

A democratização do acesso ao ensino artístico especializado público- contributos legislativos para uma educação promotora de paz e interculturalidade

Democratization in the access to vocational artistic training in public education- policies for an education promoting peace and interculturally

doi 10.64493/INV.21.8

Romeu Curto
CIE-Universidade da Madeira

Nuno Fraga
CIE-Universidade da Madeira

iD 0009-0004-7780-0732

iD 0000-0002-3382-6357

artigo recebido: 18.06.2025
artigo aceite para publicação: 7.10.2025

This work is licenced under a [Creative Commons BY-NC-ND 4.0](#).

Curto, R. & Fraga, N. (2025). A democratização do acesso ao ensino artístico especializado público-contributos legislativos para uma educação promotora de paz e interculturalidade. *Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*. <https://doi.org/10.64493/INV.21.8>

Resumo

Este estudo analisa criticamente a evolução normativa do Ensino Artístico Especializado (EAE) em Portugal (1935–2023). A partir de 48 diplomas do Diário da República, construímos uma cronologia analítico-tipológica e codificámos seis eixos de impacto (acesso, currículo, avaliação, docência, financiamento, regionalização). Identificam-se avanços na harmonização curricular, profissionalização docente e contratualização, mas persistem tensões: integração plena no sistema regular, coerência avaliativa e assimetrias territoriais. Ancorando-nos em Freire (1970), Dewey (1916), Young e Muller (2007) e Eisner (2002), discutimos o EAE como espaço de cidadania, paz e interculturalidade. Concluímos com seis recomendações operacionais e um conjunto de indicadores verificáveis (p. ex., reconhecimento formal da avaliação formativa, redes interinstitucionais, linhas orçamentais dedicadas), visando qualidade, equidade e sustentabilidade do EAE. O contributo original reside na articulação entre teoria curricular crítica, normativos recentes e métricas de monitorização replicáveis.

Palavras-chave: Ensino Artístico Especializado; Legislação; Currículo;

Abstract

This article offers a critical account of the legal evolution of Specialised Arts Education (EAE) in Portugal (1935–2023). Drawing on 48 Governmental documents, we build an analytical chronology and code six impact axes (access, curriculum, assessment, teaching workforce, funding, regionalisation). We find progress in curricular harmonisation, teacher professionalisation and contractual governance, alongside enduring gaps: full integration within mainstream education, coherent assessment models, and territorial disparities. Framed by Freire (1970), Dewey (1916), Young e Muller (2007), and Eisner (2002), we read EAE as a site for citizenship, peace, and interculturality. We propose six actionable recommendations plus verifiable indicators (e.g., formal recognition of formative/ performance assessment; inter-institutional networks; dedicated budget lines) to strengthen quality, equity and sustainability. The paper's original contribution lies in bridging critical curriculum theory, recent Portuguese regulation, and a replicable monitoring metric set.

Keywords: Specialised Arts Education; Policy; curriculum;

Introdução

A história do Ensino Artístico Especializado (EAE) em Portugal confunde-se com os próprios contornos de um país em lenta (e, por vezes, resistente) transformação social e educativa. Muito para além do seu lugar técnico-formativo, o EAE constitui, hoje, um campo fértil de disputas curriculares, de lutas por reconhecimento cultural e de invenção de políticas públicas orientadas para a equidade. Neste texto, procuramos problematizar o EAE como uma plataforma simultaneamente normativa e poética, onde se escrevem decretos, mas também se desenham mundos possíveis.

Desde os primeiros marcos reguladores do século XX, como os Decretos-Leis n.º 24:942 e n.º 25452 de 1935, percebe-se uma intencionalidade política de ampliar acessos e descentralizar geografias. O reconhecimento mútuo entre conservatórios, a extensão de exames para fora da capital e a legitimação de escolas em regiões insulares não constituíram apenas reformas administrativas. Foram, acima de tudo, movimentos de resistência à metrópole simbólica, inscrevendo o EAE numa lógica de democratização que, embora tímida, anuncia já o seu potencial enquanto ferramenta de justiça educativa e inclusão territorial, "não se trata, evidentemente, de 'vocação', mas de oportunidade" (Vieira, 2014, p. 62).

Como afirma Vieira (2014): "Sabemos, aliás, que o ensino 'vocacional' público tem tanta procura, que se torna necessária a existência de testes de selecção de alunos à entrada, ficando sempre um grande número de alunos excluídos." (p. 62).

Mas seria ingênuo reduzir o EAE a uma sucessão de normativos. O que aqui nos importa é interrogá-lo enquanto campo em permanente construção e reconstrução, onde políticas curriculares se entrelaçam com vivências concretas de alunos, professores e comunidades. Assumimos, por isso, uma abordagem em rede (Van den Akker et al., 2006), que comprehende o currículo como sistema vivo, plural e tensionado entre três dimensões: os textos legais (currículo material), os

princípios orientadores (currículo ideal) e as práticas quotidianas (currículo vivido). Nesta leitura, os avanços legislativos mais recentes, como o Decreto-Lei n.º 55/2018, que incorpora “Cidadania e Desenvolvimento” nos currículos artísticos, ou os decretos legislativos regionais que reconhecem especificidades pluriculturais nos Açores e Madeira, representam uma viragem ética, “An effective and transformative citizenship education helps students to acquire the knowledge, skills, and values needed to function effectively within their cultural community, nation-state (...) and in the global community.” (Banks, 2008, p. 129). Aqui, o EAE ultrapassa o domínio do virtuosismo técnico para se afirmar enquanto espaço de construção de sujeitos democráticos, críticos e interculturais. Como afirma Vieira (2014), “Chega a ser irónico verificar que se começa a deixar de falar de “vocação e ensino vocacional”, porque se começa a compreender pela observação da evolução no terreno que não se trata de “vocações pré-existentes a descobrir”, mas de oferta de oportunidades, e de descoberta de “apetências”, gostos, ou vontades por parte dos alunos e das suas famílias, que anteriormente o desconhecimento e a desigualdade no acesso não permitiam sequer vislumbrar.” (pp. 67 e 68)

A música, a dança, o teatro e as artes visuais tornam-se então lugares de encontro e reconhecimento, onde a diferença não apenas é acolhida, mas celebrada como possibilidade criadora.

Partimos de uma análise qualitativa a 48 diplomas legais publicados entre 1935 e 2023, cruzando-os com pareceres do Conselho Nacional de Educação e literatura crítica sobre currículo, cidadania e inclusão.

Mais do que responder a uma tradição normativa, interessa-nos aqui reivindicar o EAE como um direito cultural e uma ferramenta de equidade. Escrever sobre o EAE é, neste sentido, também escrever sobre o país que queremos, um país capaz de escutar as vozes invisibilizadas e de lhes dar palco, som e sentido, como por exemplo:

“No entanto, tal procedimento legislativo não teve sucesso prático, na medida em que a música na educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico continuou a ser ministrada por professores generalistas cuja formação não se adequava às necessidades específicas desta área do conhecimento.” (Ribeiro & Vieira, 2016, p. 1425)

Perguntas de investigação:

(i) De que modo a legislação portuguesa (1935–2023) tem promovido, ou limitado, a democratização do acesso ao Ensino Artístico Especializado (EAE) no sistema público?

(ii) Que dispositivos normativos favorecem práticas curriculares orientadas para a paz e a interculturalidade e como se articulam com a autonomia curricular?

(iii) Que lacunas normativas persistem nos domínios da avaliação, financiamento, profissionalização docente e articulação territorial?

Objetivos específicos:

(1) Mapear cronologicamente os diplomas estruturantes do EAE, classificando-os por eixo de impacto (acesso, currículo, avaliação, docência, financiamento, regionalização);

(2) analisar criticamente continuidades e ruturas na trajetória normativa, com foco

nos efeitos sobre equidade territorial e inclusão;

(3) relacionar o quadro legal com teorias curriculares contemporâneas (Freire (1970), Dewey (1916), Young & Muller (2007), Eisner (2002); Teodoro (2020); CNE (2022); Almeida e Silva & Vieira, 2025);

(4) propor recomendações operacionais acompanhadas de indicadores de monitorização.

Contributo original, o artigo oferece

- (i) a primeira cronologia analítico-tipológica do EAE (1935–2023) explicitamente lida à luz de paz e interculturalidade,
- (ii) (ii) uma ponte entre teoria curricular crítica e normativos portugueses recentes (DL n.º 55/2018; portarias de 2018)
- (iii) (iii) um conjunto de métricas verificáveis que operacionalizam as recomendações para decisões e escolas, potenciando replicabilidade e avaliação de impacto.

Enquadramento Teórico

Pensar o Ensino Artístico Especializado (EAE) em Portugal implica reconhecer que o currículo artístico não é uma simples sequência de conteúdos técnicos, mas um espaço onde se disputam sentidos, se produzem subjetividades e se negociam projetos de sociedade. “Citizenship education should also help students to develop an identity and attachment to the global community [...] cosmopolitanism.” (Banks, 2008, p. 134)

A escola, longe de ser uma instância neutra, tem sido compreendida como parte integrante dos mecanismos ideológicos que reproduzem a ordem social, como bem apontado por Althusser (1970), o que nos obriga a questionar que ideologias são naturalizadas através das práticas de avaliação e dos modelos de ensino ainda dominantes no EAE. Esta visão crítica não exclui a necessidade de estrutura ou exigência epistemológica, mas desafia-nos a pensar que ensinar arte não é apenas transmitir um repertório eurocêntrico, mas abrir espaço para a multiplicidade de vozes, culturas e formas de expressão.

É nesse horizonte que o pensamento de Freire (1970) se torna incontornável. A sua proposta de uma pedagogia dialógica e emancipadora convoca-nos a reconfigurar o papel do professor-artista como facilitador de processos criativos e críticos, onde os alunos não são meros recipientes, mas coautores do conhecimento. O currículo artístico, nesta perspetiva, deve emergir do diálogo com a realidade dos estudantes, incorporando as suas histórias, linguagens e vivências. Tal como defendem Young e Muller (2007), não se trata de rejeitar o conhecimento estruturado, mas de assegurar que ele seja acessível e significativo, permitindo aos alunos o domínio de linguagens complexas sem abdicar da sua identidade cultural. A ideia de conhecimento poderoso torna-se assim um ponto de articulação entre a exigência técnica e a justiça curricular, ao exigir que se combinem saberes sistemáticos com práticas socialmente situadas.

Esta articulação ganha corpo quando o currículo é concebido como um processo coletivo e democrático, como advogava Dewey (1916), para quem a escola deve funcionar como uma microdemocracia onde se aprende participando, deliberando e criando em conjunto. No campo do EAE, tal implica integrar processos performativos colaborativos, oficinas de criação partilhada e projetos

artísticos onde a escolha estética é também um exercício político. Esta dimensão participativa é reforçada pela leitura de Kelly (2009), que insiste na análise contextual do currículo, sublinhando que a eficácia das reformas depende da capacidade de adaptação local. A legislação, por mais progressista que seja, só se traduz em transformação se for apropriada pelas comunidades educativas e resignificada à luz das suas necessidades, histórias e recursos.

Da mesma forma, a crítica de Eisner (2002) à padronização avaliativa obriga-nos a pensar alternativas sensíveis à especificidade da experiência artística, cuja natureza simbólica, intuitiva e emocional escapa à lógica dos testes e das grelhas estandardizadas. A avaliação no EAE, portanto, deve reconhecer o processo criativo em todas as suas dimensões, incluindo o erro, a dúvida e a experimentação. Além de valorizar percursos individuais, mais do que resultados uniformes. Mesmo modelos mais estruturados como o de Tyler (1949), úteis para organizar etapas e planear objetivos, carecem de ser recontextualizados para não se tornarem dispositivos de reprodução de uma normalidade estética excluente, sob o risco de esvaziar o potencial transformador da arte.

A esse risco soma-se a crítica de Teodoro (2020) às reformas educativas marcadas por lógicas de desempenho e de competição, que reduzem a educação a números e rankings, secundarizando a sua missão cultural e democrática.

Quando o EAE é avaliado exclusivamente por critérios de performance técnica, ignora-se o seu papel na formação integral de sujeitos críticos, empáticos e implicados nas suas comunidades. A arte torna-se, assim, instrumento de distinção, quando poderia ser ponte para a inclusão. Neste contexto, torna-se urgente garantir que os dispositivos legislativos que regulam o EAE integrem de forma efetiva práticas pedagógicas centradas na cidadania, na diversidade e na escuta ativa, não como anexos curriculares, mas como parte indissociável da formação artística.

Ao entrelaçar estes contributos teóricos, desenha-se uma grelha interpretativa que permite pensar o EAE não apenas como modalidade educativa, mas como campo de intervenção cultural e política. Um currículo artístico verdadeiramente transformador será aquele que forma para a excelência técnica sem abdicar da justiça social, que oferece acesso ao conhecimento estruturado sem apagar as singularidades culturais, e que reconhece a arte como espaço de diálogo, de conflito criativo e de construção democrática.

Nos últimos anos, a legislação relativa ao Ensino Artístico Especializado (EAE) em Portugal tem vindo a consolidar uma nova orientação curricular que ultrapassa a lógica tecnicista da formação artística, assumindo de forma explícita o compromisso com valores de paz, justiça social e interculturalidade. A inserção da componente "Cidadania e Desenvolvimento" no Decreto-Lei n.º 55/2018 marca um ponto de inflexão neste percurso, ao instituir um quadro normativo que exige às escolas não apenas a excelência técnica, mas também a formação ética, social e política dos seus alunos. Como se explica no artigo 21.º, alínea 4), "Na ação educativa deve ainda ser assegurado o envolvimento dos alunos, com enfoque na intervenção cívica, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural.", desse modo, o EAE é enquadrado por metas de participação cívica, autonomia e responsabilidade, bem como pelo respeito pela diversidade humana e cultural. Esta orientação ganha concretude através dos DAC - Domínios de Autonomia

Curricular, que conferem às escolas liberdade para desenhar projetos educativos contextualizados e colaborativos, articulando saberes artísticos com práticas comunitárias. Iniciativas como concertos interétnicos, ateliês visuais sobre direitos humanos ou projetos com embaixadas e organizações não-governamentais, integram-se neste novo paradigma transdisciplinar. A intenção não é apenas sensibilizar, mas desenvolver, em cada aluno, competências relacionais e cognitivas como a empatia, o pensamento crítico e a capacidade de agir perante a diferença, competências indispensáveis para sociedades marcadas pela diversidade.

No plano regional, tanto a Região Autónoma dos Açores como a da Madeira assumem protagonismo na concretização de políticas de interculturalidade adaptadas aos seus contextos socioculturais. O Decreto-Legislativo Regional n.º 19/2023/A introduz adaptações curriculares que valorizam o património cultural açoriano e estimulam o diálogo com outras tradições da lusofonia, promovendo uma ideia de interculturalidade enraizada. Já na Madeira, o Decreto-Legislativo Regional n.º 21/2006/M prevê o envolvimento ativo das famílias e das associações locais nas decisões pedagógicas, criando dispositivos de mediação intergeracional que integram as práticas artísticas nos processos de construção de identidade e pertença comunitária.

Complementarmente, as Portarias n.º 229-A/2018 e n.º 232-A/2018 reforçam a possibilidade de modular o currículo artístico a partir de contextos multiculturais. Estas práticas e dispositivos encontram respaldo em diversas correntes teóricas que sustentam a articulação entre currículo, ética e cidadania. Freire (1970) defende uma educação problematizadora, que emerge do diálogo crítico entre educador e educando e possibilita a construção de sujeitos conscientes das desigualdades e comprometidos com a sua transformação. No EAE, esta pedagogia manifesta-se em projetos de criação artística coletiva, em que os alunos interrogam questões como os direitos humanos, as migrações ou a memória cultural, configurando um currículo simultaneamente estético e ético.

Dewey (1916), por seu lado, insiste na escola como microcosmo democrático, onde a participação nas decisões curriculares, escolha de repertório, organização de espetáculos, avaliação colaborativa, constitui uma aprendizagem da cidadania em ato. O EAE, ao permitir que os alunos assumam um papel ativo no processo educativo, converte-se num espaço de exercício de liberdade responsável, onde a diversidade é negociada e transformada em valor comum.

Será importante, reconhecer, que a expansão do EAE, deve procurar reforçar a oferta seja a nível de orquestras ou de saídas profissionais assentes em condições dignas, o que não tem vindo a acontecer agora. Como afirma Moreira (2017) "A cada ano que passa formam-se mais músicos nas Universidades e Escolas Superiores deste país, sem que exista uma alternativa de empregabilidade válida e autossuficiente que os consiga abranger em número significativo." (p. 80)

A teoria do conhecimento poderoso, proposta por Young e Muller (2007), contribui para esta discussão ao alertar para a importância de equilibrar o acesso a saberes estruturantes com a valorização de epistemologias plurais. No EAE, isso implica não apenas o ensino de repertórios clássicos, mas também a inclusão de músicas tradicionais de comunidades migrantes, a exploração de linguagens sonoras não ocidentais e a criação de contextos de partilha intercultural. Desta forma, o currículo artístico torna-se espaço de reconhecimento da diferença e da equidade cultural.

Em síntese, a promoção da paz e da interculturalidade no EAE resulta da convergência entre normas legais, práticas pedagógicas e fundamentos teóricos críticos. Este entrelaçamento traduz-se num currículo que já não é apenas uma sequência de conteúdos, mas um processo relacional e situado, onde a arte se assume como linguagem de mediação social e de transformação ética. Num tempo marcado por polarizações e exclusões, o EAE revela-se como um campo privilegiado para imaginar e construir outras formas de estar juntos, mais plurais, mais justas, mais humanas.



Figura 1 - Número de Diplomas que referem o Ensino Artístico Especializado

Metodologia

O presente estudo inscreve-se no campo da investigação qualitativa com orientação histórico-documental, assumindo como objeto a análise crítica da evolução normativa do Ensino Artístico Especializado (EAE) em Portugal. Partindo do reconhecimento de que o currículo é simultaneamente um artefacto cultural e um campo de disputas simbólicas, procurou-se compreender como os dispositivos legais moldam, condicionam e, em certos momentos, abrem possibilidades para práticas educativas orientadas para a democratização, a paz e a interculturalidade. A metodologia adotada estrutura-se em cinco etapas interdependentes, articulando análise documental com triangulação empírica, num esforço para manter o equilíbrio entre rigor analítico e sensibilidade contextual.

1. Levantamento e seleção do corpus legislativo

A primeira fase consistiu na construção de um corpus representativo da produção legislativa relevante para o EAE, abrangendo o período compreendido entre 1935 e maio de 2025. A pesquisa decorreu das publicações oficiais no Diário da República, recorrendo a palavras-chave como “ensino artístico”, “conservatório”, “currículo” e “música”. Esta recolha foi complementada por pesquisa manual nas secções de legislação educativa. A seleção obedeceu a critérios de relevância estrutural: foram incluídos apenas os diplomas que introduziram alterações significativas ao nível do acesso, organização curricular, reconhecimento institucional ou enquadramento da cidadania e diversidade cultural. O corpus final resultou em 51 diplomas, cuja distribuição cronológica e tipológica foi sistematizada em suportes gráficos e tabelares.

2. Organização cronológica e construção tipológica

Com o corpus definido, os documentos foram organizados por décadas e por tipologia legal (decreto-lei, portaria, despacho), o que permitiu identificar ciclos de produção normativa e momentos de viragem política. Esta fase revelou cinco grandes períodos: i) uma fase de consolidação inicial (1935–1945), centrada nos conservatórios metropolitanos; ii) um ciclo de descentralização e experimentação (1946–1962); iii) um período de reforma e alargamento curricular (1967–1983); iv) a emergência de legislação-quadro e regimes articulados (1986–2004); e v) a institucionalização da cidadania e da interculturalidade no EAE (2018–2023). Esta leitura cronotipológica proporcionou um mapa interpretativo dos ritmos e silêncios legislativos.

3. Análise crítica dos diplomas

Cada diploma foi sujeito a leitura analítica e codificação qualitativa, com base numa grelha de análise construída ad hoc. Esta grelha contemplou cinco dimensões centrais:

- I) Objetivos declarados (ex. descentralização, harmonização, democratização);
- II) Âmbito de aplicação (territorial, disciplinar, populacional);
- III) Alterações normativas introduzidas (novos módulos, regimes de avaliação, dispositivos de recrutamento);
- IV) Implicações sociopolíticas (relações entre Estado central e escolas, inclusão territorial, legitimação cultural);
- V) Componentes de paz e interculturalidade (presença da Cidadania e Desenvolvimento, articulação com patrimónios locais, práticas colaborativas).

A análise foi realizada manualmente com técnicas de codificação aberta, registando-se excertos relevantes em fichas de leitura e software de apoio bibliográfico. Esta leitura cruzada permitiu identificar continuidades e rupturas, bem como o modo como o EAE foi sendo tensionado entre lógicas de centralização e apelos à autonomia.

4. Triangulação com fontes secundárias e enquadramento crítico

Com o intuito de enriquecer a análise normativa e ultrapassar a abstração inerente a uma leitura puramente legalista, a investigação foi sustentada por uma triangulação metodológica baseada em três eixos complementares de fontes secundárias:

Diplomas legais estruturantes, entre os quais se destacam o Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece os princípios orientadores da autonomia e flexibilidade curricular, e a Portaria n.º 223-A/2018, que regulamenta a gestão do currículo nos ensinos básico e secundário, incluindo o Ensino Artístico Especializado (EAE). Estes documentos foram analisados enquanto expressão de políticas públicas contemporâneas, permitindo identificar os vetores de inovação pedagógica e os limites impostos pelas exigências de uniformização avaliativa.

Relatórios institucionais e pareceres oficiais, nomeadamente o Parecer n.º 1/2003 do Conselho Nacional de Educação, que problematiza as articulações entre o ensino secundário artístico, os modelos curriculares e a construção de identidades formativas. Este parecer constitui um contributo relevante para a compreensão do papel do EAE no sistema educativo, ao evidenciar as tensões entre a vocação artística, os regimes de desempenho e os imperativos de inclusão. Outros relatórios produzidos por entidades reguladoras e órgãos de supervisão educativa complementaram esta análise, oferecendo dados e recomendações que

permitiram contextualizar a legislação vigente.

Literatura académica especializada, que inclui trabalhos recentes como os de Almeida e Silva e Vieira (2025), bem como o volume *Ensino Artístico Especializado: Identidades em Construção* (CNE, 2022), cuja abordagem crítica e multidisciplinar permite compreender o EAE enquanto campo de negociação curricular e de reprodução ou subversão simbólica. Estes contributos teóricos oferecem uma base conceptual robusta para interpretar os dispositivos legais à luz dos seus efeitos sociais e educativos, bem como para problematizar a relação entre currículo, equidade e participação cultural.

A triangulação destas fontes possibilitou uma leitura densificada e situada da evolução normativa do EAE, permitindo confrontar os enunciados legais com as suas implicações práticas, os discursos institucionais e os horizontes epistemológicos da investigação em educação artística. Ao integrar diferentes camadas de análise, este procedimento metodológico reforçou a validade da investigação e ampliou a sua capacidade interpretativa. O panorama atual sintetizado por Almeida e Silva e Vieira (2025) justifica as nossas métricas de profissionalização e estabilidade docente.

5. Reflexão crítica sobre validade e limitações

Reconhece-se, no entanto, que a análise documental, mesmo quando triangulada, não substitui o trabalho de campo direto com os atores escolares. A ausência de entrevistas a decisores políticos, docentes ou alunos limita a compreensão das resistências, apropriações e reinterpretações locais dos normativos. Ainda assim, a densidade do corpus e a articulação com fontes críticas asseguram uma leitura suficientemente alargada para fundamentar as conclusões do presente estudo.

Código	Definição operacional	Exemplos de evidência	Inclusão/Exclusão
Acesso	Dispositivos que regulam ingresso, seleção, expansão da rede, concursos especiais	DL 11/2020; DL 64-A/2023	Incluir diplomas que alterem provas/ingresso; excluir meras notas técnicas
Curriculum	Estrutura, matrizes, DAC, Cidadania e Desenvolvimento	DL 55/2018; Port. 223-A/2018	Incluir quando cria/ajusta matriz ou cargas
Avaliação	Modos de avaliação/certificação no EAE	Port. 229-A/2018; Desp. 7415/2020	Incluir critérios e provas finais
Docência	Recrutamento, vinculação, habilitações	DL 15/2018; DL 94/2023	Incluir regimes de carreira
Financiamento	Contratos de patrocínio, procedimentos de apoio	DL 152/2013; Desp. 8356/2022	Incluir métricas e critérios
Regionalização	Adaptações Açores/Madeira, autonomia regional	DLR 19/2023/A; DLR 11/2020/M	Incluir sempre que cria regime específico

Tabela 1- Grelha de codificação dos diplomas do EAE

Análise Crítica do Quadro Normativo do Ensino Artístico Especializado em Portugal

O percurso legislativo do Ensino Artístico Especializado em Portugal revela um esforço progressivo de estruturação e modernização, atravessado por tensões entre centralização administrativa e autonomia pedagógica, entre massificação e seletividade, entre exigência técnico-artística e inclusão social. Desde os primeiros diplomas reguladores da mobilidade interconservatórios, passando pela formalização do EAE como via legítima no sistema educativo, até à incorporação recente de componentes curriculares centradas na cidadania e na diversidade cultural, observa-se uma trajetória que, embora pautada por avanços significativos, continua a carecer de coerência sistémica e aplicabilidade equitativa no território nacional. Vieira (2014), manifesta a sua perspetiva, sobre este assunto:

“É bom de ver que se trata de mundos regidos por forças contrastantes, mesmo considerando a complexidade histórica que os atravessa: o primeiro, mergulha as suas raízes e projecta os seus objectivos no terreno da selecção, da escolha e orientação da “vocação” (perspectiva focalizada ou centrípeta); o segundo, assenta nos princípios da democratização do acesso ao ensino, do desejo de expansão da rede de serviço público, do desenvolvimento da “alfabetização” ou “literacia” musical (perspectiva centrífuga).” (p. 61)

O Decreto-Lei n.º 152/2013 marca um momento de inflexão, ao introduzir uma lógica de contratualização que redefine a relação entre o Estado e as entidades promotoras do EAE. Esta norma institui critérios de financiamento assentes na celebração de contratos de patrocínio e na avaliação do desempenho académico e artístico dos alunos. A contratualização, todavia, assume um duplo efeito: por um lado, promove uma racionalização da despesa pública e estabelece parâmetros de qualidade mensuráveis; por outro, reforça a competitividade entre instituições e potencia a exclusão de públicos escolares que não se ajustam aos indicadores exigidos. O risco de elitização do EAE, neste contexto, torna-se mais acentuado, sobretudo em regiões onde o acesso a recursos especializados continua a ser desigual.

Com o Despacho Normativo n.º 10-B/2018 e o Despacho n.º 8356/2022, o foco recai sobre os procedimentos de financiamento e de operacionalização dos contratos de patrocínio, clarificando as obrigações das escolas e as formas de aferição de resultados. Estas normas reforçam a dimensão administrativa do EAE, introduzindo mecanismos de controlo e verificação que, embora visem a eficiência, contribuem para uma intensificação burocrática das práticas escolares. Tal cenário tende a afastar os profissionais da sua dimensão criadora e pedagógica, exigindo-lhes uma constante resposta a métricas externas, que nem sempre captam a complexidade do trabalho artístico e formativo.

Como afirmam Ribeiro e Vieira (2016):

“A Administração foi regulando este subsistema, predominantemente, pelos normativos gerais e produziu uma legislação avulsa [...] sem contudo, conseguir encontrar mecanismos legais que permitissem a resolução dos problemas estruturais.” (p. 1427)

A Portaria n.º 229-A/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018 introduzem, pela primeira vez de forma sistematizada, a noção de flexibilidade curricular no EAE, prevendo que até 25% da carga horária possa ser adaptada às especificidades locais e aos projectos educativos de escola. Estas medidas abrem caminho à implementação

de práticas mais contextualizadas e participativas, nomeadamente através do domínio de “Cidadania e Desenvolvimento”, que obriga as escolas a integrem conteúdos ligados aos direitos humanos, sustentabilidade e diversidade cultural. Contudo, a tradução prática deste princípio tem sido desigual, uma vez que muitas escolas carecem de formação específica, tempo pedagógico ou recursos humanos para operacionalizar projetos transversais de forma consistente.

As especificidades regionais foram também reconhecidas em diplomas como o Decreto-Legislativo Regional n.º 19/2023/A (Açores) e o Decreto-Legislativo Regional n.º 21/2006/M (Madeira), que introduzem adaptações curriculares destinadas a valorizar o património cultural insular, a promover a participação das comunidades locais e a fomentar o diálogo intercultural. Esta dimensão regional representa uma inovação relevante, ao reconhecer que a educação artística não pode ser concebida como um modelo único e centralizado, mas antes como prática situada, sensível às histórias, práticas e identidades das comunidades escolares.

No plano da valorização profissional, os Decretos-Leis n.º 15/2018 e n.º 94/2023 respondem a uma reivindicação antiga dos docentes do EAE, criando regimes extraordinários de vinculação para professores das áreas artístico-especializadas. Estas medidas permitem estabilizar carreiras e reduzir a precariedade estrutural que historicamente afeta o sector. No entanto, continuam a ser aplicadas com critérios de elegibilidade muito restritivos, excluindo professores com trajetórias pedagógicas relevantes, mas que não reúnem cumulativamente os requisitos formais definidos nos normativos.

Embora a legislação mais recente procure integrar a dimensão social e comunitária no EAE, os instrumentos avaliativos previstos nos regimes legais mantêm um perfil predominantemente tecnocrático, centrado em exames sumativos e provas finais que nem sempre refletem o percurso formativo dos alunos. As práticas pedagógicas inovadoras, como portefólios, observações sistemáticas ou projetos de criação coletiva, carecem de reconhecimento institucional formal, sendo frequentemente marginalizadas no processo de certificação. Esta lacuna entre intenção normativa e reconhecimento avaliativo levanta preocupações quanto à coerência interna do regime jurídico vigente e à sua capacidade de responder à diversidade de percursos e expressões artísticas no país.

Neste quadro, torna-se evidente a necessidade de avançar para uma reforma normativa do EAE que vá além da gestão contratual e da fixação de metas, assumindo o ensino artístico como direito de todos e como espaço de formação integral. Essa reforma deverá reconhecer a pluralidade das práticas artísticas, garantir a inclusão de públicos diversificados, valorizar a dimensão comunitária do fazer artístico e assegurar condições dignas de exercício profissional para os docentes. Só assim será possível consolidar um EAE que, para além de tecnicamente exigente, seja culturalmente situado, socialmente relevante e pedagogicamente transformador.

Década	Decreto de- lei	Portaria	Despacho	Decreto Regional	Total
1930s	2	0	0	0	2
1940s	3	0	0	0	3
1950s	1	0	0	0	1
1960s	2	0	0	0	2
1970s	3	0	0	0	3
1980s	1	0	1	0	2
1990s	4	1	0	0	5
2000s	4	2	0	1	7
2010s	4	7	1	4	16
2020s	3	0	2	2	7
Total	27	10	4	7	48

Tabela 2 - Corpus por década e Tipologia



Figura 3 - Linha do tempo dos principais marcos normativos do EAE (1935-2023)

Discussão e Recomendações

A trajetória legislativa do Ensino Artístico Especializado em Portugal revela um processo complexo, evolutivo e por vezes paradoxal, no qual se entrecruzam tensões entre regulação centralizada e necessidades de adaptação local, entre a tradição normativa e a inovação pedagógica, e entre a valorização da excelência técnica e a aspiração à inclusão e justiça educativa. A análise dos diplomas legais promulgados entre 1935 e 2023 demonstra que, embora tenha havido avanços significativos na legitimação curricular do EAE e na sua articulação com o sistema educativo regular, persistem desafios substantivos no que respeita à coerência interna das políticas, à sustentabilidade dos dispositivos criados e à sua eficácia transformadora no plano das práticas.

A fase inicial da regulamentação, entre 1935 e 1945, configurou um modelo de ensino fortemente centralizado, centrado na definição de percursos normativos homogéneos e na consagração de um repertório artístico canónico, fundado sobretudo na matriz eurocêntrica. Este modelo, herdado das lógicas institucionais do Estado Novo, privilegiava a certificação, a disciplina técnica e a homogeneidade curricular, em detrimento de uma abordagem mais plural, democrática e contextualizada da formação artística. A expansão da oferta a outras geografias, como as regiões autónomas, apenas se torna significativa nas décadas seguintes, com diplomas que atribuem competências às academias musicais da Madeira e Açores, embora sem alterar substancialmente a estrutura verticalizada do sistema.

A promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) introduz uma viragem conceptual importante, ao reconhecer o acesso às artes como modalidade curricular legítima e dotada de identidade própria, ainda que subordinada aos parâmetros do ensino regular. Este reconhecimento é reforçado pelo Decreto-Lei n.º 344/90, que regulamenta os cursos especializados, e consolidado posteriormente pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, que introduz a possibilidade de uma via artística no ensino secundário. Estas normas marcam a passagem de um modelo exclusivamente elitista e vertical para uma tentativa de integração e articulação entre domínios distintos do saber escolar, procurando conciliar exigência técnica com abrangência formativa. No entanto, essa integração manteve-se, em muitos casos, mais formal do que substancial, na medida em que os dispositivos de articulação raramente se traduziram em práticas curriculares convergentes, participativas e interculturais.

As alterações legislativas mais recentes, a partir de 2018, com destaque para o Decreto-Lei n.º 55/2018, introduzem elementos de inovação pedagógica relevantes, nomeadamente o domínio de autonomia curricular “Cidadania e Desenvolvimento”, que pretende convocar a educação artística como espaço de formação ética, política e intercultural. Em simultâneo, as Portarias n.º 229-A/2018 e 232-A/2018 oferecem um quadro de maior flexibilidade curricular, permitindo às escolas ajustar até 25% da carga horária de acordo com as especificidades locais, um passo importante para responder às particularidades territoriais, sociais e culturais dos contextos educativos. Contudo, importa reconhecer que essa flexibilidade continua condicionada pela capacidade institucional, pelas assimetrias regionais em termos de recursos e pela formação pedagógica dos quadros dirigentes e docentes, o que torna desigual a efetivação desta possibilidade em diferentes zonas do país, “É preocupante

verificar que a procura ultrapassa em larga escala a oferta.” (Moreira, 2017, p. 111) No plano da profissionalização docente, os Decretos-Leis n.º 15/2018 e n.º 94/2023 introduziram regimes extraordinários de vinculação, que permitiram a regularização de vínculos precários no ensino artístico. Esta medida representa um avanço estrutural relevante, já que reconhece a especificidade do trabalho artístico e pedagógico dos docentes do EAE. No entanto, subsiste um problema de fundo: a falta de uma política estruturada de formação contínua especializada, centrada nos desafios próprios do ensino artístico em contextos diversos. A formação docente existente permanece excessivamente centrada em componentes técnico-formais e pouco atenta às dimensões ético-políticas do currículo, à mediação cultural ou às pedagogias para a inclusão e para a diversidade.

A avaliação das aprendizagens no EAE constitui outro ponto de tensão recorrente. Apesar da inclusão, em alguns diplomas, de referências à necessidade de práticas formativas e diferenciadas, prevalece ainda um modelo de avaliação sumativa estandardizada, baseado em provas finais e exames formais, com limitada adaptação à especificidade dos processos criativos e performativos. Esta abordagem compromete a coerência entre os objetivos pedagógicos anunciados nos normativos, como o desenvolvimento de competências socioemocionais, a cidadania activa e a criatividade, e os instrumentos avaliativos disponíveis, que continuam a privilegiar critérios quantitativos, técnicos e comparativos. A ausência de dispositivos legais claros que reconheçam instrumentos alternativos, como portefólios artísticos, autoavaliações reflexivas, observações processuais e projetos colaborativos, impede a consolidação de uma cultura avaliativa verdadeiramente compatível com os princípios do EAE.

Neste contexto, a dimensão financeira emerge como obstáculo central. O EAE, embora reconhecido legalmente, continua muitas vezes a ser tratado como setor periférico na distribuição de recursos, “o reduzido número de escolas públicas [...] corresponderá a menos de 10% das escolas da rede de ensino particular e cooperativo” (Vieira, 2014, p. 70), o que limita a sua expansão e impede a materialização dos objetivos de equidade e inclusão cultural. A inexistência de um fundo dedicado ao EAE, bem como a ausência de incentivos fiscais que estimulem o investimento privado e comunitário em projetos de educação artística, agrava a dependência de apoios pontuais e fragiliza a sustentabilidade dos programas em curso. Adicionalmente, a falta de um quadro legal robusto para a formalização de parcerias entre escolas, conservatórios, municípios, associações culturais e organizações da sociedade civil dificulta a constituição de redes educativas sólidas, intersectoriais e territorialmente enraizadas.

Para enquadrar a leitura dos resultados, clarifica-se de seguida o contributo do estudo face à call da revista e à literatura recente. O CNE (2022) evidencia assimetrias regionais; os nossos dados normativos e a proposta de índice de equidade territorial operacionalizam essa preocupação.

Ao consolidar evidência documental dispersa e traduzi-la em indicadores rastreáveis, o estudo desloca a discussão do plano meramente descritivo para uma agenda de governança monitorizável do EAE. A originalidade reside em concretizar “paz” e “interculturalidade” como resultados educacionais observáveis (currículo, avaliação, parcerias, financiamento e carreira docente) e em propor um núcleo mínimo de métricas que as escolas e a administração possam reportar anualmente.

Face a estas constatações, torna-se necessário avançar para uma nova fase de maturidade normativa do EAE, ancorada em cinco eixos fundamentais. Estas propostas seguem a lógica de 'utopia realista' (Rawls, 2001, cit. em Kertz-Welzel, 2021): ambição com operacionalização e métricas verificáveis.

1. Reconfiguração do modelo avaliativo, com o reconhecimento jurídico da avaliação formativa e performativa, incorporando instrumentos qualitativos que refletem o processo criativo, o envolvimento ético e a responsabilidade coletiva, sem prejuízo da exigência técnica. Em linha com Teodoro (2020), os dispositivos de desempenho podem recentrar-se em métricas concorrenenciais; os nossos indicadores procuram contornar esse risco com medidas de inclusão e justiça curricular. Como defende Kertz-Welzel (2021): "An approach aiming at political and social engagement could be supplemented by one focused on music... an open, utopian space for intense musical experiences." (pp. 10–11)

2. Desenho e implementação de um plano nacional de formação contínua, financiado por fundos públicos e europeus, orientado para a especificidade pedagógica do EAE, incluindo módulos de pedagogia artística comunitária, educação para a diversidade, mediação cultural e gestão de projetos educativos;

3. Constituição de um fundo estruturado para o financiamento do EAE, com gestão partilhada entre os ministérios da Educação, da Cultura e das autarquias, permitindo garantir a continuidade, previsibilidade e expansão dos projetos artísticos com missão social e educativa; Pois "Torna-se assim urgente exigir da tutela aquilo que é de sua responsabilidade: que defina integralmente e de forma clara qual é de facto a missão do EAE da Música." (Moreira, 2017, p. 94)

4. Criação de dispositivos legais para a institucionalização de redes de cooperação, através de contratos-programa que formalizem parcerias interinstitucionais, assegurem responsabilidade partilhada e promovam a articulação entre os sectores formal e não formal da educação;

5. Implementação de um sistema independente de monitorização e avaliação externa, com produção de relatórios públicos periódicos que permitam avaliar a eficácia das políticas, identificar boas práticas e ajustar os normativos às dinâmicas territoriais reais.

A consolidação de um EAE que responda aos desafios contemporâneos implica, assim, uma transformação profunda na lógica da governação educativa: é necessário ultrapassar a dicotomia entre regulação central e autonomia local, concebendo o currículo artístico como dispositivo ético-político e cultural, cujo valor excede a transmissão de conteúdos ou competências técnicas. Como afirma Moreira (2017), "É passível então [...] concluir que o EAE da Música evidencia necessitar de uma reestruturação urgente." (p. 112)

A educação artística deve ser entendida como direito cultural, como lugar de construção de cidadania crítica e como prática de diálogo social. Para tal, não basta reconhecer a sua importância, é preciso criar as condições políticas, pedagógicas, institucionais e financeiras para que o EAE se afirme como eixo estruturante de uma escola plural, inclusiva e comprometida com a justiça cultural e social.

Recomendações	Indicador	Definição/Operacionalização	Fonte de dados	Periodicidade	Justificação teórica/normativa
	C1.1 Existência de referencial interno de avaliação formativa no EAE	Documento interno aprovado em Conselho Pedagógico que explicita critérios, instrumentos (portefólio, rubricas, observação, auto/ heteroavaliação) e pesos	Atas, regulamentos internos, repositório escolar	Anual	Eisner (2002) (natureza qualitativa da arte); Tyler (1949) (coerência objetivos-avaliação); DL 55/2018 (avaliação formativa)
1) Reconhecer avaliação formativa e performativa no EAE	C1.2 Percentagem de disciplinas do EAE que utilizam portefólio/processo	Proporção de UC/disciplinas com evidências de portefólio e feedback descritivo	Planificações, amostras de portefólios	Semestral	Eisner (2002); Freire (1970) (processo dialógico)
	C1.3 Reconhecimento externo de instrumentos alternativos	Existência de despacho/regulamento interno que reconhece portefólio e projeto performativo para certificação	Normativos internos; deliberações	Anual	Alinhamento com autonomia curricular (DL 55/2018)

Recomendações	Indicador	Definição/Operacionalização	Fonte de dados	Periodicidade	Justificação teórica/normativa
2) Plano nacional/local de formação contínua específica em EAE	C2.1 Catálogo de formação específica disponível	Oferta formativa (horas, temáticas: mediação, inclusão, avaliação artística) validada por CFAE/IES	Catálogos CFAE, protocolos IES	Anual	Teodoro (evitar reducionismo performativo); Dewey (1916) (comunidade de prática)
	C2.2 Taxa de adesão docente	Proporção de docentes do EAE com ≥1 ação concluída no ano	RH, registos de formação	Anual	Desenvolvimento profissional como condição de qualidade
	C2.3 Satisfação/transferência para a prática	Inquérito breve (Kirkpatrick níveis 1-2) com evidência de aplicação em sala	Questionários; focus groups	Anual	Tyler (1949) (efeitos esperados)
3) Fundo dedicado e sustentável para EAE	C3.1 Existência de linha orçamentária dedicada	Rubrica orçamental (central/autárquica) explicitamente afeta ao EAE	Orçamentos, PDM/PEE	Anual	Equidade e previsibilidade de recursos
	C3.2 Diversificação de fontes	Nº de fontes ativas (estatal, municipal, mecenato educativo, fundos UE)	Relatórios financeiros	Anual	Dewey (1916) (parcerias comunidade-escola)
	C3.3 Percentagem de despesas elegíveis financiadas	Proporção de despesas de pessoal, instrumentos, deslocações, mediação	Execução orçamental	Anual	Viabilidade operacional

Recomendações	Indicador	Definição/Operacionalização	Fonte de dados	Periodicidade	Justificação teórica/normativa
4) Redes e parcerias interinstitucionais	C4.1 Acordos-programa assinados	Nº e tipologia (conservatórios, municípios, ONG, ICC) com objetivos e outputs	Protocolos assinados	Semestral	Dewey (1916) (escola como sociedade); Freire (1970) (projeto comum)
	C4.2 Projetos interdisciplinares ativos	Projetos com coautoria (EAE + regular + comunidade), com produtos públicos (concertos, exposições)	Planos DAC; relatórios	Semestral	DL 55/2018 (DAC; Cidadania e Desenvolvimento)
	C4.3 Participação dos estudantes	Nº de estudantes envolvidos, com diversidade (gênero, origem, NEE)	Listas de turma; registos de inclusão	Semestral	Freire (1970) (inclusão de vozes)
5) Sistema independente de monitorização e transparência	C5.1 Publicação de relatório anual de EAE	Relatório público com dados agregados, metodologias e limitações	Sites institucionais	Anual	Prestação de contas; cultura de evidências
	C5.2 Painel aberto de indicadores	Painel digital com série histórica e metadados dos indicadores C1-C4	Portal (open data)	Trimestral/Anual	Replicabilidade científica
	C5.3 Mecanismo de feedback dos utilizadores	Instrumento de participação (inquérito/ouv. pública) incorporado na revisão anual	Registos de participação	Anual	Dewey (1916) (deliberação pública)

Recomendações	Indicador	Definição/Operacionalização	Fonte de dados	Periodicidade	Justificação teórica/normativa
6) Integração de paz, cidadania e interculturalidade no currículo	C6.1 Integração curricular explícita	Evidência de UCs/Projetos que cruzam repertórios diversos, direitos humanos, mediação de conflitos	Planificações; matrizes DAC	Semestral	Freire (1970) (temas geradores); Young & Muller (2007) (conhecimento poderoso + diversidade)
	C6.2 Representatividade cultural nos repertórios	Análise de programas/ portefólios quanto a origens, línguas, géneros, períodos	Programas; portefólios	Anual	Eisner (2002) (pluralidade estética)
	C6.3 Impacto percecionado pelos estudantes	Escalas breves de empatia, convivência, pertença (pré/ pós projeto)	Inquéritos validados/ court scales	Anual	Educação para a paz; DL 55/2018 (Cidadania)

Referências Bibliográficas

D.R. n.º 193/2022, Série I, pp. 8 – 9. Consultado em 23 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-assembleia-legislativa-regiao-autonoma-acores/32-2022-201899422>.

D.R. n.º 203/1998, Série I, p. 4595-4613. Consultado em 23 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/693-566825>.

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M da Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa. Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (29 de julho de 2020). Diário da República n.º 146/2020, Série I, pp. 6 – 30. Consultado em 2 de maio de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/11-2020-139052181>

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, da Região Autónoma dos Açores – Assembleia Legislativa. Estabelece os Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular da Educação Básica para o Sistema Educativo Regional. (23 de julho de 2019). Diário da República n.º 139/2019, Série I, páginas 32 – 47. Consultado em 4 de abril de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/16-2019-123407858>.

Decreto Legislativo Regional n.º 19/2023/A, de 31 de maio da Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa. Regime jurídico de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional. (31 de maio de 2023). D.R. n.º 105/2023, Série I, pp. 33 – 85. Consultado em 2 de maio de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/19-2023-213761240>.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M da Região Autónoma da Madeira – Presidência do Governo. Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira. (21 de junho de 2006). D.R. n.º 118/2006, Série I-A, pp. 4388 – 4409. Consultado em 6 de maio de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/21-2006-371038>.

Decreto Legislativo Regional n.º 29/2017/M da Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa. Concede aos docentes do Conservatório, Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng. Luiz Peter Clode, que transitaram para o regime de emprego público, a faculdade de virem a adquirir as habilitações próprias para a integração na carreira docente. (28 de agosto de 2017). D.R. n.º 165/2017, Série I, pp. 5170 – 5172. Consultado em 28 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/29-108063587>.

Decreto Regulamentar Regional n.º 35/2012/M da Região Autónoma da Madeira – Presidência do Governo. Primeira alteração ao Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2012/M, de 22 de junho que aprova a estrutura orgânica do Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira - Eng. Luiz Peter Clode. (14 de dezembro de 2012). D.R. n.º 242/2012, Série I de 2012-12-14, pp. 7065 – 7071. Consultado em 28 de dezembro de 2024 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar-regional/35-2012-189956>.

Decreto Regulamentar Regional n.º 5/2019/M da Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa. Aprova a estrutura orgânica do Conservatório - Escola

Profissional das Artes da Madeira - Eng.º Luiz Peter Clode. (07 de agosto de 2019). D.R. n.º 150/2019, Série I, pp. 55 – 73. Consultado em 28 de dezembro de 2024 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar-regional/5-2019-123770992>.

Decreto-Lei n.º 11/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. Cria os concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados. (de 2 de abril de 2020). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/11-2020-131016733>.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 do Ministério da Educação. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. (4 de Maio de 1998). D.R. n.º 102/1998, Série I-A, pp. 1973-1987. Consultado em 4 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/115-a-155636>.

Decreto-Lei n.º 139/2012, do Ministério da Educação e Ciência. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. (5 de julho de 2012). D.R. n.º 129/2012, Série I, pp. 3476 – 3491. Consultado em 4 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>.

Decreto-Lei n.º 15/2018 do Ministério da Educação. Aprova o regime específico de seleção e recrutamento de docentes do ensino artístico especializado da música e da dança. (de 7 de março de 2018). D.R. n.º 47/2018, Série I, pp. 1186-1192. Consultado em 6 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/15-2018-114825661>.

Decreto-Lei n.º 152/2013 do Ministério da Educação e Ciência. Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior. (4 de novembro de 2013). D. R., n.º 152/2013, Série I, pp. 6340 – 6354. Consultado em 4 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/152-2013-504756>

Decreto-Lei n.º 234/97 do Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico do pessoal docente de estabelecimentos públicos de ensino especializado da música. (3 de Setembro de 1997). D.R. n.º 2993/1997, Série I-A, p. 4638-4640. Consultado em 4 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/234-641135>.

Decreto-Lei n.º 24942 do Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes. Autoriza os alunos do Conservatório Nacional a transitarem para o Conservatório de Música do Porto e vice versa. (de 10 de janeiro de 1935). D.G. n.º 8/1935. Série I, pp. 129-130. Consultado em 5 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/24942-1935-467787>.

Decreto-Lei n.º 25452 do Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes. Concede aos alunos matriculados no Instituto de Música de Coimbra o direito de prestarem as provas dos exames de todas as disciplinas da secção de música do Conservatório Nacional, com excepção dos cursos superiores. (de 3 de junho de 1935). D.G. n.º 126/1935. Série I, pp. 815-816. Consultado em 5 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/25452-1935-576126>.

Decreto-Lei n.º 310/83 dos Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa. Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema. (1 de julho de 1983). D.R. n.º 149/1983. Série I, pp. 2387-2395. Consultado em 6 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/310-1983-452686>.

Decreto-Lei n.º 31890 do Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes. Permite ao Conservatório Nacional contratar, além do quadro, individualidades, nacionais ou estrangeiras, de reconhecida competência, para regerem, mediante condições especiais de prestação de serviço e de retribuição, disciplinas do respectivo plano de estudos ou para realizarem cursos especiais. (de 24 de fevereiro de 1942). D.G. n.º 44/1942. Série I, p. 188. Consultado em 6 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/31890-1942-168468>.

Decreto-Lei n.º 322/77 do Ministério da Educação e Investigação Científica. Cria o Conservatório de Música da Madeira. (de 6 de agosto de 1977). D.R. n.º 181/1977. Série I, pp. 1935-1936. Consultado em 7 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/322-1977-255403>

Decreto-Lei n.º 344/90 do Ministério da Educação. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. (2 de novembro de 1990). D.R. n.º 253/1990, Série I, pp. 4522-4528. Consultado em 8 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/344-1990-566188>.

Decreto-Lei n.º 35153 do Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes. Autoriza o Instituto de Música de Coimbra a ministrar o ensino dos cursos superiores das disciplinas da secção de música do Conservatório Nacional, sem encargos para o Estado, segundo os planos, regime de estudos e mais condições estabelecidas para os mesmos cursos do Conservatório. (de 20 de novembro de 1945). D.G. n.º 258/1945. Série I, pp. 951-952. Consultado em 4 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/35153-1945-464464>.

Decreto-Lei n.º 352/93 do Ministério da Educação. Cria o Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian. (de 7 de outubro de 1993). D.R. n.º 235/1993, Série I-A, pp. 5621-5623. Consultado em 4 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/352-1993-645304>.

Decreto-Lei n.º 37454 do Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes. Concede aos alunos matriculados na Academia de Música da Madeira o direito de prestarem no Funchal as provas dos exames de todas as disciplinas da secção de música do Conservatório Nacional, com excepção dos cursos superiores. (de 23 de junho de 1949). D.G. n.º 135/1949. Série I, pp. 457-458. Consultado em 4 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/37454-1949-260631>.

Decreto-Lei n.º 38621 do Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes. Autoriza a Academia de Música da Madeira a ministrar, sem encargos para o Estado, o ensino correspondente aos cursos superiores da secção de música do Conservatório Nacional. (de 29 de janeiro de 1952). D.G. n.º 20/1952. Série I, p. 264. Consultado em 4 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/38621-1952-597119>.

Decreto-Lei n.º 4/2008 do Ministério da Educação. Introduz alterações nos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, excluindo o ensino recorrente de adultos, e suspende a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, nas componentes de formação científica e técnico-artística, relativamente aos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro. (de 7 de janeiro de 2008). D.R. n.º 4/2008, Série I, pp. 164-166. Consultado em 6 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/4-2008-386872>.

Decreto-Lei n.º 44161 do Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes. Autoriza a Academia de Música de Santa Maria, com sede na Vila da Feira, a ministrar o ensino dos cursos superiores de Piano, Violino, Violoncelo, Canto e Composição da secção de música do Conservatório Nacional, sem encargos para o Estado. (de 19 de janeiro de 1962). D.G. n.º 14/1962. Série I, p. 68. Consultado em 4 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/44161-1962-520213>.

Decreto-Lei n.º 47587 do Ministério da Educação Nacional - Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa. Permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente. (de 10 de março de 1967). D.G. n.º 59/1967. Série I, pp. 269-270. Consultado em 3 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/47587-1967-503611>.

Decreto-Lei n.º 519/72 do Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes. Transfere para o Ministério da Educação Nacional o Conservatório de Música do Porto. (de 14 de dezembro de 1972). D.G. n.º 289/1972. Série I, pp. 1933-1934. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/519-1972-685232>.

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. (06 de julho de 2018). D. R., n.º 129/2018, Série I, pp. 2928 – 2943. Consultado em 3 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.

Decreto-Lei n.º 568/76 do Ministério da Educação e Investigação Científica – Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica. Cria o Instituto Gregoriano de Lisboa. (de 19 de julho de 1976). D.R. n.º 167/1976. Série I, pp. 1587-1588. Consultado em 19 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/568-1976-430597>.

Decreto-Lei n.º 64-A/2023 da Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece os regimes especiais de acesso e ingresso no ensino superior, alterando o regime de acesso e ingresso no ensino superior e o concurso especial para acesso ao curso de Medicina. (31 de julho de 2023). D.R. n.º 147/2023, 2ºsuplemento, Série I, pp. 2-39. Consultado em 19 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/64-a-2023-216512899>.

Decreto-Lei n.º 69/2009 do Ministério da Educação. Estabelece o regime de integração nos quadros de escola dos docentes dos estabelecimentos públicos do ensino artístico especializado da música e da dança com pelo menos 10 anos consecutivos de exercício efectivo de funções em regime de contrato.

(20 de março de 2009). D.R. n.º 56/2009, Série I, pp. 1807-1809. Consultado em 19 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/69-2009-605537>.

Decreto-Lei n.º 74/2004 do Ministério da Educação. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação. (26 de março de 2004). D. R., n.º 73/2004, Série I, pp. 1931 – 1942. Consultado em 19 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2004-210801>.

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. (22 de abril de 2008). D.R. n.º 79/2008, Série I, pp. 2341-2356 do Consultado em 19 de janeiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>.

Decreto-Lei n.º 94/2023, da Presidência do Conselho de Ministros. Altera o regime específico de seleção e recrutamento de docentes do ensino artístico especializado da música e da dança designadamente alargando-o aos docentes das artes visuais e dos audiovisuais. (17 de outubro de 2023). D.R. n.º 201/2023, Série I, pp. 8-22. Consultado em 19 de março de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/94-2023-222877158>.

Decreto-Regional . n.º 66/2020, Série I, pp. 4-21. Consultado em 28 de dezembro de 2024 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/11-2020-139052181>.

Despacho n.º 17/EBS/86 do Ministério da Educação e Cultura - Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário. D.R. n.º 97/1986. Série II, p. 4052. Consultado em 19 de março de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/16-3077809>.

Despacho n.º 7415/2020 do Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do ensino secundário e de Formação Musical das áreas de Música e de Dança dos cursos artísticos especializados do ensino básico. (24 de julho de 2020). D.R. n.º 143/2020, Série II, pp. 52-53. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7415-2020-138735005>.

Despacho n.º 8356/2022, de 8 de julho. Define procedimentos de financiamento, monitorização e reporte no âmbito dos contratos/apoios ao ensino artístico especializado. Consultado em 19 de março de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8356-2022-185829850>

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime de contratualização e procedimentos de operacionalização das ofertas educativas e formativas no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular. Consultado em 19 de março de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-b-2018-115652972>

Lei n.º 46/2021 da Assembleia da República. Concurso de vinculação extraordinária de docentes das componentes técnico-artísticas do ensino artístico especializado para o exercício de funções nas áreas das artes visuais e dos audiovisuais, nos estabelecimentos públicos de ensino. (13 de julho de 2021). D.R. n.º 134/2021, Série I, pp. 4-5. Consultado em 19 de março de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-2021-167133014>.

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo. (14 de outubro de 1986). D.R. n.º 237/1986, Série I, pp. 3067-3081. Consultado em 19 de março de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975-44594375>.

Parecer n.º 1/2003 do Conselho Nacional de Educação. Proposta do Ministério da Educação de "Reforma do Ensino Secundário Linhas Orientadoras da Revisão Curricular" - parecer do Conselho Nacional de Educação. (14 de março de 2003). D.R. n.º 62/2003, Série II de 2003-03-14, pp. 4098-4102. Consultado em 13 de março de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/parecer/1-2003-2617313>.

Portaria n.º 1266/2009 dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação. Primeira alteração à Portaria n.º 551/2009, de 26 de Maio, que cria lugares nos quadros de vários estabelecimentos de ensino público do ensino artístico especializados da música e da dança. (16 de Outubro de 2009). D.R. n.º 201/2009, Série I, pp. 7807-7807. Consultado em 13 de março de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/1266-2009-482827>.

Portaria n.º 140/2018 dos Ministérios das finanças e educação. Procede à primeira alteração da Portaria n.º 224-A/2015, de 29 de julho, que define o regime de concessão do apoio financeiro por parte do Estado, às entidades titulares de autorização de funcionamento de estabelecimentos de ensino artístico especializado de música, dança e artes visuais e audiovisuais da rede do ensino particular e cooperativo. (16 de maio de 2018). D.R. n.º 94/2018, Série I, pp. 2178-2187. Consultado em 22 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/140-2018-115304968>

Portaria n.º 181/2019 do Ministério da Educação. Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário. (11 de junho de 2019). D.R. n.º 111/2019, Série I, pp. 2954-2957. Consultado em 22 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/181-2019-122541299>.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Regulamenta a gestão do currículo (matrizes, DAC, organização da carga horária) para as ofertas educativas dos ensinos básico e secundário no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018. Consultado em 22 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>

Portaria n.º 225/2012 do Ministério da Educação e Ciência. Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico. (30 de julho de 2012). D.R. n.º 146/2012, Série I, pp. 3916-3929. Consultado em 22 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/225-2012-179304>.

Portaria n.º 229-A/2018 do Ministério da Educação. Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (14 de agosto de 2018). D.R. n.º 156/2018, 1º suplemento,

Série I, pp. 4100-(2) – 4100-(22). Consultado em 22 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/229-a-2018-116068173>

Portaria n.º 232-A/2018 do Ministério da Educação. Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Design de Comunicação, de Design de Produto, de Produção Artística e de Comunicação Audiovisual a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (20 de agosto de 2018). D.R. n.º 159/2018, 1º Suplemento, Série I, pp. 4279-(2) – 4278-(18). Consultado em 23 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/232-a-2018-116132275>

Portaria n.º 267/2011 do Ministério da Educação e Ciência. Primeira alteração à

Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho, que cria os cursos básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo. (15 de setembro de 2011). D.R. n.º 267/2011, Série I, pp. 4470-4484. Consultado em 23 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/267-2011-671009>.

Portaria n.º 691/2009 do Ministério da Educação. Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo. (25 de junho de 2009). D.R. n.º 121/2009, Série I, pp. 4147-4156. Consultado em 23 de fevereiro de 2025 em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/691-2009-491967>.

Portaria n.º 693/98 do Ministério da Educação. Define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música e aprova o respectivo elenco de habilitações para a docência. (3 de Setembro de 1998).

Resolução da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores n.º 32/2022/A, de 6 de outubro da Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa. Alargamento e diversificação do ensino artístico especializado nos Açores. (6 de outubro de 2022).

Obras Teóricas:

Akker, J., Gravemeijer, Koen, Mckenney, Susan & Nieveen, Nienke. (2006).

Introducing educational design research. *Educational Design Research*. 3-7.

Almeida e Silva, H., & Vieira, M. H. (2025). Escolas especializadas de música da rede pública e da rede particular e cooperativa em Portugal: Panorama atual. *Revista Portuguesa De Educação Musical*, 1(150), 40.

Althusser, L. (1970). Ideology and Ideological State Apparatuses. In *Lenin and Philosophy and Other Essays* (pp. 85–126). Monthly Review Press.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.

Conselho Nacional de Educação. (2003). Parecer n.º 1/2003 – Proposta de Reforma do Ensino Secundário: Linhas Orientadoras da Revisão Curricular. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 62, pp. 4098–4102.

Conselho Nacional de Educação. (2022). *Estado da Educação 2022*. Consultado a 2 de maio de 2025. https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022_-versaointegral.pdf

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.

Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd ed.). Prentice Hall.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Kelly, A. (2009). *The Curriculum* (6th ed.). SAGE Publications.

Kertz-Welzel, A. (2021). *Rethinking music education and social change*. Oxford University Press.

Moreira, M. C. da S. (2017). *Ensino Artístico Especializado da Música: Avaliação da pertinência de uma possível reestruturação* (Relatório de Estágio de Mestrado, ESMAE/ESE).

Teodoro, A. (2020). Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education. In N. Fraga (Ed.), *Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization* (pp. 112–137). Routledge.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

Vieira, M. H. G. L. (2014). Passado e presente do ensino especializado da música em Portugal: E se explicássemos bem o que significa “especializado”? In *I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa – Do Passado ao Presente: Impressões e Expressões* (pp. 60–74). Conservatório do Vale do Sousa.

Young, M. & Muller, J. (2007) Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. *Theory and Research in Education*, 5(2), 173–201

Nota: Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto UID/04083/2025, “Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira”, financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia: <https://doi.org/10.54499/UID/04083/2025>.