

**RELATÓRIO
TÉCNICO**
VERSÃO PRELIMINAR
MAR 2026

**O ENSINO DA MÚSICA NO SISTEMA EDUCATIVO
PORTUGUÊS: ENSINO GERAL, ENSINO ARTÍSTICO
ESPECIALIZADO E ENSINO PROFISSIONAL**

Título: Relatório Técnico – Versão Preliminar

Direção e Coordenação: Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Autoria:

Comissão Especializada Eventual

Rodrigo Queiroz e Melo (coordenador)

Abel Arez (Escola Superior de Educação de Lisboa)

Cândido Fernandes (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional)

João Paulo Mineiro (Escola Secundária das Palmeiras, Covilhã)

Maria Helena Vieira (Instituto de Educação da Universidade do Minho)

Maria José Artiaga (Associação Portuguesa de Educação Musical)

Pedro Alexandre Pinto Figueiredo (Escola de Música e de Bailado Nossa senhora do Cabo)

Sandra Isabel Amaro de Sousa Tenil (Agrupamento de Escolas da Bemposta)

Valdemar Cordeiro Rente (Agrupamento de Escolas Luís Verney)

Assessoria Técnico-Científica

António Luz Correia

Maria Plantier

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Coleção: Estudos e Relatórios

Edição Eletrónica: março de 2026

ISSN: 2967- 0259

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

Índice

1. Introdução	1
2. Sumário executivo.....	3
Parte I. Ensino da música de crianças dos três aos doze anos no ensino geral.....	5
1. Enquadramento legal, político e metodológico do ensino da música no ensino geral.....	5
1.1 Educação Pré-Escolar	6
1.2 O 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.3 O 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.4 O 3.º Ciclo do Ensino Básico.....	8
1.5 Síntese e propostas	9
Parte II Ensino artístico especializado e cursos profissionais da música	11
2. Ensino artístico especializado da música	11
2.1 Do ensino vocacional ao ensino artístico especializado	12
2.2 Tipologias de oferta educativa e regimes de frequência.....	13
2.2.1 Tipologias de oferta educativa.....	13
2.2.2 Regimes de frequência do ensino artístico especializado.....	14
2.2.3 Inter-relação entre os regimes articulado, integrado e supletivo	14
2.2.4 Financiamento	15
2.2.5 O contrato de patrocínio no contexto do ensino artístico especializado.....	15
3. Cursos profissionais da música: génese, consolidação e crise identitária	16
4. A rede de oferta: expansão, heterogeneidade e assimetrias estruturais	17
4.1 Um modelo de crescimento assente no contrato de patrocínio e diversidade institucional.....	17
4.2 Especificidades estruturais e constrangimentos.....	17
5. Frequência escolar do ensino artístico especializado e do ensino profissional da música em Portugal Continental	19
5.1 Enquadramento, objetivos da análise e metodologia	19
5.2 Distribuição dos alunos por oferta de ensino da música	20
5.3 A Iniciação em Música	21
5.4 Cobertura territorial do ensino da música por NUT III	21
5.5 Leitura sistémica dos dados	23
6. Currículo, autonomia e governação pedagógica no ensino artístico especializado e no ensino profissional da música.....	23
6.1 Enquadramento normativo do currículo	23
7. Ensino Artístico Especializado da Música em Portugal: diagnóstico e orientações estratégicas para uma política pública.....	25
7.1 Implicações para as políticas públicas: riscos sistémicos.....	26

8. Síntese prospetiva para ensino artístico especializado e ensino profissional da música.....	27
Referências	30
Siglas e Acrónimos	32
Anexo I – Análise comparativa	33
Anexo II – Região Autónoma da Madeira	36
Anexo III – Áustria.....	38
Anexo IV - Finlândia	40
Anexo V – Estados Unidos da América	43
Anexo VI – Contributos do Conselho Nacional de Educação	45
Anexo VII – Estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que oferecem ensino artístico especializado	48
Anexo VIII – Estabelecimentos de ensino público que oferecem ensino artístico especializado	52
Anexo IX – Estabelecimentos de ensino que oferecem ensino profissional artístico	53
Anexo X – Estabelecimentos de ensino que oferecem Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música	54

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1: Número de estabelecimentos de ensino e alunos por natureza de estabelecimento e número de alunos por oferta do ensino da música – constantes da base de dados da CEE</i>	<i>20</i>
<i>Tabela 2: Número de alunos por tipologia de oferta do ensino da música</i>	<i>20</i>
<i>Tabela 3: Cobertura do ensino da música por NUTS III (Música / Ensino geral. Não inclui iniciações nem 1.º CEB. Ordenada por percentagem de cobertura).....</i>	<i>22</i>

Relatório Técnico

Ensino da música no ensino geral de crianças dos três aos doze anos de idade, no ensino artístico especializado e no ensino profissional

1. Introdução

O presente relatório resulta dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Especializada Eventual (CEE), criada pelo despacho 2/PR/2024 do Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), Domingos Fernandes, ao abrigo do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 291/1996, de 17 de dezembro (Lei Orgânica do CNE), com o objetivo de analisar e perspetivar o desenvolvimento do ensino da música em Portugal Continental, tanto no ensino geral como no ensino artístico especializado e no ensino profissional. Excetuam-se desta abordagem as situações específicas da Região Autónoma dos Açores e da Região Autónoma da Madeira [1], por configurarem realidades distintas, nomeadamente, no plano normativo-legal, do panorama existente no território de Portugal Continental. Deste modo, sempre que surja a referência a Portugal ela aplica-se apenas ao território continental.

A criação desta comissão enquadra-se num momento particularmente relevante da política educativa nacional. Por um lado, o alargamento da escolaridade obrigatória e a consolidação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória reforçaram a centralidade das dimensões estética e artística na formação integral dos jovens, por outro, a evolução das últimas décadas no domínio do ensino artístico especializado da música — nomeadamente o crescimento da rede, o aumento do número de alunos e o reforço do contrato de patrocínio — trouxe consigo novos desafios estruturais e a necessidade de uma reflexão estratégica.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem vindo a pronunciar-se, desde 1989, relativamente à realidade do ensino geral e artístico especializado da música, através de pareceres e contributos com especial ênfase na tipologia de cursos e na habilitação docente para o ensino geral da música e o artístico especializado da música. Para uma informação mais detalhada consultar o Anexo VI.

A primeira reunião da CEE teve lugar a 25 de junho de 2024 e contou com a presença do Presidente do CNE, que enquadrou a missão, as finalidades e os resultados esperados dos trabalhos. Nessa sessão foi apresentado um cronograma orientador, estruturado em cinco momentos fundamentais: recolha de dados; definição do quadro de desenvolvimento pretendido; identificação de medidas; realização de audições; e redação do relatório final. Este cronograma, assumido como instrumento de trabalho flexível, orientou o desenvolvimento subsequente das atividades.

Desde o início, a CEE assumiu como princípio metodológico fundamental a necessidade de fundamentar a reflexão em dados objetivos e em auscultação qualificada de agentes do terreno. Para esse efeito, foram promovidas reuniões institucionais com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), visando a identificação e disponibilização de dados existentes, bem como a criação de mecanismos de recolha adicional de informação. Foi ainda equacionada a articulação com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e com a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), para efeitos de aprofundamento estatístico e recenseamento de docentes.

No que respeita à recolha de dados, foi desenvolvido um questionário dirigido às escolas do ensino geral e às escolas que oferecem ensino artístico especializado, operacionalizado através das plataformas da DGEstE. No caso do ensino artístico especializado, foi igualmente considerada a articulação com os sistemas de gestão utilizados pelas escolas, de modo a facilitar a extração e tratamento da informação.

Ao longo de 2025, foram analisados os dados recolhidos, e identificadas incongruências e lacunas que exigiram verificação adicional junto de escolas e cruzamento de fontes.

¹ Sem prejuízo desta opção, foi incluído um estudo de caso sobre a Região Autónoma da Madeira e algumas escolas desta região autónoma responderam ao inquérito do ensino da música no ensino geral.

Para além da recolha e tratamento de dados quantitativos, a Comissão promoveu audições de especialistas, diretores de escolas e representantes institucionais, bem como consultas a académicos estrangeiros, cujos contributos foram integrados na reflexão.

No plano organizativo, a CEE funcionou em regime presencial e misto (presencial e online), reunindo regularmente ao longo do seu período de vigência. A metodologia de trabalho assentou em três níveis complementares:

1. Trabalho em plenário, com análise conjunta de dados, definição de domínios estruturantes e discussão conceptual;
2. Constituição de grupos de trabalho temáticos, um dedicado ao ensino da música no ensino geral, e outro dedicado ao ensino artístico especializado e ensino profissional de música;
3. Redação colaborativa, através da partilha eletrónica de textos em que cada membro foi convidado a inscrever propostas de alteração e que foram posteriormente revistos, alteração a alteração, em reuniões plenárias.

Na fase final dos trabalhos, os textos dos relatórios foram objeto de análise detalhada e discussão coletiva, com registo imediato de propostas de alteração e aperfeiçoamento, assegurando coerência interna e alinhamento com a missão da Comissão. Foi igualmente desencadeado o processo formal de elaboração da Recomendação, nos termos regimentais do CNE.

O presente relatório é, assim, o resultado de um processo estruturado, participado e progressivamente aprofundado, que combinou a recolha sistemática de dados, análise crítica da legislação e das práticas existentes, a audição de especialistas e o debate plural entre membros com diferentes responsabilidades institucionais.

O trabalho desenvolvido visa contribuir para uma visão estratégica do ensino geral e do ensino especializado da música em Portugal, assente em princípios de qualidade, equidade territorial e coerência entre níveis e ofertas de ensino. A comissão espera que o presente relatório auxilie o Conselho Nacional de Educação a encontrar fundamentos sólidos para a formulação de orientações e recomendações no domínio das políticas públicas educativas.

O Despacho de criação definiu como objeto da CEE o desenvolvimento do ensino geral da música de crianças dos 3 aos 12 anos de idade e do ensino artístico especializado da música, prevendo a elaboração de dois relatórios-síntese — um relativo ao ensino geral e outro ao ensino artístico especializado (incluindo o ensino profissional da música) que agora se apresentam reunidos num único documento, embora mantendo a identidade de cada componente.

A CEE tem igualmente a incumbência de preparar a apresentação de uma proposta de Recomendação ao plenário do Conselho Nacional de Educação.

2. Sumário executivo

O presente relatório, elaborado pela Comissão Especializada Eventual (CEE) criada pelo Despacho n.º 2/PR/2024 do Presidente do Conselho Nacional de Educação, analisa de forma integrada o desenvolvimento do ensino da música no ensino geral (dos 3 aos 12 anos) e do ensino artístico especializado e ensino profissional da música em Portugal Continental. O trabalho combina enquadramento jurídico e político, a recolha inédita de dados quantitativos, a análise territorial e reflexão pedagógica e estratégica.

Ensino da música no ensino geral

O quadro legal português reconhece a música como componente estruturante da formação integral, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo até ao Decreto-Lei n.º 55/2018. No entanto, a análise empírica revela uma dissociação persistente entre reconhecimento normativo e concretização efetiva.

Na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a oferta de música depende frequentemente de parcerias externas, iniciativas locais e disponibilidade de professores especializados, gerando desigualdades significativas no acesso. A formação musical de educadores e professores generalistas revela-se insuficiente para garantir práticas estruturadas, consistentes e continuadas. O 2.º Ciclo constitui o único momento de universalidade formal da disciplina de Educação Musical, assegurada por docentes especializados. Contudo, esta universalidade convive com forte heterogeneidade nas experiências prévias dos alunos. No 3.º Ciclo, a música deixa de ser obrigatória, passando a depender da autonomia das escolas. Na prática, esta autonomia, exercida num contexto de constrangimentos de recursos humanos, tem conduzido a uma redução significativa da presença da música no currículo, interrompendo percursos formativos e agravando desigualdades. O diagnóstico evidencia um padrão de descontinuidade progressiva ao longo da escolaridade obrigatória e aponta para a necessidade de reforço estrutural do ensino da música no ensino geral.

Ensino Artístico Especializado e Ensino Profissional

O ensino artístico especializado da música, formalmente integrado no sistema educativo desde o Decreto-Lei n.º 310/83, e enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 344/90, nasceu como percurso vocacional e pré-profissional, exigente e intensivo, destinado a alunos com “aptidões específicas” [2]

A expansão significativa do setor, particularmente a partir de 2008, ocorreu sobretudo através do contrato de patrocínio no ensino particular e cooperativo. Este mecanismo permitiu alargar o acesso, mas o crescimento da rede fez-se maioritariamente por acumulação de decisões administrativas sucessivas, sem desenho estratégico coerente de rede nacional.

A coexistência dos regimes integrado, articulado e supletivo representa uma riqueza potencial do sistema, mas a ausência de clarificação política das finalidades de cada regime gerou heterogeneidade excessiva, desigualdade territorial e pressões adaptativas sobre as escolas.

O ensino profissional da música consolidou-se como via própria de ensino secundário, mas enfrenta desafios de identidade, ausência de referenciais nacionais claros e articulação ambígua com o ensino artístico especializado e o ensino superior.

Rede, financiamento e governação

O modelo de crescimento do ensino artístico especializado assentou predominantemente no contrato de patrocínio. Este instrumento, embora estruturante, revelou-se progressivamente desligado de uma reflexão estratégica sobre custos reais, diferenciação de missões institucionais e equilíbrio territorial. Houve também algum crescimento desta oferta em agrupamentos de escolas públicas, mas em número menos expressivo.

² Existe investigação que questiona a definição concreta do conceito de “aptidão musical” e “aptidões musicais”, sublinhando a sua relação com o contexto e as aprendizagens, bem como o perigo de excluir crianças e jovens do acesso a uma aprendizagem de qualidade com base em testes pontuais de seleção.

O financiamento condiciona diretamente a organização curricular, a estabilidade docente e a intensidade da formação artística. A insuficiência ou inadequação dos mecanismos de financiamento gera adaptações pedagógicas que decorrem de constrangimentos financeiros severos.

A autonomia curricular, historicamente valorizada no ensino artístico, constitui simultaneamente uma virtude e uma fragilidade. Apenas em 2020 foram definidas Aprendizagens Essenciais de 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 (Cf. Despacho 7415 de 2020). A ausência de referenciais nacionais para todo o currículo dificulta a definição de padrões comuns de qualidade, compromete a comparabilidade entre ofertas e fragiliza a governação do sistema

Dados quantitativos

A análise quantitativa revela uma estrutura desequilibrada da rede de oferta;

- forte concentração de alunos no ensino artístico especializado de nível básico;
- número muito reduzido no EAE secundário [3];
- expressão limitada do Ensino Profissional;
- base estreita na Iniciação em Música;
- com taxas de cobertura de alunos demasiado variáveis no território.

A rede de oferta apresenta-se demasiadamente estreita no topo por referência à base, não permitindo a prossecução de estudos a um número de alunos que o deseja fazer e reúne condições para tanto. A cobertura territorial é profundamente desigual entre NUTS III, com variações muito acentuadas na percentagem de alunos abrangidos. A presença de “escolas âncora” explica níveis elevados de cobertura em determinados territórios, enquanto outras regiões apresentam oferta residual. Estas diferenças não resultam apenas de fatores demográficos, mas de decisões históricas e ausência de planeamento estratégico da rede.

Implicações estratégicas

O relatório conclui que os principais desafios do ensino da música em Portugal não decorrem de excesso de regulação, mas da ausência de uma política pública coerente, articulada e sustentada no tempo. No ensino geral, impõe-se reforçar a efetividade do ensino da música nos primeiros anos de escolaridade (pré-escolar e 1º Ciclo) com professores qualificados, reforçar a continuidade no 3º Ciclo, qualificar os docentes e promover a equidade territorial. No ensino artístico especializado e no ensino profissional, torna-se necessária uma clarificação estratégica da missão ou missões, dos regimes de frequência, do financiamento e dos referenciais curriculares. Esta clarificação deve ser acompanhada de uma estruturação transparente de uma rede de oferta territorialmente equilibrada. Na governação global do sistema, é prioritária a criação de instrumentos nacionais fiáveis de recolha de dados e monitorização dos resultados.

O ensino da música no ensino geral é uma dimensão essencial da formação integral e do direito cultural de todas as crianças e jovens. O acesso ao ensino especializado da música é uma dimensão estruturante do desenvolvimento individual de crianças e jovens e do desenvolvimento nacional. Permite, além disso, articular a oferta geral de ensino básico com uma variedade de opções vocacionais e especializadas (ainda que de oferta territorial desequilibrada). O alinhamento entre reconhecimento legal, organização da rede, financiamento adequado e exigência pedagógica constitui condição indispensável para transformar esse reconhecimento formal em realidade efetiva e equitativa.

³ Como se verá adiante, a variação de alunos entre o 5.º e o 6.º grau é muito superior ao que seria de esperar mesmo num ensino que é piramidal por natureza.

Parte I. Ensino da música de crianças dos três aos doze anos no ensino geral

“A educação artística, incluindo a educação musical, constitui um direito cultural fundamental e uma condição essencial para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens.” (Recomendação n.º 1/2013)

“As artes devem ocupar um lugar central nos currículos, com tempo, recursos e professores qualificados, garantindo acesso equitativo a todos.” (UNESCO, 2024)

1. Enquadramento legal, político e metodológico do ensino da música no ensino geral

O ensino da música integra, desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o domínio da educação artística, sendo explicitamente reconhecida como parte integrante da formação básica comum de todas as crianças e jovens ao longo da escolaridade obrigatória. A LBSE consagra a educação artística como dimensão estruturante da formação integral, atribuindo-lhe um papel que não se esgota na aquisição de competências técnicas, mas que se estende ao desenvolvimento cultural, estético, social e pessoal dos alunos.

Este princípio é reiterado e densificado em diversos diplomas posteriores. No caso da educação pré-escolar, a lei-quadro da educação pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) estabelece que a educação das crianças até à idade de ingresso no ensino básico deve promover o desenvolvimento global, integrando dimensões expressivas, comunicativas e criativas. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), na sua versão de 2016, reforçam este entendimento ao identificar as expressões artísticas — e, em particular, a música — como linguagens fundamentais para a construção do conhecimento, da identidade e da relação com o mundo. É particularmente notória, a apresentação das áreas artísticas já não apenas como “expressões”, mas como subdomínios da Educação Artística (agora intitulados Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança). Esta opção terminológica sublinha conteúdos e competências específicas, numa perspetiva formal de construção de conhecimento que exige um ensino qualificado.

No ensino básico, a música surge enquadrada no domínio da educação artística, sendo objeto de organização curricular diferenciada ao longo dos ciclos. O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece a matriz curricular-base do ensino básico e secundário, reconhecendo a educação artística como componente obrigatória no 1.º e 2.º ciclos e conferindo às escolas margem de autonomia no 3.º Ciclo para a definição das áreas artísticas a integrar no currículo. Apesar desta diferenciação, o quadro normativo reafirma de forma consistente a importância da educação das várias artes — e da música — como parte integrante da formação comum.

Este enquadramento legal nacional encontra correspondência em recomendações e análises produzidas por entidades independentes. O CNE tem vindo a sublinhar, em diversos pareceres e estudos, que a educação artística em Portugal permanece marcada por fragilidades estruturais, designadamente no que respeita à continuidade dos percursos, à qualificação dos profissionais envolvidos e à equidade territorial. Em particular, o CNE tem alertado para o risco de a educação artística se transformar numa componente formalmente reconhecida, mas substantivamente frágil, dependente de iniciativas locais e de recursos externos ao sistema educativo.

No plano internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem reiterado que o acesso às artes constitui um direito cultural fundamental e uma condição para a construção de sociedades mais inclusivas, críticas e culturalmente participadas. Os documentos de referência da UNESCO (2024) insistem na necessidade de garantir às artes um lugar efetivo nos currículos, com tempos próprios, recursos adequados e professores devidamente qualificados, alertando para os riscos associados à sua marginalização ou instrumentalização.

Apesar deste quadro normativo e político consistente, a concretização do ensino da música no ensino geral em Portugal revela-se profundamente desigual e fragmentada. A distância entre os princípios consagrados na legislação e a realidade das práticas educativas constitui um dos problemas estruturais centrais identificados no presente relatório.

Foi neste contexto que, no âmbito dos trabalhos preparatórios deste relatório, se procedeu à realização de um inquérito nacional dirigido a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, públicas e privadas, incidindo sobre a oferta de ensino da música desde a Educação Pré-Escolar até ao final do 3.º Ciclo do Ensino Básico. O inquérito abrangeu 538 unidades orgânicas, permitindo recolher informação sistemática sobre:

- a existência ou inexistência de atividades musicais;
- o perfil dos profissionais responsáveis pela sua lecionação;
- os modelos organizacionais adotados;
- o tempo letivo dedicado à música;
- as fontes de financiamento;
- e as desigualdades institucionais na oferta.

Os dados recolhidos permitem construir um diagnóstico aprofundado do ensino da música no ensino geral, evidenciando padrões de reconhecimento formal e, simultaneamente, de fragilidade estrutural e descontinuidade ao longo do percurso educativo, começando no pré-escolar.

1.1 Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar constitui, do ponto de vista pedagógico e científico, um momento particularmente sensível para o desenvolvimento de competências musicais. A investigação em psicologia do desenvolvimento e em educação musical tem demonstrado de forma consistente a importância do contacto precoce com experiências musicais estruturadas, quer ao nível do desenvolvimento cognitivo e linguístico, quer ao nível da socialização, da autorregulação emocional e da criatividade.

Este entendimento encontra expressão clara nas OCEPE (2016), que integram a música no domínio da Educação Artística, sublinhando o seu papel enquanto linguagem expressiva e comunicativa fundamental. As OCEPE destacam a importância da exploração sonora, do canto, do ritmo e do movimento, bem como da escuta ativa e da criação musical, defendendo uma abordagem intencional, contínua e integrada da música no quotidiano educativo.

Apesar deste reconhecimento normativo e pedagógico, os dados recolhidos através do inquérito revelam uma realidade profundamente desigual. Apenas 30,6% das crianças que frequentam a educação pré-escolar beneficiam de atividades musicais orientadas maioritariamente por professores especialistas em música. Na maioria dos casos, estas atividades não integram o núcleo central da ação pedagógica, surgindo como ofertas complementares ou extracurriculares.

Os professores responsáveis pelo ensino da música na educação pré-escolar pertencem, maioritariamente, ao grupo de recrutamento 250 (Educação Musical) ou são docentes provenientes do ensino artístico especializado da música. A sua presença nas instituições resulta, na generalidade dos casos, de protocolos estabelecidos com autarquias, juntas de freguesia, associações locais ou escolas do ensino artístico especializado, sendo residual o financiamento direto assegurado pelo Ministério da Educação.

O tempo letivo dedicado à música varia significativamente entre instituições. Em alguns contextos, existem sessões semanais regulares, com duração entre 45 e 90 minutos; noutros, a intervenção assume um carácter quinzenal ou pontual; noutros ainda, limita-se a projetos de curta duração ou a atividades episódicas associadas a eventos específicos. Esta variabilidade reflete a inexistência de referenciais mínimos comuns.

Um aspeto particularmente relevante diz respeito à formação musical dos educadores de infância. O inquérito, corroborando resultados de estudos académicos anteriores, evidencia que a maioria dos educadores de infância não se sente preparada para desenvolver práticas musicais estruturadas de forma autónoma. Esta fragilidade resulta, em grande medida, de percursos formativos marcados por uma presença reduzida da música, quer ao longo da escolaridade básica e secundária, quer na formação inicial superior.

A consequência desta situação é dupla. Por um lado, a educação musical tende a ser delegada em especialistas externos, quando estes existem. Por outro, na ausência desses especialistas, a música assume frequentemente um lugar residual ou nulo.

A análise dos dados permite concluir que, apesar da centralidade atribuída à música nos documentos orientadores da educação pré-escolar, a maioria das crianças não beneficia de um ensino da música qualificado e contínuo nesta etapa educativa. Esta fragilidade inicial tem impactos cumulativos ao longo do percurso escolar, contribuindo para desigualdades de partida que se manifestam de forma particularmente evidente nos ciclos seguintes.

Do ponto de vista da equidade educativa, esta situação apresenta desafios significativos. O acesso à educação musical na educação pré-escolar depende de múltiplos fatores, incluindo o território, a capacidade financeira das autarquias, a existência de parceiros externos e as opções organizacionais e de gestão de recursos adotadas pelos agrupamentos escolares. Estes fatores combinam-se de forma a criar variações estruturais no acesso, com impacto sobre a igualdade de oportunidades consagrada na legislação.

1.2 O 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 1.º Ciclo do ensino básico, a música integra obrigatoriamente a área da Educação Artística, nos termos da LBSE e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece a matriz curricular-base do ensino básico. A educação artística surge neste ciclo como componente estruturante da formação comum, abrangendo domínios como as artes visuais, a expressão dramática, a dança e a música.

A organização curricular do 1.º Ciclo assenta, contudo, num regime de monodocência, atribuindo ao professor titular de turma a responsabilidade pela lecionação da totalidade das áreas curriculares, incluindo a música. O legislador reconhece explicitamente as limitações deste modelo no domínio artístico, prevendo a possibilidade de coadjuvação por professores especializados, designadamente no âmbito das expressões artísticas [4].

Apesar deste enquadramento legal, os dados do inquérito revelam uma distância significativa entre a obrigatoriedade formal da música e a sua concretização pedagógica efetiva. Apenas 21,3% dos alunos do 1.º Ciclo frequentam atividades musicais orientadas por professores com formação específica em música. Este valor, inferior ao registado na educação pré-escolar, evidencia uma fragilidade estrutural.

Nos contextos em que existe intervenção de professores especialistas, estes pertencem maioritariamente ao grupo de recrutamento 250 (Educação Musical) ou são docentes provenientes do ensino artístico especializado da música. Tal como na educação pré-escolar, a presença destes profissionais, resulta sobretudo de parcerias com autarquias, associações locais ou escolas do ensino artístico especializado, e opções organizacionais e de gestão de recursos pelos agrupamentos, sendo residual a assunção direta desta oferta pelo Ministério da Educação.

O tempo letivo dedicado à música no 1.º Ciclo apresenta grande variabilidade. Em muitos casos, limita-se a uma hora semanal; noutros, assume uma duração inferior; noutros ainda, integra projetos temporários ou atividades pontuais. Em alguns agrupamentos, o ensino da música surge associado a ofertas de Iniciação em Música no âmbito do ensino artístico especializado, funcionando como complemento à educação artística geral.

Um elemento central identificado no inquérito diz respeito à formação musical dos professores titulares de turma. A maioria dos docentes do 1.º Ciclo reconhece não possuir formação suficiente para desenvolver práticas musicais estruturadas com segurança pedagógica. Esta fragilidade decorre de percursos formativos em que a música teve presença reduzida ou inexistente, quer na escolaridade anterior, quer na formação inicial superior.

A consequência direta desta situação é a tendência para a externalização do ensino da música quando existem recursos e parcerias, recorre-se a especialistas; quando estes não existem, a música tende a ser marginalizada ou reduzida a práticas esporádicas, dependentes da iniciativa individual do docente.

Do ponto de vista pedagógico, esta realidade compromete a continuidade das aprendizagens musicais, a construção progressiva de competências e a equidade de acesso. Do ponto de vista sistémico, revela uma contradição estrutural entre os objetivos declarados da política curricular e os meios efetivamente mobilizados para a sua concretização.

1.3 O 2.º Ciclo do Ensino Básico

O 2.º Ciclo do ensino básico constitui um ponto de inflexão relevante no percurso do ensino da música. É o único momento da escolaridade obrigatória em que a Educação Musical é simultaneamente obrigatória e assegurada, por

⁴ Cf. al. a) do n.º 1 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

definição legal, por professores especialistas. A disciplina integra a área de Educação Artística e Tecnológica, com carga horária definida e docentes recrutados no grupo 250.

Os dados do inquérito confirmam que, no 2.º Ciclo, todos os alunos frequentam Educação Musical, assegurando igualdade formal de acesso à disciplina. Este dado distingue claramente este ciclo dos anteriores, onde o acesso à música depende de fatores externos à organização curricular obrigatória.

Contudo, esta igualdade formal é atravessada por um problema estrutural profundo: a heterogeneidade extrema das experiências musicais prévias dos alunos. Chegam ao 2.º Ciclo alunos que beneficiaram do ensino da música estruturado desde a educação pré-escolar, alunos que tiveram contacto esporádico com a música no 1.º Ciclo e alunos que nunca frequentaram qualquer atividade musical orientada.

Esta disparidade constitui um dos principais desafios pedagógicos identificados pelos docentes de Educação Musical. A gestão de turmas com níveis tão distintos de literacia musical conduz frequentemente a estratégias de ensino orientadas para o denominador comum mais baixo, limitando o aprofundamento das aprendizagens e reduzindo as possibilidades de desenvolvimento musical mais avançado.

Do ponto de vista curricular, esta situação fragiliza o papel do 2.º Ciclo enquanto etapa de consolidação e sistematização de competências musicais. Em vez de funcionar como continuidade natural de um percurso iniciado anteriormente, o 2.º Ciclo é frequentemente obrigado a assumir funções compensatórias, tentando colmatar lacunas estruturais acumuladas nos ciclos anteriores ao nível de áreas fundamentais da atividade musical.

O inquérito evidencia ainda que a articulação entre a Educação Musical do 2.º Ciclo e outras ofertas musicais — designadamente a Iniciação em Música ou ensino artístico especializado — é irregular e dependente de contextos locais. Em alguns territórios, existem estratégias de articulação que permitem potenciar sinergias; noutros, estas ofertas coexistem de forma paralela, sem comunicação pedagógica significativa.

Esta realidade reforça a leitura de que a igualdade formal garantida pelo 2.º Ciclo não se traduz automaticamente em igualdade de oportunidades educativas. A ausência de uma base comum sólida nos ciclos anteriores condiciona fortemente os resultados pedagógicos e limita o potencial da Educação Musical enquanto componente estruturante da formação geral.

1.4 O 3.º Ciclo do Ensino Básico

No 3.º Ciclo do ensino básico, a educação musical deixa de integrar o currículo obrigatório comum, passando a depender das opções das escolas no âmbito da sua autonomia curricular. Este enquadramento decorre do disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018, que confere às escolas a possibilidade de definirem, no 3.º Ciclo, as áreas artísticas a integrar na matriz curricular, em função dos seus projetos educativos, prioridades pedagógicas e recursos disponíveis.

Do ponto de vista jurídico, esta opção encontra fundamento no princípio da autonomia das escolas. Contudo, os dados recolhidos através do inquérito revelam que esta autonomia tem sido exercida num contexto marcado por fortes constrangimentos estruturais, resultando numa redução significativa da presença da música no 3.º Ciclo.

Em muitas escolas, a música é substituída por outras áreas artísticas ou tecnológicas consideradas mais compatíveis com os recursos humanos existentes. A existência de professores do grupo de recrutamento 250 com horário disponível constitui um fator determinante para a manutenção ou exclusão da música no currículo, o que conduz a uma oferta profundamente desigual entre territórios e agrupamentos.

O inquérito evidencia que, na maioria dos casos, a educação musical no 3.º Ciclo assume um carácter residual ou inexistente, limitando-se, quando presente, a projetos pontuais, clubes ou atividades extracurriculares. Esta situação representa uma quebra abrupta de continuidade face ao 2.º Ciclo, interrompendo percursos de aprendizagem musical iniciados anteriormente.

Do ponto de vista pedagógico, esta descontinuidade tem impactos relevantes. A interrupção do contacto sistemático com a música impede a consolidação de competências desenvolvidas no 2.º Ciclo, fragiliza a literacia musical dos alunos e reduz as possibilidades de aprofundamento crítico e criativo numa fase do desenvolvimento em que a capacidade de reflexão estética e cultural se encontra particularmente disponível.

Importa sublinhar que esta fragilização da educação musical no 3.º Ciclo ocorre num momento em que os alunos são chamados a tomar decisões relevantes sobre os seus percursos educativos futuros, incluindo a eventual opção por vias artísticas especializadas. A ausência de uma presença consistente da música no currículo limita a capacidade dos alunos de fazerem escolhas informadas e conscientes relativamente à continuidade de estudos na área artística.

Do ponto de vista sistémico, a situação do 3.º Ciclo constitui um dos pontos mais críticos do ensino da música no ensino geral. A conjugação entre autonomia curricular, escassez de recursos humanos especializados e ausência de orientações estratégicas claras por parte da tutela tem conduzido a uma perda progressiva de centralidade da música enquanto componente da formação comum.

1.5 Síntese e propostas

A análise integrada da educação musical no ensino geral, desde a educação pré-escolar até ao final do 3.º Ciclo do ensino básico, permite identificar um conjunto de padrões estruturais consistentes e preocupantes.

Em primeiro lugar, verifica-se uma dissociação persistente entre o reconhecimento normativo do ensino da música e a sua concretização efetiva. A música está claramente consagrada na legislação educativa como componente da formação básica comum, mas a sua implementação depende, em larga medida, de fatores externos à política educativa central: iniciativas locais, capacidade financeira das autarquias, existência de parceiros externos e disponibilidade contingente de professores especializados.

Em segundo lugar, o sistema caracteriza-se pela descontinuidade. A presença da música é mais frágil na educação pré-escolar do que o quadro normativo faria supor, torna-se deficitária no 1.º Ciclo, estabiliza formalmente no 2.º Ciclo e praticamente desaparece no 3.º Ciclo. Este padrão compromete a construção de percursos educativos coerentes e penaliza particularmente os alunos provenientes de contextos menos favorecidos.

Em terceiro lugar, emerge uma responsabilidade sistémica clara no que respeita à formação e valorização dos profissionais. A insuficiente formação musical dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo não é uma falha individual, mas o resultado de opções estruturais ao nível da formação básica geral, da formação inicial e contínua. Do mesmo modo, a dependência excessiva de parcerias externas para assegurar educação musical revela uma incapacidade do sistema em assumir plenamente as suas próprias responsabilidades.

Do ponto de vista político-estratégico, torna-se evidente que a fragilização do ensino da música no ensino geral não resulta de excesso de regulação, mas antes da ausência de uma política pública consistente, articulada e sustentada no tempo. O Estado define princípios, mas não assegura as condições necessárias para o seu cumprimento efetivo, transferindo implicitamente essa responsabilidade para escolas, autarquias e famílias. Mas cabe ao Estado:

- garantir condições estruturais para que o ensino da música seja efetivamente acessível a todas as crianças e jovens;
- assegurar continuidade ao longo da escolaridade obrigatória;
- investir de forma consistente na qualificação dos profissionais;
- criar enquadramentos que promovam mais e melhor articulação entre ensino geral e ensino artístico especializado;
- e assumir que a equidade cultural é parte integrante da equidade educativa.

O ensino da música no ensino geral não constitui um domínio marginal nem um complemento opcional do currículo. A sua fragilização traduz-se numa perda de qualidade educativa, numa redução das oportunidades culturais e numa limitação do direito das crianças e dos jovens a uma formação integral. Neste sentido, o diagnóstico aqui apresentado aponta para a necessidade urgente de uma reorientação estratégica das políticas públicas, capaz de alinhar o reconhecimento legal da música com a sua efetiva concretização no quotidiano das escolas.

Reconhecendo o papel estruturante da educação artística, e em particular da Música, no desenvolvimento académico, pessoal e social das crianças e jovens, torna-se necessário a adoção de medidas que garantam a sua presença efetiva, contínua e qualificada ao longo de todo o percurso educativo. Para tanto a CEE sugere:

- Que seja **assegurado o cumprimento rigoroso dos diplomas legais em vigor**, criando condições efetivas para a implementação da música desde a Educação Pré-Escolar e ao longo de todos os ciclos do Ensino Básico.
- A criação de um grupo de recrutamento para professores de música para a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, à semelhança do que já acontece na Região Autónoma da Madeira, e, no continente, com a Educação Física e o Inglês.
- O reforço da **coadjuvação pedagógica como opção organizacional**, garantindo que docentes especialistas e generalistas possam colaborar em igualdade de condições, partilhando o saber pedagógico e técnico, baseado na colaboração em todas as fases do processo, desde a planificação conjunta, passando pela execução em parceria, até à avaliação. De evidenciar a importância da nomeação de Coordenadores, responsáveis por supervisionar e articular a coadjuvação pedagógica, assegurando a qualidade e a eficácia do processo. Esta prática, já implementada em alguns Agrupamentos de Portugal Continental e da Madeira, revela-se fundamental para a **coordenação entre docentes generalistas e especialistas**, a **garantia de continuidade curricular** e a **promoção de práticas pedagógicas consistentes e colaborativas**. Esta medida permite **assegurar a continuidade do percurso formativo**, fomentar a orientação vocacional, **manter a qualidade das aprendizagens** e **preservar a coerência do ensino da Música**, evitando lacunas ou descontinuidade entre os diferentes ciclos educativos.
- **Que seja assegurado que as escolas públicas dispõem** das condições administrativas necessárias para organizar a coadjuvação de forma autónoma e adequada ao seu contexto específico. Isto inclui, nomeadamente, a **possibilidade de contratação e alocação de professores especializados**, de modo a garantir que a coadjuvação seja eficaz, sustentável e alinhada com os objetivos pedagógicos e curriculares da escola.
- **Que seja garantido** que os professores de Educação Musical do 2º Ciclo, podem intervir no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo.
- O reforço da **presença da música no 3.º Ciclo do ensino básico**, criando condições para que as orientações pedagógicas e curriculares se cumpram em todos os estabelecimentos de ensino, sem prejuízo da sua autonomia. Esta medida visa **garantir o acesso equitativo de todos os alunos ao ensino da música no ensino geral**, **assegurar a continuidade do percurso formativo iniciado nos ciclos anteriores**, **valorizar a diversidade de linguagens artísticas** e fomentar práticas pedagógicas consistentes e de qualidade. A uniformização não significa padronização rígida, mas sim a definição de **uma carga horária mínima**, que permita às escolas adaptar a oferta às suas realidades, mantendo simultaneamente o compromisso com os princípios legais e pedagógicos nacionais e internacionais.
- A **obrigatoriedade de uma carga horária própria para a música** nos cursos de licenciatura e mestrado em educação pré-escolar e em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assegurando a sua paridade com as restantes unidades curriculares, como condição essencial para uma formação inicial de qualidade dos futuros docentes. Para além da paridade da carga horária a estabelecer, as horas afetas à música não devem ser aglutinadas com outras unidades curriculares, como se utilizassem ferramentas pedagógicas idênticas ou como se não houvesse especificidade própria nas diferentes linguagens artísticas. Esta situação não exclui a possibilidade, antes advoga, as colaborações interdisciplinares, desde que em pé de igualdade.
- A **valorização da formação especializada em ensino da música**, promovendo políticas estruturadas e articuladas, de formação inicial e contínua, de modo a sustentar práticas pedagógicas consistentes, inovadoras e alinhadas com os objetivos curriculares de cada ciclo de ensino. A formação inicial proporcionada pelas instituições de ensino superior deve obedecer a requisitos de maior exigência e rigor. A oferta de formação contínua nesta área deve proporcionar a **atualização permanente de práticas pedagógicas**, a **integração de novas metodologias e tecnologias educativas**, o **reforço da confiança e autonomia dos docentes** e a **garantia de qualidade e consistência no ensino da música ao longo dos ciclos**.
- A valorização das parcerias existentes entre escolas do ensino geral e escolas do ensino artístico.

Parte II Ensino artístico especializado e cursos profissionais da música

2. Ensino artístico especializado da música

Até ao início da década de 1980, o ensino da música em Portugal encontrava-se fortemente centralizado no Conservatório Nacional e num conjunto restrito de instituições públicas e privadas que reproduziam os seus planos de estudo e programas. Este modelo assentava numa conceção elitista e profissionalizante da formação musical, orientada quase exclusivamente para a preparação de músicos intérpretes e compositores, e desenvolvia-se à margem da educação artística de carácter geral, entendida como componente transversal da formação comum dos cidadãos.

O ensino da música enquanto prática generalizada no sistema educativo sempre foi residual, descontínua e pouco estruturada, sendo a música encarada, predominantemente, como domínio especializado reservado a alunos com um suposto talento excecional ou a contextos extracurriculares. Esta separação rígida entre ensino geral e ensino artístico produziu dois efeitos estruturantes: por um lado, limitava drasticamente o acesso precoce à formação musical estruturada; por outro, obrigava os alunos que ingressavam no ensino artístico a optar muito cedo por um percurso fechado, com fraca articulação com a escolaridade geral.

O Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, procurou integrar o ensino artístico especializado no sistema geral de ensino. Isto permitiu que os alunos desenvolvessem simultaneamente competências académicas e artísticas, sem comprometer a possibilidade de reorientação vocacional futura. Pela primeira vez, o sistema educativo português confrontava-se de forma explícita com questões que continuam hoje centrais: a necessidade de iniciação precoce na música, a compatibilização entre exigência técnica e formação geral, e a construção de percursos flexíveis, mas exigentes. Já em 1971, a experiência pedagógica do Conservatório Nacional introduziu, ainda que de forma embrionária, a noção de articulação curricular entre escolas, nivelando os graus do ensino especializado com os anos de escolaridade do ensino geral, experiência que foi seguida posteriormente nos regimes integrado e articulado. Introduziu também a ideia de que a formação artística especializada não deveria constituir um desvio à escolaridade obrigatória, mas antes uma das suas possíveis concretizações.

O Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, instituiu formalmente o ensino vocacional da música e da dança como parte integrante do sistema educativo português. Assume-se um carácter estruturante quanto a objetivos, percursos e níveis de ensino, desde a iniciação até ao ensino secundário, prevendo expressamente a criação de estabelecimentos de ensino especializados, a possibilidade de oferta em escolas do ensino geral, uma carreira docente própria, e a abertura da oferta ao ensino particular e cooperativo, com financiamento público.

A lógica política subjacente era clara: construir uma rede nacional de ensino vocacional que garantisse equidade de acesso, diversidade institucional e coerência pedagógica, evitando a concentração da formação artística especializada em poucos centros urbanos ou instituições históricas. Esta lógica do Decreto-Lei n.º 310/83, era reforçada pela indicação sobre as

responsabilidades do educador de infância e do professor do 1º Ciclo ao nível da deteção de "aptidões" (Secção 1, Artº 2º), manifestando a vontade expressa de articular a base da pirâmide genérica com os posteriores percursos vocacionais ou especializados. Essa meta de articulação vertical do ensino da música seria depois reforçada pelo Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, ao indicar que um dos objetivos da educação artística no ensino geral deveria ser "detetar aptidões específicas em alguma área artística" (Art.º 2º, alínea e) e prover a uma boa educação nas artes de modo que a escolha das vias de educação artística pudesse depois "obedecer à vontade e às capacidades dos alunos" (Art.º 4º, Ponto 2).

O Decreto-Lei n.º 344/90 vem aprofundar e clarificar este enquadramento ao estabelecer as bases gerais da educação artística. Este diploma introduz uma distinção conceptual que permanece central até hoje, ao diferenciar educação artística genérica, educação artística vocacional e educação artística profissional. No seu artigo 2.º, define um conjunto de objetivos que articulam desenvolvimento cultural, formação técnica, investigação artística e profissionalização, sendo particularmente relevantes os objetivos que apontam explicitamente para a formação de executantes, criadores e profissionais das artes.

Este diploma, sem prejuízo de alguns aspetos em que está claramente datado, como no modelo de deteção de aptidões, constitui a base matricial do atual ensino artístico especializado da música. Contudo, importa sublinhar que a clareza conceptual do quadro legal não foi acompanhada, nas décadas seguintes, por uma política pública consistente de consolidação, diferenciação e regulação do sistema.

2.1 Do ensino vocacional ao ensino artístico especializado

A transição concetual de "ensino vocacional" para "ensino artístico especializado" não resulta da produção de nova legislação estruturante, mas sobretudo de um conjunto de estudos, relatórios e recomendações que, ao longo das décadas de 1990 e 2000, procuraram repensar o lugar da educação artística no sistema educativo português.

Entre estes documentos destacam-se, pelo seu impacto político e pedagógico, o Relatório do Grupo Interministerial para o Ensino Artístico (1996), o relatório A Educação Artística e a Promoção das Artes (2000), o Relatório do Grupo de Trabalho para a Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música (2000) e o Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (2007). Estes documentos convergem numa leitura do EAE como percurso vocacional especializado, orientado para alunos com "aptidões específicas", que combina formação artística intensiva com certificação escolar plena, sem, contudo, perder de vista a ligação desse ensino especializado com o ensino geral que o alimenta e lhe serve de base de captação de alunos.

Esta evolução conceptual teve um impulso significativo no terreno em 2008. O XVII Governo Constitucional, por impulso da Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, reforçou significativamente o número de vagas financiadas pelo contrato de patrocínio, como objetivo político de aumentar a abrangência da formação artística especializada em Portugal. Contudo, por força da crise financeira em que o país entrou logo de seguida, este aumento de vagas nos anos de escolaridade iniciais não foi acompanhado do aumento de vagas nos anos de escolaridade sucessivos, com as consequências que se analisam infra. Do ponto de vista normativo, este reforço do ensino

artístico especializado culmina no Decreto-Lei n.º 55/2018, que reconhece explicitamente os Cursos Artísticos Especializados como oferta educativa e formativa de níveis básico e secundário, com igual dignidade face ao ensino geral. Contudo, esta consagração formal não foi acompanhada de um robustecimento dos instrumentos de acompanhamento e monitorização desta oferta de ensino. Desde logo, salienta-se a falta de um mecanismo nacional e fiável de recolha de informação que permita saber quantos alunos frequentam o ensino artístico especializado, em que estabelecimentos, e em que regime de frequência^[5].

2.2 Tipologias de oferta educativa e regimes de frequência

O sistema de ensino da música em Portugal organiza-se atualmente em torno de diferentes tipologias de oferta, percursos de ensino e regimes de frequência, cuja compreensão é fundamental para a leitura do restante relatório.

2.2.1 Tipologias de oferta educativa

Este ensino da música é oferecido no sistema educativo português através de duas ofertas:

- Ensino Artístico Especializado;
- Ensino Profissional Artístico.

Ambas as ofertas integram percursos de nível básico e secundário e conferem certificação de igual valor legal à do ensino geral. Contudo, diferenciam-se na legislação quanto às finalidades formativas, à organização curricular e aos perfis de saída dos alunos. No ensino profissional artístico, o percurso dominante é o ensino secundário, havendo alguns cursos com equivalência ao 3.º Ciclo, inicialmente cursos profissionais (Portaria n.º 531/95 de 2 de junho), hoje cursos de educação e formação (Portaria n.º 203-B/2024/1, de 10 de setembro).

Segundo os normativos legais, o ensino artístico especializado deverá corresponder a uma formação vocacional, dirigida a alunos que revelem “aptidões específicas” para a música, pressupondo uma iniciação precoce, continuidade formativa e progressiva intensificação técnica. O ensino artístico especializado tem como horizonte privilegiado o prosseguimento de estudos artísticos, nomeadamente no ensino superior, e a preparação para práticas musicais de nível avançado.

Existe ainda uma oferta de Iniciação em Música, dirigida a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta oferta acresce à matriz curricular-base do 1.º Ciclo e desempenha um papel estruturante na deteção precoce de aptidões, na criação de hábitos musicais e na preparação de percursos futuros no ensino artístico especializado. Apesar da sua relevância, a Iniciação em Música não tem sido uma opção estratégica, o que fragiliza a coerência global do sistema.

O ensino profissional artístico, por sua vez, integra-se na lógica mais ampla do ensino profissional, assumindo uma finalidade de qualificação profissional, sem prejuízo, segundo a lei, da possibilidade de prosseguimento de estudos. No caso dos cursos profissionais de música, tem sido o mais frequente.

Tanto o ensino artístico especializado como o ensino profissional artístico constituem-se como ofertas educativas de níveis básico e secundário, com correspondência plena aos ciclos e níveis de certificação do sistema educativo nacional.

No caso do ensino artístico especializado, o percurso básico corresponde aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, sendo antecedido, sempre que possível, pela frequência de Iniciação em Música no 1.º Ciclo. O percurso secundário do ensino artístico especializado culmina na certificação do ensino secundário, com uma forte componente artística especializada.

No caso do ensino profissional artístico, o percurso de ensino básico, mais residual na oferta, corresponde ao 3.º Ciclo do ensino básico, atualmente Cursos de Educação e Formação, e confere o nível 2 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações. O percurso de ensino secundário profissional confere o nível 4 do QNQ, acumulando certificação escolar e profissional.

⁵ A única recolha de dados nacional e sistemática existente é a recolha, pela DGEEC, do número de alunos que frequentam o regime integrado.

2.2.2 Regimes de frequência do ensino artístico especializado

O ensino artístico especializado pode ser frequentado em três regimes distintos:

- Regime articulado, em que a componente geral do currículo é ministrada por um estabelecimento do ensino geral e a componente artística especializada por um estabelecimento do ensino artístico. A articulação entre as duas escolas é formalizada através de protocolo, devendo assegurar um percurso sequencial e articulado para o aluno.
- Regime integrado, em que todas as componentes curriculares — gerais, científicas e artísticas — são ministradas pelo mesmo estabelecimento de ensino. Este regime permite maior coerência pedagógica, melhor gestão do tempo dos alunos e maior articulação entre as diferentes componentes do currículo.
- Regime supletivo, em que o aluno frequenta, de forma independente, o currículo geral e o currículo artístico especializado, sem articulação formal entre ambos. Neste regime, os percursos são autónomos e a certificação é atribuída separadamente por cada oferta de ensino.

O ensino profissional artístico é ministrado exclusivamente pelo mesmo estabelecimento de ensino, refletindo a necessidade de articulação estreita entre as componentes de formação sociocultural, científica e técnica.

A coexistência destas ofertas e regimes constitui uma das marcas distintivas do sistema português de ensino artístico da música. Contudo, esta diversidade, não sendo acompanhada por uma clarificação política consistente quanto às finalidades de cada percurso, tem contribuído para uma grande heterogeneidade de práticas.

2.2.3 Inter-relação entre os regimes articulado, integrado e supletivo

A organização do ensino artístico especializado da música em três regimes de frequência distintos — articulado, integrado e supletivo — constitui uma das características estruturantes do modelo português. Do ponto de vista conceptual, estes regimes representam soluções diferenciadas para a articulação entre formação geral e formação artística especializada. Contudo, a sua evolução histórica revela um processo de crescimento predominantemente orgânico e adaptativo, marcado por ausência de planeamento estratégico coerente da rede por parte do Estado.

Regime articulado

O regime articulado, que assenta na cooperação formal entre uma escola do ensino geral e uma escola do ensino artístico, é a génese do ensino artístico especializado enquanto percurso escolar formal, e é o regime de frequência preferencial na expansão da oferta artística especializada pelo território. Em locais onde não existem escolas artísticas com capacidade para assumir a totalidade da formação, o regime articulado provou ser uma forma eficiente de alargar a oferta.

Regime integrado

O regime integrado corresponde ao modelo pedagogicamente mais coerente do ponto de vista da gestão curricular: todas as componentes — geral, científica e artística — são ministradas pela mesma instituição. Este modelo permite maior articulação interna, melhor organização do tempo dos alunos e uma cultura institucional unificada. Os benefícios deste regime dependem de a organização escolar ter como missão principal o ensino artístico, o que implica tratar-se de um estabelecimento de ensino predominantemente artístico por contraposição a um estabelecimento de ensino geral que oferece, em paralelo a outras vertentes, uma vertente artística.

Regime supletivo

Já o regime supletivo, a forma mais flexível e menos estruturada de frequência, e sem articulação formal entre instituições, teve um papel histórico importante no alargamento do ensino básico e contribuiu para percursos artísticos de secundário de alunos que, tendo muitas opções de estudos superiores futuros, viam neste regime de frequência uma forma de evitar uma escolha profissional artística precoce (que nem sempre é aceite pelas famílias). Embora estes três regimes tenham enquadramento legal claro, a sua implementação ao longo das últimas décadas não resultou de uma estratégia nacional de organização da rede (exceção feita ao aumento significativo das vagas financiadas no ensino básico em 2008, com o objetivo político de alargar a oferta de ensino artístico especializado). Pelo contrário, o crescimento da oferta de ensino artístico especializado - cuja expressão maior é no setor particular

e cooperativo — foi fortemente condicionado pela dinâmica do contrato de patrocínio e pelas decisões administrativas quanto à distribuição territorial de vagas financiadas.

2.2.4 Financiamento

O financiamento do ensino artístico especializado não é um aspecto técnico neutro, mas um instrumento central de política pública. As opções de financiamento condicionam diretamente a missão das escolas, a intensidade da formação artística, a estabilidade dos corpos docentes e, em última instância, os perfis de saída dos alunos. Assim, o financiamento constitui um elemento estruturante do seu funcionamento, independentemente da tipologia institucional em que a oferta se insere. Escolas artísticas públicas, estabelecimentos do ensino particular e cooperativo e agrupamentos de escolas com cursos artísticos especializados operam segundo enquadramentos administrativos distintos, mas partilham a necessidade de assegurar recursos adequados a uma oferta de ensino com características próprias.

O modelo de financiamento varia consoante a natureza jurídica da entidade promotora. No setor público, o financiamento integra o orçamento geral da educação. No setor particular e cooperativo, a oferta desenvolve-se, em larga medida, através de contratos de patrocínio celebrados com o Estado, que estabelecem um montante anual por aluno, diferenciado por ciclo de estudos e regime de frequência.

Apesar destas diferenças de enquadramento, é recorrente a referência, por parte das instituições e dos diversos intervenientes do setor, à dificuldade em compatibilizar os níveis de financiamento existentes com os custos específicos associados ao ensino artístico especializado.

Ao longo do tempo, quer os instrumentos de financiamento das escolas públicas, quer o contrato de patrocínio, foram sendo progressivamente desligados de uma reflexão estratégica sobre os custos reais do ensino artístico especializado e sobre as diferenças substantivas entre tipologias de oferta. Esta desconexão gerou efeitos estruturais indesejáveis.

2.2.5 O contrato de patrocínio no contexto do ensino artístico especializado

O contrato de patrocínio, previsto no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, constituiu o principal instrumento de financiamento do ensino artístico especializado fora da rede pública e, como se demonstra neste relatório, abrange a grande generalidade dos alunos do ensino artístico da música. A expansão deste mecanismo de financiamento (em 2001 abrangia 12.170 alunos em 79 escolas artísticas do ensino particular e cooperativo, em 2025 são mais de 30.000 alunos em 117 escolas artísticas do ensino particular e cooperativo, permitiu uma expansão significativa da oferta, mas também condicionou fortemente a forma como os regimes foram sendo organizados.

Em muitos casos, as escolas artísticas do ensino particular e cooperativo adaptaram o regime de oferta àquilo que era financeiramente viável no quadro do contrato de patrocínio. O regime articulado era o regime favorecido pela tutela, foi ganhando peso, por contraposição ao regime supletivo, especialmente no ensino básico. O regime supletivo, menos dependente de financiamento público direto, funcionou como válvula de adaptação a contextos específicos, permitindo acomodar alunos fora das vagas financiadas ou ajustar ofertas em função de constrangimentos orçamentais.

O resultado foi um crescimento marcado por decisões sucessivas de autorização de vagas financiadas de forma frequentemente casuística, dependentes:

- da disponibilidade orçamental anual para contratos de patrocínio;
- da interpretação concreta dos decisores públicos em funções;
- das prioridades políticas do momento;

- e da capacidade de negociação das instituições.

Não houve, de forma consistente, um desenho nacional da rede que definisse, de modo estratégico, onde deveria existir regime integrado, onde regime articulado e em que condições o regime supletivo deveria operar. A inexistência de uma lógica coerente de planejamento nacional produziu vários efeitos estruturais:

1. Desigualdade territorial significativa. A distribuição dos regimes não responde a critérios pedagógicos ou culturais claros, mas a dinâmicas históricas e administrativas. Territórios semelhantes apresentam modelos distintos sem que tal decorra de estratégia diferenciada.
2. Desafios institucionais locais. No regime articulado, a qualidade da articulação depende fortemente da capacidade de cooperação entre instituições, que nem sempre partilham cultura organizacional ou objetivos estratégicos comuns. Até nesta matéria, a ausência de alguma regulação deu origem a situações muito distintas, com regiões onde a escola artística articula com um pequeno número de escolas do ensino geral e regiões onde esta articulação é feita com um número elevado de escolas, o que impossibilita uma articulação mais profunda. Também neste ponto a regulação e a avaliação externa deveria ser mais próxima.
3. Pressão adaptativa sobre as escolas. Muitas instituições moldaram a sua estratégia pedagógica em função das condições do financiamento disponível, ajustando a oferta às vagas autorizadas, em vez de desenvolverem o modelo pedagógico ideal com base em pressupostos artístico pedagógicos. Este fenómeno contribuiu para um sistema em que as decisões sobre expansão ou contração da oferta nem sempre obedeceram a critérios transparentes de necessidade territorial, qualidade pedagógica ou coerência cultural, mas antes à combinação contingente entre disponibilidade orçamental e decisão administrativa.

3. Cursos profissionais da música: génese, consolidação e crise identitária

Os cursos profissionais emergem no final da década de 1980, como resposta a problemas estruturais do sistema educativo português, nomeadamente o abandono escolar precoce e o défice de qualificações intermédias. No domínio artístico, estes cursos foram integrados como modalidade especial pelo Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, sendo criadas ofertas de ensino básico [6] e de ensino secundário.

A evolução legislativa posterior consolidou os cursos profissionais como via própria de ensino secundário. No caso da música, esta consolidação ocorreu sem uma reflexão aprofundada sobre a articulação entre formação artística especializada, identidade profissional e sistema cultural. Na verdade, esta oferta de ensino profissional foi criada e desenvolveu-se com uma lógica formativa e educativa distinta da dominante noutros cursos profissionais. Ao contrário dos restantes cursos profissionais, os cursos artísticos são marcados por um pendor relevante de prosseguimento de estudos, e não é clara a sua função de combate ao abandono escolar precoce.

Atualmente, coexistem três cursos profissionais de instrumentista: de Sopro e de Percussão, de Cordas e de Tecla, e de Jazz. Esta configuração resulta de opções históricas e pedagógicas distintas, mas gera ambiguidades relevantes quanto ao perfil de saída, ao nível de especialização

⁶ Os cursos profissionais artísticos de ensino básico são, atualmente, cursos de educação e formação de Jovens na Área da Música – Portaria n.º 203-B/2024/1, de 10 de setembro.

técnica e à articulação com o ensino artístico especializado secundário. No âmbito do presente relatório, considerou-se também como ensino profissional da música o curso de Técnico de Produção e Tecnologias da Música.

A ausência de um referencial nacional de formação para os cursos profissionais de instrumentista compromete a coerência do sistema e dificulta a definição de padrões de qualidade partilhados. Esta situação exige uma resposta política estruturada, que reconheça a especificidade da formação musical e articule de forma clara o ensino profissional com o ensino artístico especializado e com o ensino superior.

A inexistência de referenciação no Catálogo Nacional de Qualificações agrava estas ambiguidades, transferindo para as escolas toda a responsabilidade curricular e potenciando desigualdades significativas entre ofertas.

4. A rede de oferta: expansão, heterogeneidade e assimetrias estruturais

4.1 Um modelo de crescimento assente no contrato de patrocínio e diversidade institucional

Ao contrário da expansão do ensino geral, promovida sobretudo através da criação de escolas públicas, o crescimento do ensino artístico especializado da música assentou maioritariamente na iniciativa de entidades do ensino particular e cooperativo, financiadas pelo Estado através do contrato de patrocínio, previsto no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Atualmente, 31.307 alunos frequentam o ensino da música em estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, em escolas artísticas públicas e agrupamentos de escolas públicas são 6.257.

Este modelo permitiu uma rápida expansão territorial da oferta e respondeu, em muitos contextos, à inexistência de alternativas públicas. Contudo, produziu também um sistema estruturalmente dependente de financiamento indireto, sem que o Estado tenha assumido plenamente a definição da rede, a diferenciação de missões ou a regulação da qualidade. Produziu, para além disso, um sistema com uma distribuição muito irregular no território, com uma oferta predominante no litoral.

O contrato de patrocínio foi concebido como instrumento de política pública para garantir acesso gratuito ao ensino artístico especializado. No entanto, a sua aplicação revelou-se progressivamente insuficiente para cobrir a totalidade dos custos reais desta oferta de ensino, caracterizada por rácios reduzidos, aulas individuais, prática de conjunto intensiva e necessidades específicas de instalações e equipamentos.

4.2 Especificidades estruturais e constrangimentos

O ensino artístico especializado da música caracteriza-se por uma estrutura pedagógica intensiva em recursos, designadamente pela existência de aulas individuais de instrumento, prática regular

de conjunto, necessidade de rácios reduzidos, equipamentos especializados e espaos adequados   prática musical.

Estas especificidades implicam custos operacionais distintos dos verificados noutras ofertas de ensino. Quando os mecanismos de financiamento não acompanham integralmente estas exigências estruturais, as escolas enfrentam constrangimentos na gestão curricular, na organizao dos horários, na estabilidade dos corpos docentes e na manuteno de infraestruturas e equipamentos.

As solues encontradas pelas diferentes tipologias institucionais variam em funo do seu enquadramento jurídico, da sua dimensão e da sua insero territorial. Ainda assim, a necessidade de ajustar a organizao interna às condies de financiamento constitui um elemento transversal ao sistema. Quando o financiamento não acompanha estas especificidades, as escolas são foradas a adaptar o seu modelo pedagógico.

Estas adaptaes não resultam, em regra, de opes pedagógicas, mas de constrangimentos econ micos. Reduo de cargas horárias, fragmentao de horários docentes, aumento da rotatividade de professores e diminuio do tempo efetivo de prática instrumental são alguns dos efeitos mais frequentes.

Importa sublinhar que estes ajustamentos não decorrem de incapacidade das escolas ou dos seus profissionais. Pelo contrário, resultam muitas vezes de estratégias de sobrevivência institucional perante um financiamento insuficiente, revelando a resiliência e o compromisso das comunidades educativas.

Uma política pública robusta recomenda que o Estado assegure a regulao do sistema através da definio de objetivos claros, reconhea a diversidade de missões, e crie condies para que as escolas e os profissionais possam exercer plenamente a sua autonomia pedagógica.

Neste sentido, os mecanismos de financiamento de cada tipologia de oferta não devem ser instrumentos de controlo centralizado, mas devem ajustar-se à diversidade real do sistema. Um financiamento “inteligente”   condio para a autonomia efetiva.

  necessário alinhar os incentivos financeiros com um enquadramento claro e respeitador de diferenas institucionais. A rede de oferta do ensino artístico especializado e do ensino profissional da música integra atualmente uma diversidade muito ampla de tipologias institucionais que tem sido capaz de se desenvolver apesar das incongruências apontadas neste relatório.

A expansão e desenvolvimento do ensino artístico em escolas artísticas públicas, estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, escolas profissionais e agrupamentos de escolas públicas não foram acompanhados por uma clarificao política das missões das ofertas educativas. Para uma descrio completa da tipologia de ofertas ver Silva e Vieira (2024). No terreno, esta ausência de clarificao conduziu   emergência de ofertas com a mesma designao legal, mas com práticas e resultados diversos.

5. Frequência escolar do ensino artístico especializado e do ensino profissional da música em Portugal Continental

5.1 Enquadramento, objetivos da análise e metodologia

De seguida são analisados os dados quantitativos relativos à frequência do ensino artístico especializado e profissional da música em Portugal continental, com três objetivos centrais:

1. caracterizar a distribuição dos alunos pelas diferentes ofertas e regimes de frequência do ensino da música;
2. identificar as diferenças de cobertura territorial por NUTS III (% alunos com ensino da música / alunos no ensino geral);
3. interpretar os dados à luz da arquitetura do sistema, das opções de política pública e dos diagnósticos qualitativos desenvolvidos nos capítulos anteriores.

Salienta-se que não existe qualquer base de dados oficial (ou oficiosa) com os alunos que frequentam o ensino artístico especializado da música. Apenas existem dados completos e fiáveis quanto aos alunos que frequentam o ensino profissional da música.

Assim, os dados do número de alunos a frequentar o ensino profissional da música e os cursos CEFJAM [7] (Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música) são resultantes do Sistema Integrado de Informação e Gestão de Oferta Educativa e Formativa (SIGO), e foram disponibilizados à Comissão Especializada Eventual (CEE) pela ANQEP e pela DGEstE, respetivamente.

Já os dados referentes aos alunos que frequentam o ensino artístico especializado têm três origens diferentes: (i) as estatísticas oficiais disponibilizadas pela DGEEC no seu sítio na internet (alunos que frequentam o regime integrado), (ii) um questionário online lançado às escolas artísticas públicas e a estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, e (iii) uma parceria da CEE com a MUSa Software.

Um dos desafios da CEE era distinguir os alunos com e sem contrato de patrocínio. Isto porque o contrato de patrocínio financia a grande generalidade dos alunos do ensino artístico especializado da música (cerca de 80%, como veremos adiante). Porém, nos dados que foi possível recolher não consta a distinção entre alunos com e sem contrato de patrocínio. Por isto foi necessário criar uma metodologia para estimar este valor. A CEE calculou quantos alunos beneficiam do contrato de patrocínio em cada nível de ensino a partir das vagas atribuídas a cada estabelecimento de ensino, para cada nível de ensino e regime de frequência, em cada um dos três concursos que impactam o ano letivo 2024/2025. Ao valor assim obtido, deduziu o total de alunos que frequentam o estabelecimento, neste ano letivo, em cada nível de escolaridade e regime. Sabemos que nem todos os estabelecimentos de ensino utilizaram todas as vagas atribuídas nos concursos, e que as vagas libertadas por alunos num nível e regime podem ser canalizadas para o financiamento de outro aluno noutro nível e regime. Contudo, no agregado do sistema, estamos confiantes que a margem de erro não é elevada.

A base de dados de alunos do ensino artístico especializado e ensino profissional da música assim criada pela CEE é, tanto quanto sabemos, a única fonte de informação que existe sobre esta

⁷ Anteriormente cursos profissionais de ensino básico, atualmente cursos de educação e formação – Portaria n.º 203-B/2024/1, de 10 de setembro.

oferta. Apesar do melhor esforço posto na recolha de dados, haverá seguramente falhas. Para diminuir a margem de erro, que sempre admitimos haver, os dados são apresentados ao nível da NUT III e não do estabelecimento de ensino. Tendo sido efetuados alguns testes de validade, consideramos que a informação assim agregada está próxima do real, permitindo a análise e considerações que se apresentam.

Sem prejuízo de esta matéria ser retomada no ponto das propostas, entende-se oportuno recomendar desde já que Ministério da Educação e Ciência crie, com caráter de urgência, um instrumento estruturado de recolha e sistematização de dados relativos ao número de alunos que frequentam o Ensino Artístico Especializado.

Ensino particular e cooperativo

Existem 185 estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que têm autorização para oferecer ensino artístico especializado (Rede de escolas IGeFE <https://www.gesedu.pt/PesquisaRede>). Destes, alguns não têm a oferta em funcionamento e outros têm esta oferta para os seus alunos, mas sem apoio do contrato de patrocínio.

A CEE conseguiu reunir dados de alunos de 136 destes estabelecimentos de ensino e 3 polos (Cf. anexo VII). Para enquadramento, salienta-se que se candidataram ao concurso para o contrato de patrocínio 2024-2030 (música), 126 estabelecimentos de ensino e 6 polos de estabelecimentos de ensino. Foram atribuídas vagas financiadas a 117 escolas e 4 polos, tendo 9 escolas e 2 polos sido excluídos do concurso (edital DGESTE - https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2024/10/Lista-definitiva_Musica2430.pdf). Daqui se verifica que os dados recolhidos pela CEE cobrem a quase totalidade dos alunos do artístico especializado em escolas do ensino particular e cooperativo.

Escolas artísticas públicas, e agrupamentos e escolas não agrupadas públicos

A rede de oferta pública de ensino artístico especializado é ainda composta por 15 escolas. 7 escolas artísticas públicas (1 com um polo), e 8 agrupamentos de escolas públicas e escolas não agrupadas (incluindo os 2 estabelecimentos da Casa Pia de Lisboa) (Cf. anexo VIII).

Ensino profissional da música

Finalmente, são oferecidos cursos profissionais de música em 18 estabelecimentos de ensino (1 deles com 1 polo): 11 escolas profissionais privadas, 3 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicos, 2 escolas artísticas públicas e 2 estabelecimentos do ensino particular e cooperativo (Cf. anexo IX).

Para efeitos do presente relatório, foram considerados como sendo ensino da música os seguintes cursos profissionais: (i) Instrumentista de Cordas e de Tecla, (ii) Instrumentista de Jazz, (iii) Instrumentista de Sopro e de Percussão, e (iv) Técnico de Produção e Tecnologias da Música.

Foram ainda considerados para o relatório os alunos de 3º Ciclo do ensino básico do CEFJAM (Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música) (oferecidos em 5 escolas profissionais e 1 polo) (Cf. anexo X).

Tabela 1: Número de estabelecimentos de ensino e alunos por natureza de estabelecimento e número de alunos por oferta do ensino da música – constantes da base de dados da CEE

Natureza estab.	n.º estab.	alunos EAE	alunos EP
EPC	136	31 307	
EAP e AE e ENA	18	6257	
EP (*)	18		1 482

(*) inclui escolas profissionais e as outras com oferta de ensino profissional da música

5.2 Distribuição dos alunos por oferta de ensino da música

A análise global dos dados evidencia uma estrutura profundamente desequilibrada do sistema de ensino da música, caracterizada por uma forte concentração no ensino artístico especializado de nível básico e uma expressão muito reduzida no ensino secundário: seja em cursos do artístico especializado, seja em cursos do profissional artístico.

Tabela 2: Número de alunos por tipologia de oferta do ensino da música

Nível e oferta	alunos	
Iniciação em música	7 637	
Ensino Artístico Especializado – Básico	27 131	27 369
CEFJAM	238	
Ensino Artístico Especializado – Secundário	2 796	4 040
Ensino Profissional	1 244	

Os dados indicam que o nível básico do Ensino Artístico Especializado concentra a maioria dos alunos que frequentam o ensino da música. O nível secundário regista uma expressão quantitativa significativamente inferior, evidenciando uma diminuição acentuada do número de alunos ao longo do percurso formativo que é necessário analisar. Dos dados recolhidos resulta que há 4331 alunos no 5.º grau do curso de música e 379 no 6.º grau. Esta diferença não pode resultar exclusivamente de um efeito de seleção vocacional, apontando os dados para a possível existência de fatores estruturais associados à descontinuidade do percurso formativo. Destacam-se os seguintes:

- dificuldades de articulação entre o ensino artístico especializado e os percursos do ensino secundário geral;
- distribuição territorial limitada da oferta de ensino artístico especializado no nível secundário;
- enquadramento institucional e social pouco definido do Ensino Artístico Especializado no secundário;
- ausência de orientações estratégicas especificamente dirigidas à continuidade dos alunos após o ensino básico;
- efeito perverso da evolução do contrato de patrocínio que, após a expansão no 1.º grau em 2008, não abarcou a expansão, nos anos seguintes, dos graus subsequentes.

O ensino profissional de Música, apesar de envolver um número relativamente reduzido de alunos, regista, em diversos territórios, níveis de frequência superiores aos do ensino artístico especializado no secundário. Isto pode indicar que esta oferta é vista pela Administração como uma opção ao percurso no Ensino Artístico Especializado secundário, sendo isso considerado na abrangência territorial do contrato de patrocínio.

Frequentam o ensino profissional da música 1244 alunos. 406 no curso de Instrumentista de Sopro e de Percussão, 327 no curso de Instrumentista de Cordas e de Teclas, 110 no curso de Instrumentista de Jazz, 191 no curso de Técnico/a de Produção e Tecnologias da Música, e 210 no curso de Técnico/a de Produção e Tecnologias da Música.

5.3 A Iniciação em Música

O número de alunos inscritos em Iniciação em Música é relativamente reduzido quando comparado com:

- o total de alunos do 1.º Ciclo do ensino básico;
- o número de alunos inscritos no ensino artístico especializado no nível básico.

Os dados indicam que a Iniciação em Música funciona, atualmente, como uma oferta de carácter mais limitado, com distribuição desigual e dependente de condições territoriais específicas.

À luz das outras experiências analisadas no relatório (Região Autónoma da Madeira, Áustria, EUA e Finlândia), esta configuração tem implicações negativas para a organização do sistema, nomeadamente ao nível da:

- democratização do acesso à iniciação em música do ensino especializado;
- identificação precoce de aptidões musicais;
- atribuição ao ensino artístico especializado básico de funções que poderiam ser parcialmente desenvolvidas numa etapa de iniciação mais ampla e sistematizada.

5.4 Cobertura territorial do ensino da música por NUT III

Com os dados de alunos do ensino da música expostos supra e os dados de alunos do ensino geral disponibilizados pela DGECC no seu sítio na internet, foi possível calcular a taxa de cobertura do ensino da música (alunos da música / alunos no ensino geral).

A unidade geográfica utilizada para este cálculo é a NUT III (2024). A utilização de uma área geográfica mais pequena permitiria uma análise mais fina, mas aumentaria a margem de erro potencial resultante da inexistência de uma base de dados oficial com os alunos do ensino artístico especializado.

A análise da cobertura territorial revela assimetrias muito acentuadas entre NUTS III, tanto em termos de número absoluto de alunos como de percentagem de cobertura.

Tabela 3: Cobertura do ensino da música por NUTS III (Música / Ensino geral. Não inclui iniciações nem 1.º CEB. Ordenada por percentagem de cobertura)

Média geral	5,65%	5,70%	1,22%	1,84%	4,60%
NUT III (continente)	Básico Geral / Básico EAE	CEFJAM + Básico EAE / Básico geral	Secundário EAE / Secundário CH	Secundário EAE + Profissional / Secundário CH	música total / geral total
Médio Tejo	15,32%	15,32%	5,45%	5,45%	12,37%
Beiras e Serra da Estrela	14,81%	15,14%	1,73%	3,87%	11,77%
Alto Minho	11,38%	12,01%	0,91%	2,60%	9,23%
Beira baixa	10,63%	10,63%	1,01%	4,49%	8,91%
Terras de Trás os Montes	8,35%	9,57%	2,05%	5,42%	8,35%
Alto Alentejo	10,35%	10,35%	2,17%	2,17%	8,16%
Tâmega e Sousa	10,15%	10,15%	1,61%	2,32%	7,97%
Ave	7,81%	7,97%	0,72%	1,49%	6,02%
AM Porto	6,88%	6,96%	2,20%	2,73%	5,76%
Cávado	7,56%	7,56%	1,56%	1,56%	5,73%
Região de Aveiro	5,78%	5,78%	2,51%	4,24%	5,38%
Viseu Dão Lafões	6,68%	6,68%	1,17%	1,17%	5,11%
Baixo Alentejo	5,94%	5,94%	0,67%	0,67%	4,64%
Oeste	5,66%	5,66%	0,86%	0,86%	4,36%
Alto Tâmega	4,78%	4,78%	0,95%	2,22%	4,03%
Douro	5,09%	5,09%	0,76%	0,76%	3,76%
Algarve	4,38%	4,38%	0,73%	1,00%	3,47%
Grande Lisboa	3,80%	3,80%	0,72%	1,77%	3,20%
Região de Leiria	3,46%	3,46%	0,87%	0,87%	2,73%
Região de Coimbra	3,34%	3,34%	0,53%	1,04%	2,66%
Alentejo Central	3,28%	3,28%	0,68%	0,68%	2,49%
Alentejo Litoral	3,22%	3,22%	0,25%	0,25%	2,48%
Península de Setúbal	2,16%	2,16%	0,39%	0,39%	1,67%
Lezíria do Tejo	1,95%	1,95%	0,22%	0,22%	1,48%

As diferenças entre territórios são significativas. No ensino básico, há regiões onde a taxa de cobertura é superior a 13% e outras em níveis próximos ou inferiores a 2%. No ensino secundário, esta variação é entre 5,45% e 0,22%.

Estas variações não se explicam exclusivamente por fatores demográficos, culturais ou socioeconómicos, refletindo, em grande medida:

- a presença ou ausência de instituições estruturantes;
- os modelos locais de articulação entre o ensino geral e o ensino da música;
- decisões históricas relacionadas com o investimento e a organização da rede escolar.

A análise territorial evidencia claramente um efeito “escola âncora”: NUTS com uma ou duas instituições artísticas fortes e que apresentam níveis de cobertura muito superiores à média nacional, independentemente da sua densidade populacional.

Este efeito permite supor que a presença de uma instituição estruturante pode transformar o ecossistema educativo local, mas também revela a fragilidade do sistema nacional, excessivamente dependente de iniciativas isoladas e pouco sustentado numa rede equilibrada.

Nos territórios sem “escolas âncora”, a cobertura do ensino da música é residual, mesmo em contextos com população escolar significativa. As variações territoriais observadas refletem a ausência de uma política estrutural e de planeamento da rede, não resultante apenas de condicionantes geográficas.

Embora exista uma tendência geral de maior cobertura do ensino da música nos territórios do litoral e menor cobertura no interior, os dados registam exceções significativas, incluindo regiões do interior com níveis elevados de cobertura.

Estas situações indicam que:

- a cobertura mais baixa não é uma condição inevitável;
- a combinação de políticas locais estruturadas, investimento continuado e modelos institucionais adaptados pode mitigar efeitos associados à dispersão geográfica ou à baixa densidade populacional.

Este ponto apresenta interesse para a política pública, uma vez que evidencia que a equidade territorial pode ser promovida por decisões estruturais e organizacionais.

5.5 Leitura sistémica dos dados

Os dados quantitativos confirmam, de forma muito consistente, o diagnóstico qualitativo desenvolvido ao longo do relatório:

- o sistema é relativamente largo na base (média nacional de cobertura de 5% no ensino básico) mas extremamente estreito no topo (média nacional de cobertura de 1,84% no ensino secundário);
- a Iniciação em Música é estruturalmente frágil (com uma taxa de cobertura média nacional de 2,02%);
- a continuidade dos percursos é limitada;
- a cobertura territorial é profundamente desigual;
- e o acesso ao ensino especializado da música depende fortemente do local de residência.

Mais do que um problema de procura ou de motivação dos alunos, os dados revelam um problema de arquitetura do sistema, que exige respostas de política pública ao nível:

- da organização da rede;
- da clarificação das missões das diferentes ofertas;
- da valorização do ensino da música no secundário; e
- do reforço da iniciação como base estruturante.

6. Currículo, autonomia e governação pedagógica no ensino artístico especializado e no ensino profissional da música

6.1 Enquadramento normativo do currículo

O currículo do ensino artístico especializado e do ensino profissional da música encontra-se enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece a matriz geral do currículo do ensino básico e secundário. Este diploma reconhece explicitamente os Cursos

Artísticos Especializados (CAE) e os Cursos Profissionais (CP) como percursos educativos próprios, com igual dignidade face ao ensino geral e aos Cursos Científico-Humanísticos (CCH) [8].

No plano formal, o sistema dispõe, assim, de uma arquitetura curricular que confere legitimidade plena ao ensino artístico especializado e ao ensino profissional. Contudo, a análise das condições concretas de implementação revela uma assimetria profunda entre a densidade normativa aplicável ao ensino geral e a relativa indeterminação que caracteriza as componentes artísticas especializadas.

Enquanto no ensino geral existem programas, aprendizagens essenciais, metas curriculares e instrumentos de avaliação externa amplamente definidos, no ensino artístico especializado da música — e, de forma ainda mais acentuada, no ensino profissional artístico — há componentes nucleares da formação que assentam na total autonomia curricular, sem referenciais nacionais.

A autonomia curricular das escolas que ministram ensino artístico especializado da música tem raízes históricas profundas. A dificuldade de definir de forma normativa o que constitui um “bom currículo artístico” — inevitavelmente dependente de tradições interpretativas, escolas musicais, estéticas e contextos culturais — levou o legislador a optar por um modelo de grande liberdade pedagógica.

Durante décadas, esta opção não gerou problemas significativos, em parte porque o número de alunos era reduzido, as comunidades profissionais eram pequenas e fortemente interligadas, existia uma cultura partilhada sobre os níveis de exigência técnica esperados, e a maioria das escolas tinha uma missão vocacional assumida. Contudo, a expansão significativa do sistema a partir do final da primeira década do século XXI alterou profundamente este equilíbrio. A entrada de novos atores institucionais, a diversificação dos públicos escolares e a pressão para alargar o acesso produziram maior heterogeneidade nas culturas profissionais, criando a necessidade de maior diálogo e regulação.

A autonomia curricular, que antes funcionava como espaço de excelência e inovação, passou a operar, em muitos contextos, como fator de fragmentação e desigualdade.

Em primeiro lugar, impede a definição de expectativas comuns quanto ao perfil de saída dos alunos em cada ciclo e oferta. Um aluno que conclui o ensino artístico especializado básico ou secundário pode apresentar níveis de competência técnica radicalmente distintos, dependendo da escola frequentada, do regime de frequência e da interpretação local da missão do ensino artístico especializado. E, desde logo, sabemos, por exemplo, que um dos principais motivos é a carga horária de algumas disciplinas nas escolas de ensino artístico especializado públicas ser o dobro da existente nas escolas de ensino artístico especializado particular e cooperativo.

Em segundo lugar, dificulta a articulação vertical entre ciclos e ofertas, bem como a articulação horizontal entre escolas. A transição do ensino artístico especializado básico para o secundário,

⁸Este Decreto Lei enquadró os cursos profissionais criados pelas Portarias n.º 220/2007, de 1 de março, n.º 221/2007, de 1 de março, n.º 1040/2010, de 7 de outubro, Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, Portaria n.º 229-A/2018, de 3 de agosto, e Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto.

ou do ensino artístico especializado para o ensino profissional, é frequentemente marcada por descontinuidades abruptas, que penalizam os alunos e fragilizam os percursos.

Esta dependência excessiva da escala local fragiliza a governação pública do sistema. O Estado reconhece formalmente o ensino artístico especializado como percurso estruturante, mas abdica, na prática, de definir parâmetros mínimos de qualidade, resultados para cada ciclo de estudos e de acompanhar sistematicamente os resultados pedagógicos.

A oferta do ensino artístico especializado da música apresenta uma distribuição territorial profundamente desigual. As escolas artísticas públicas e as escolas artísticas do ensino particular e cooperativo concentram-se em áreas urbanas, enquanto vastas regiões do país dependem exclusivamente de ofertas informais.

Esta desigualdade não é apenas educativa; é cultural e social. O território de residência condiciona de forma determinante a possibilidade de acesso a uma formação musical especializada consistente, com impacto direto na mobilidade social, no acesso ao ensino superior artístico e na constituição de públicos e agentes culturais.

As escolas de ensino artístico especializado da música desempenham, em muitos contextos, um papel que ultrapassa largamente a sua função educativa formal. São polos de dinamização cultural, promovem concertos, colaboram com autarquias, associações e estruturas artísticas, e contribuem para a vitalidade cultural dos territórios.

A fragilização destas escolas, por via do subfinanciamento ou da indefinição da sua missão, tem efeitos que extravasam o sistema educativo, afetando o ecossistema cultural local e regional.

Garantir equidade territorial não implica uniformizar modelos pedagógicos ou impor soluções centralizadas. Implica assegurar que, independentemente do território, existem percursos claramente identificáveis, com objetivos transparentes e condições adequadas para a sua concretização.

O papel do Estado deve ser o de criar enquadramentos e condições, não o de substituir a competência pedagógica das escolas e dos seus profissionais.

7. Ensino Artístico Especializado da Música em Portugal: diagnóstico e orientações estratégicas para uma política pública

O ensino artístico especializado da música constitui um dos pilares estruturantes do sistema educativo e cultural português, sendo responsável pela formação de músicos, pela renovação dos públicos culturais e pela vitalidade dos ecossistemas artísticos locais e nacionais. Apesar de dispor de um enquadramento legal relativamente consolidado, a análise da sua implementação

revela um conjunto de fragilidades estruturais que comprometem a coerência, a equidade e a sustentabilidade do sistema.

O ensino artístico especializado da música existe, do ponto de vista normativo, como um percurso único. Contudo, na prática, desenvolveu-se como um sistema fragmentado, no qual coexistem modelos pedagógicos, práticas e finalidades formativas distintas, frequentemente sem reconhecimento político explícito dessa diversidade.

O ensino artístico especializado foi concebido com uma vocação clara de formação técnica especializada orientada para o prosseguimento de estudos artísticos e carreiras nesta área. Contudo, políticas educativas transversais, desenhadas primordialmente para o ensino geral, têm sido aplicadas ao ensino artístico especializado da música sem a devida salvaguarda da sua especificidade. Daqui resulta que, por vezes, o foco da formação artística especializada em objetivos mais amplos de desenvolvimento pessoal e social, reduz o espaço curricular e simbólico da exigência técnica e performativa.

Apesar da existência de matrizes curriculares-base comuns, a ausência de referenciais nacionais para as componentes artísticas nucleares permitiu o desenvolvimento de práticas muito diferenciadas entre escolas. Esta realidade é rica na sua heterogeneidade, mas dificulta a comparabilidade nacional da oferta, fragiliza a definição de padrões mínimos de qualidade e compromete a construção de percursos coerentes para os alunos ao longo dos diferentes ciclos e ofertas.

O subfinanciamento estrutural do ensino artístico especializado da música, particularmente no setor particular e cooperativo, tem conduzido a adaptações pedagógicas que afetam diretamente a identidade do ensino especializado. Suavização da exigência técnica, redução de cargas horárias letivas, fragmentação do trabalho docente são, em alguns contextos, consequências diretas de estrangulamentos financeiros e não de opções pedagógicas. Exemplo disto, é a possibilidade de redução do tempo de instrumento, previsto na lei para estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, atendendo à insuficiência de valor do contrato de patrocínio.

A desigual distribuição da oferta gratuita de ensino artístico especializado da música, deixa vastas regiões do país sem acesso a percursos especializados de exigência vocacional plena. Esta desigualdade territorial traduz-se numa desigualdade cultural estrutural, com impactos diretos na mobilidade social, no acesso ao ensino superior artístico e no desenvolvimento cultural regional.

7.1 Implicações para as políticas públicas: riscos sistémicos

A manutenção do quadro atual comporta riscos significativos:

- descaracterização do ensino artístico especializado, diminuindo a sua missão de especialização;
- aprofundamento das desigualdades territoriais e sociais, com o território a determinar de forma decisiva o acesso à formação musical especializada;

- fragilização do sistema cultural nacional, comprometendo a renovação de profissionais, públicos e práticas artísticas;
- desalinhamento das boas práticas internacionais, que reconhecem a importância de o ensino artístico especializado oferecer percursos precoces e com continuidade para carreiras musicais profissionais.

Uma política pública robusta para o ensino artístico especializado deve assentar em princípios de clareza, diferenciação e confiança nas escolas e nos profissionais, evitando tanto a desregulação implícita como o controlo central excessivo.

O papel do Estado deve centrar-se na definição de objetivos claros, na criação de condições equitativas de funcionamento e na avaliação e garantia de coerência global do sistema, respeitando a autonomia pedagógica das escolas.

8. Síntese prospetiva para ensino artístico especializado e ensino profissional da música

Clarificação da missão e da identidade do ensino artístico especializado da música. Recomenda-se a definição clara e vinculativa da missão do ensino artístico especializado da música, reconhecendo explicitamente a sua vocação vocacional e pré-profissional, distinta do ensino artístico genérico, salvaguardando a necessidade de uma oferta de qualidade e com professores especializados a todas as crianças, de modo que o acesso ao ensino artístico especializado da música seja feito por opção e experiência e não através de uma prova excludente numa idade precoce.

Esta clarificação deve permitir a existência de ofertas diferenciadas, formalmente reconhecidas, mas evitando a diluição conceptual atualmente existente.

Revisão do enquadramento legal. Recomenda-se a revisão do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, com vista à atualização dos conceitos de educação artística, à clarificação das tipologias de oferta e ao reforço da coerência entre enquadramento legal e práticas institucionais.

Definição de objetivos claros para os Cursos Artísticos Especializados e para a Iniciação em Música. É recomendável a definição explícita dos objetivos formativos dos Cursos Artísticos Especializados, por ciclo de ensino, bem como da Iniciação em Música, reconhecendo a vocação desta última como etapa estruturante inicial de um percurso artístico.

Implementação de um sistema de gestão da qualidade. Recomenda-se a implementação de um sistema nacional de gestão da qualidade do ensino artístico especializado da música, centrado em indicadores de condições de funcionamento, coerência pedagógica e acompanhamento dos percursos dos alunos, evitando modelos burocráticos e excessivamente normativos. Sistema que deve incluir a avaliação externa de escolas e de alunos nas etapas principais do seu percurso.

Organização da rede e critérios de oferta. É recomendável a definição de uma rede nacional de ensino artístico especializado da música, assente em critérios transparentes de cobertura populacional, criação e manutenção de ofertas, sem pressupostos de natureza jurídica das instituições (pública ou privada), mas baseada na missão, qualidade e impacto territorial de cada uma.

Currículo e referenciais orientadores. Sem prejuízo da autonomia pedagógica das escolas, recomenda-se a construção de referenciais curriculares orientadores, por ciclo de estudos, que permitam maior coerência nacional e articulação entre percursos, sem impor modelos pedagógicos únicos.

Percursos escolares coerentes. Deve-se privilegiar, sem prejuízo da exigência, que os alunos tenham a oportunidade de prosseguir percursos escolares completos de ensino artístico especializado da música, desde a iniciação ao ensino secundário. Reconhecendo-se que nem todos os alunos terão o desejo e/ou a capacidade de completar este percurso, todos os que tenham deverão poder fazê-lo. Isto implica um desenho coerente da rede de oferta.

Recursos humanos e condições de trabalho docente. No caso das escolas artísticas públicas e dos agrupamentos e escolas não agrupadas públicas que oferecem ensino artístico especializado, recomenda-se a revisão do quadro de habilitações e dos regimes de recrutamento docente, valorizando a qualificação artística, a experiência profissional e a formação contínua, bem como a criação de condições que promovam maior estabilidade pedagógica.

Financiamento alinhado com missão. No caso da oferta de ensino artístico especializado, é fundamental alinhar o modelo de financiamento com a missão desta oferta, reconhecendo a exigência técnica e de recursos, garantindo previsibilidade e suficiência financeira.

Reconhecimento das especificidades pedagógicas, organizacionais e culturais das escolas que oferecem o ensino artístico:

- criando um Estatuto da Escola Artística Pública que reconheça formalmente as especificidades pedagógicas, organizacionais e culturais das Escolas Não Agrupadas que ministram exclusivamente cursos artísticos especializados;
- prevendo no regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Ensino as especificidades dos agrupamentos e escolas públicas não agrupadas que ministram, também, cursos artísticos especializados.
- revendo no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior os termos em que ocorre o apoio do Estado e as obrigações dos estabelecimentos relativas aos contratos de patrocínio.
- revendo o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas, prevendo as especificidades das Escolas Profissionais que ministram exclusivamente cursos artísticos especializados.

A consolidação do ensino artístico especializado da música exige uma política pública que combine clareza conceptual, diferenciação de tipologias, financiamento adequado e confiança nas escolas e nos seus profissionais. O futuro do ensino artístico especializado da música depende menos de mais regras e mais de uma visão estratégica partilhada, capaz de articular responsabilidade pública e autonomia pedagógica.

O ensino artístico especializado da música nasce, do ponto de vista legal e conceptual, como um percurso vocacional e pré-profissional, destinado a alunos com aptidões específicas e orientado

para a formação de executantes, criadores e profissionais da música. Esta missão encontra expressão clara no Decreto-Lei n.º 344/90 e é reiterada nos principais relatórios e estudos produzidos desde a década de 1990.

Esta conceção implica um conjunto de pressupostos pedagógicos exigentes: iniciação precoce, continuidade formativa, intensidade técnica, prática regular e sistemática do instrumento, e integração dos alunos em contextos de prática artística coletiva.

A ausência de uma clarificação política da missão do ensino artístico especializado permitiu que estas conceções coexistissem de forma implícita, produzindo um sistema ambíguo. As consequências são múltiplas: expectativas divergentes por parte de alunos, famílias e professores, projetos educativos institucionalmente coerentes, mas sistemicamente incompatíveis, dificuldade em definir critérios de qualidade e de financiamento, e fragilização da identidade do ensino artístico especializado.

A inter-relação entre regimes articulado, integrado e supletivo revela, assim, uma realidade sistémica que importa reconhecer explicitamente: o ensino artístico especializado cresceu mais por acumulação de decisões administrativas sucessivas do que por construção estratégica de uma rede nacional coerente. Este diagnóstico não diminui o mérito das escolas nem dos profissionais que, em contextos muitas vezes incertos, construíram projetos pedagógicos sólidos e culturalmente relevantes. Pelo contrário, evidencia a capacidade adaptativa das instituições. Contudo, do ponto de vista da política pública, torna-se necessário ultrapassar a lógica casuística que marcou o crescimento dos regimes e assumir:

- critérios transparentes de organização da rede;
- definição estratégica do papel de cada regime;
- alinhamento entre financiamento, missão pedagógica e necessidades territoriais.

O percurso histórico natural da oferta de regimes de frequência parece ter sido o de partida de um regime supletivo ou complementar de frequência predominante (comparável a um hobby ou a uma duplicação de carreira), passando pela expansão do regime articulado (processo ainda em curso, mas com cobertura geográfica desigual), e a caminho de uma meta ainda longínqua em que todos os estudantes tivessem possibilidade de acesso a formação instrumental e vocal diversificadas e a uma formação com professores especializados (acesso de frequência integrada numa mesma escola para a generalidade dos alunos nos primeiros ciclos de estudo).

Referências

Artiaga, M. J. & Costa, P. (2025). A música na educação pré-escolar: em que contextos? *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 11, 77-82.

Conselho Nacional de Educação, [Recomendação n.º 1/2013](#) [Recomendação sobre Educação Artística], *Diário da República*, 2.ª série, n.º 19,28 de janeiro de 2013, pp. 4270-4273.

Costa, A., Aguiar, M. C., Rocha, J. (2019). [Lecionar expressão e educação musical no 1.º ciclo do ensino básico: perspetivas dos professores acerca da sua formação](#). *Livro de Atas Olhares sobre a Educação 7*. Viseu.

[Decreto-Lei n.º 310/83](#), de 1 de julho, Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa - Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema.

[Decreto-Lei n.º 344/90](#), de 2 de novembro, Ministério da Educação - Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar.

[Decreto-Lei n.º 139/2012](#), de 5 de Julho [Nota: Revogado o presente diploma pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, sem prejuízo da vigência das normas relativas a cursos de educação e formação de adultos e a ensinos básico e secundário na modalidade de ensino recorrente, nos termos do seu artigo 36.º].

[Decreto-Lei n.º 55/2018](#), de 6 de julho, Presidência do Conselho de Ministros - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

[Despacho n.º 6478/2017](#), de 26 de julho, Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação – Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

[Despacho n.º 6944-A/2018](#), de 19 de julho, Gabinete do Secretário de Estado da Educação - Homologa as Aprendizagens Essenciais das componentes do currículo e disciplinas inscritas nas matrizes curriculares - base dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral, constantes dos anexos I a III do Decreto -Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que se afirmam como referencial de base às várias dimensões do desenvolvimento curricular.

[Despacho n.º 10-B/2018](#), de 6 de julho, Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação - Estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

[Despacho n.º 8476-A/2018](#), de 31 de agosto, Gabinete do Secretário de Estado da Educação - Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

[Despacho n.º 7414/2020](#), de 24 de julho, Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação - Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais.

[Despacho n.º 7415/2020](#), de 24 de julho, 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.

[Despacho n.º 6605-A/2021](#), de 6 de julho, Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação - Procedeu à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.

Ferreira, N. S. V. & Vieira, M. H. (2021). [O professor especialista de música nos Jardins de Infância através de parcerias com as escolas de ensino especializado. O caso de Viana do Castelo.](#)

[Lei n.º 46/86](#), de 14 de outubro, Assembleia da República – Lei de Bases do Sistema Educativo.

[Lei n.º 5/97](#), de 10 de fevereiro, Assembleia da República - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Malotti, A. P. & Vieira, M. H. (2022). [A música na educação pré-escolar em Portugal. Mapeamento da temática nas produções académicas.](#) *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 148, pp. 64-75.

[Portaria n.º 531/95](#), de 2 de junho, Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social - Cria vários cursos profissionais de nível secundário e de nível básico e aprova os respetivos planos de estudos.

[Portaria n.º 220/2007](#), de 1 de março, Ministério da Educação - Cria o curso profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla.

[Portaria n.º 221/2007](#), de 1 de março, Ministério da Educação - Cria o curso profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão.

[Portaria n.º 1040/2010](#), de 7 de outubro, Ministério da Educação - Cria o curso profissional de instrumentista de jazz e aprova o respetivo plano de estudos.

[Portaria 223-A/2018](#), de 3 de agosto, Ministério da Educação - Procedeu à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

[Portaria n.º 229-A/2018](#), de 3 de agosto, Ministério da Educação - Procedeu 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.

[Portaria n.º 235-A/2018](#), de 23 de agosto, Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social - Procedeu à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

[Portaria n.º 203-B/2024/1](#), de 10 de setembro, Educação, Ciência e Inovação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social - Cria o Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música.

Silva, H. A., & Vieira, M. H. (2024). [Escolas especializadas de música da rede pública e da rede particular e cooperativa em Portugal: Panorama atual.](#) *Revista Portuguesa de Educação Musical*, (150).

Silva, I. L. da (coord.). (2016). [Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.](#) Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

UNESCO (2024). Framework for Culture and Arts Education. *World Conference on Culture & Arts Education.* Abu Dhabi. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf

Vieira, M. H. & Tracana, M. (2010). [O ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1º ciclo do ensino básico: um estudo de caso múltiplo.](#) *Actas do XIX Congresso Annual da Associação Brasileira de Educação Musical.* Goiânia, Universidade Federal de Goiás, pp. 1455-1461.

Siglas e Acrónimos

ANQEP. – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

CEE- Comissão Especializada Eventual

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

IGeFE – Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.

MECI – Ministério da Educação, Ciência e Inovação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar

SIGO - Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Anexo I – Análise comparativa

Análise comparativa – Portugal Continental, Região Autónoma da Madeira, Áustria, Finlândia e Estados Unidos da América – educação musical e ensino geral da música

1. Introdução

A análise comparativa entre Portugal continental, a Região Autónoma da Madeira, a Áustria, a Finlândia e os Estados Unidos da América permitem observar diferentes formas de organizar a educação musical, a articulação entre ensino genérico e ensino especializado e o papel atribuído ao Estado, às escolas e aos profissionais.

Apesar das diferenças profundas de contexto histórico, escala e organização político-administrativa, os cinco casos enfrentam desafios comuns: garantir acesso alargado à música, assegurar qualidade pedagógica, formar professores competentes, e criar percursos coerentes para crianças e jovens com diferentes níveis de envolvimento musical.

As respostas a estes desafios revelam opções políticas distintas, mas também convergências relevantes, particularmente no reconhecimento de que a qualidade do ensino musical depende menos da prescrição centralizada e mais da valorização das pessoas, das instituições e da coerência do sistema.

2. O lugar da música no ensino genérico: consenso de princípio, desigualdade de concretização

Em todos os casos analisados, a música é reconhecida como dimensão importante da formação das crianças, sobretudo nos primeiros anos. Existe consenso quanto ao seu contributo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.

Contudo, a forma como este princípio se concretiza, diverge.

Na Região Autónoma da Madeira, a música está integrada de forma estruturante na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, com tempos letivos definidos, professores especialistas e continuidade pedagógica assegurada ao longo de várias décadas. Na Finlândia, a música é disciplina nuclear do currículo nacional do ensino básico, sendo entendida como parte integrante do direito à educação cultural; ainda assim, a qualidade da sua implementação varia de acordo com a presença de professores especialistas, revelando assimetrias regionais.

Na Áustria, a música é reconhecida no currículo do ensino geral, mas a sua concretização depende fortemente da disponibilidade de professores qualificados, o que conduz, em muitos contextos, a uma redução do tempo efetivo dedicado à disciplina.

Nos Estados Unidos, a situação é altamente heterogénea, variando entre Estados e, dentro destes, por distritos escolares com programas musicais fortes e outros onde a música é marginal ou inexistente.

Em Portugal continental, a música no ensino genérico permanece frágil e descontínua, frequentemente dependente de projetos pontuais, atividades extracurriculares ou da iniciativa individual dos docentes.

A comparação evidencia que o reconhecimento curricular da música é condição necessária, mas não suficiente para a aprendizagem musical geral: a presença de professores especializados e condições estruturais estáveis é determinante para a sua efetiva realização.

3. Professores, especialização e estatuto profissional

A formação e o estatuto dos professores de música constituem o eixo mais consistente de diferenciação entre os sistemas analisados.

Na Finlândia, todos os professores possuem formação académica de nível de mestrado, incluindo os do pré-escolar. Contudo, o próprio sistema reconhece que muitos professores generalistas, apesar da sua sólida formação pedagógica, não possuem competência musical suficiente para garantir uma educação musical aprofundada, o que reforça a importância dos professores especialistas de música no ensino geral.

Na Áustria, a formação de professores de música é exigente e diferenciada por níveis de ensino, mas o sistema enfrenta uma escassez significativa de docentes qualificados, com impactos diretos na continuidade e qualidade do ensino musical.

Nos Estados Unidos, a investigação e os standards profissionais são particularmente claros ao afirmar que professores generalistas sem formação musical sólida não estão preparados para ensinar música, defendendo uma especialização forte e certificada.

A Região Autónoma da Madeira destaca-se por ter assegurado professores especialistas no ensino genérico da música, com integração em quadros regionais e estabilidade profissional, criando condições para continuidade pedagógica e comunidades profissionais consolidadas.

Em Portugal continental, persistem fragilidades estruturais: ausência de carreira específica no ensino genérico, precariedade, rotatividade e indefinição do papel do professor de música.

Em todos os casos, a evidência converge: não existe educação musical consistente sem professores musicalmente competentes, pedagogicamente preparados e profissionalmente enquadrados.

4. Articulação entre ensino genérico e ensino especializado: sistemas claros e sistemas ambíguos

A forma como cada sistema articula ensino genérico e ensino especializado revela opções políticas fundamentais.

A Finlândia e a Áustria desenvolveram sistemas duais explícitos. Na Finlândia, o ensino geral garante acesso universal à música, enquanto a Educação Básica nas Artes oferece percursos especializados progressivos, juridicamente reconhecidos, funcionando em paralelo ao sistema escolar. Na Áustria, a rede de Musikschulen, as escolas gerais com foco musical e os Musikgymnasien constituem um ecossistema articulado, com diferentes níveis de exigência e seleção.

A Região Autónoma da Madeira apresenta uma solução distinta, mas coerente: um conservatório público regional com ampla autonomia institucional, forte descentralização territorial e coexistência de cursos livres, EAE e cursos profissionais, funcionando como eixo estruturante do sistema.

Nos Estados Unidos, a articulação é menos formalizada e mais dependente da iniciativa local, mas a tradição de bandas, coros e orquestras escolares cria, em muitos contextos, percursos consistentes quando existem professores especializados.

Em Portugal continental, a articulação entre ensino genérico, ensino artístico especializado e ensino profissional é muito fragmentada, dependendo da coexistência das diferentes ofertas no mesmo espaço geográfico, e, quando há, das relações estabelecidas entre os concretos estabelecimentos de ensino.

A comparação mostra que a clareza estrutural dos sistemas — mesmo quando paralelos — é preferível à ambiguidade funcional.

5. Equidade, acesso e território

A equidade emerge como desafio transversal, mas com configurações distintas.

Na Finlândia, apesar da forte tradição de igualdade, o acesso à Educação Básica nas Artes pode implicar propinas e depende da iniciativa das famílias, levando o próprio Estado a reconhecer a necessidade de reformas orientadas para maior inclusão.

Na Áustria, o acesso às escolas de música é amplo, mas condicionado pela disponibilidade de professores e, em alguns casos, por custos associados.

A Região Autónoma da Madeira mitiga desigualdades através da descentralização territorial da oferta e do financiamento público regional.

Nos Estados Unidos, as desigualdades territoriais e socioeconómicas são particularmente acentuadas, refletindo a organização descentralizada do sistema educativo.

Em Portugal continental, a equidade territorial constitui um dos problemas mais graves, com o acesso a formação musical consistente fortemente dependente do local de residência.

A análise comparativa confirma que a equidade exige políticas deliberadas de financiamento, proximidade territorial e articulação institucional.

6. Síntese interpretativa

A análise comparativa entre Portugal continental, Região Autónoma da Madeira, Áustria, Finlândia e Estados Unidos da América demonstra que um sistema consistente não é necessariamente um sistema centralizado, mas um que consegue articular:

- visão política clara e de longo prazo;
- professores especializados e valorizados;
- articulação estruturada entre ensino genérico e ensino especializado;
- diversidade de percursos com permeabilidade real;
- um Estado que assume responsabilidade pública sem colonizar a pedagogia.

O conjunto dos casos estudados reforçam conclusões convergentes com o relatório em matéria de ensino da música no ensino geral a crianças dos três aos doze anos:

- a importância decisiva dos professores;
- a centralidade da música nos primeiros anos;
- a necessidade de sistemas coerentes, mas não centralizadores;
- e a urgência de políticas públicas que criem condições, confiem nas escolas e valorizem o saber profissional.

Anexo II – Região Autónoma da Madeira

O caso da Região Autónoma da Madeira

1. Introdução e relevância do caso

A experiência da Região Autónoma da Madeira no domínio do ensino da música constitui um caso singular no contexto nacional. Não apenas pela sua longevidade, mas sobretudo pela coerência entre visão política, organização institucional e práticas pedagógicas ao longo de várias décadas.

Trata-se de um exemplo particularmente relevante para o presente relatório por demonstrar que é possível articular:

- uma política pública consistente de educação artística;
- uma forte autonomia das escolas e dos profissionais;
- e uma clara assunção do papel do Estado (regional) enquanto garante de condições, e não enquanto regulador pedagógico excessivo.

O caso da Madeira não deve ser lido como modelo diretamente transferível para os Açores ou o continente, dadas as diferenças de contexto e de escala, mas como estudo de referência comparativa; evidenciando princípios estruturantes com potencial de inspiração para a política pública nacional.

2. Uma política de longo prazo assente no ensino genérico da música

Um dos elementos mais distintivos da experiência madeirense é a introdução precoce, sistemática e universal da música no ensino genérico, iniciada em 1980 e generalizada a toda a Região no final da década de 1980.

Ao contrário de abordagens pontuais ou experimentais, a música foi assumida como componente estruturante do currículo no pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com: (i) tempos letivos definidos; (ii) professores especialistas; (iii) avaliação integrada; e (iv) articulação pedagógica com os docentes generalistas.

Este investimento sustentado criou uma base cultural e musical alargada, a partir da qual se desenvolveu, de forma orgânica, o ensino artístico especializado. O caso da Madeira confirma, assim, que o EAE não pode ser pensado isoladamente: a sua qualidade depende estruturalmente da robustez do ensino genérico da música.

3. Professores especialistas, carreira docente e estabilidade pedagógica

Outro aspeto central do modelo madeirense é a opção clara por professores especialistas no ensino genérico da música, apoiada pela criação de grupos de recrutamento próprios e pela integração progressiva destes docentes em quadros regionais.

Esta opção teve efeitos estruturantes: (i) garantiu continuidade pedagógica; (ii) permitiu investimento na formação contínua; (iii) consolidou comunidades profissionais estáveis; e (iv) reforçou a qualidade do ensino musical desde a infância.

O contraste com a realidade continental é evidente: a precariedade, a rotatividade e a indefinição do papel do professor de música no ensino genérico comprometem, em muitos contextos, a coerência do sistema artístico especializado.

4. O Conservatório da Madeira: autonomia institucional e missão pública

O Conservatório da Madeira constitui um caso único no panorama nacional, sendo o único conservatório com autonomia administrativa, financeira e patrimonial plena, tutelado diretamente pelo Governo Regional.

Esta autonomia não se traduziu em desregulação, mas antes em: (i) maior capacidade de planeamento estratégico; (ii) adequação da oferta às necessidades do território; (iii) articulação consistente entre ensino artístico especializado, cursos profissionais e cursos livres; e (iv) forte integração com a comunidade e com o sistema cultural regional.

A descentralização territorial da oferta, com polos e núcleos distribuídos por toda a Região e no Porto Santo, reforça a equidade de acesso e evidencia uma conceção do conservatório como infraestrutura cultural pública, e não apenas como escola.

5. Diversidade de percursos e permeabilidade do sistema

A coexistência, no Conservatório da Madeira, de (i) cursos livres, (ii) ensino artístico especializado, (iii) cursos profissionais, e (iv) outras ofertas artísticas (dança, teatro, multimédia, e animação 2D/3D), constitui um exemplo de permeabilidade virtuosa entre percursos, permitindo que a motivação, o compromisso e a maturidade dos alunos sejam fatores tão relevantes quanto a seleção precoce.

Este modelo contrasta com abordagens excessivamente hierarquizadas ou estanques, demonstrando que a diversidade de contexto idade de percursos pode reforçar — e não enfraquecer — a qualidade do ensino artístico especializado.

6. Integração da cultura local e identidade artística

A integração estruturada da música tradicional madeirense, nomeadamente dos cordofones regionais, no ensino genérico, no ensino artístico especializado e nos cursos profissionais constitui um exemplo particularmente relevante de articulação entre (i) identidade cultural; (ii) currículo formal; e (iii) certificação legal.

Este processo, apoiado por formação de professores, produção legislativa regional e investimento em instrumentos, demonstra que a valorização da cultura local é plenamente compatível com exigência técnica, reconhecimento institucional e prosseguimento de estudos, incluindo a nível internacional.

7. Resultados, percursos e impacto cultural

Os dados apresentados na audição evidenciam:

- uma elevada taxa de continuidade dos alunos do ensino básico artístico para o secundário e para os cursos profissionais;
- uma taxa muito significativa de prosseguimento de estudos superiores, maioritariamente no estrangeiro;
- uma forte presença do conservatório na vida cultural regional, com centenas de concertos e atividades anuais.

Importa sublinhar que o modelo madeirense não assenta numa visão elitista ou exclusivamente profissionalizante. É assumido explicitamente que nem todos os alunos seguirão carreiras musicais, valorizando-se igualmente o impacto cultural, educativo e social da formação artística.

8. Lições estruturantes para a política pública nacional

O caso da Região Autónoma da Madeira evidencia um conjunto de princípios com relevância direta para a reflexão nacional:

- a importância do planeamento de longo prazo em educação artística;
- o papel central do ensino genérico da música como base do ensino artístico especializado;
- a necessidade de professores especialistas e carreiras estáveis;
- a compatibilidade entre autonomia institucional e responsabilidade pública;
- a relevância da diversidade de percursos e da permeabilidade do sistema;
- a valorização da identidade cultural local como fator de qualidade;
- a confirmação de que o papel do Estado é criar condições e garantir coerência, não prescrever pedagogias.

Enquanto estudo de referência comparativa, a experiência madeirense demonstra que a qualidade do ensino artístico especializado resulta menos de regulação central detalhada e mais de visão política clara, confiança nas instituições e investimento sustentado nas pessoas permitindo a criação e desenvolvimento de um ecossistema artístico.

Anexo III – Áustria

O caso da Áustria: formação docente, sistema de escolas de música e articulação de percursos

1. Síntese analítica das respostas

As respostas recebidas quanto ao caso da Áustria evidenciam um modelo fortemente estruturado, assente numa articulação clara entre:

- formação inicial exigente de professores;
- ensino genérico da música nos primeiros anos;
- uma rede paralela e robusta de escolas de música;
- e ofertas escolares com foco musical reforçado, mas não elitista.

No domínio da formação de professores, destaca-se a exigência académica elevada:

- professores de música na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo possuem formação superior longa (licenciatura + mestrado);
- a formação não se limita ao domínio musical, integrando metodologias, pedagogia e, de forma muito significativa, mentoria em contexto real de sala de aula;
- os programas de indução profissional são considerados tão relevantes quanto a formação inicial.

No plano curricular, a música no ensino genérico inclui:

- canto e prática coral;
- movimento e dança;
- prática instrumental elementar;
- projetos artísticos integrados; com uma compreensão clara de que estas atividades contribuem simultaneamente para o desenvolvimento musical, cognitivo, motor, emocional, social e linguístico das crianças.

Um elemento distintivo do modelo é a existência de uma rede nacional de escolas de música (Musikschulen), paralela ao sistema escolar, amplamente financiada e territorialmente disseminada. Estas escolas:

- oferecem iniciação musical, ensino instrumental, prática de conjunto e teoria;
- são acessíveis à generalidade das crianças;
- funcionam como espaço de aprofundamento vocacional, sem substituir a escola geral.

Paralelamente, existem escolas gerais com foco musical (nível básico e secundário), reguladas pelo Estado, mas com elevada autonomia organizativa e curricular. Algumas oferecem ensino instrumental gratuito e maior carga horária artística, sendo muito procuradas pelas famílias.

A professora convidada sublinha, contudo, desafios relevantes:

- escassez de professores qualificados;
- risco de redução da carga horária de música por falta de docentes;
- recurso a não-especialistas, com impacto negativo na qualidade;
- desigualdades no acesso efetivo a professores especialistas nos primeiros anos, precisamente em fases críticas do desenvolvimento musical.

2. Contributos para o relatório (lições para a política pública)

Da análise deste caso europeu emergem contributos particularmente relevantes para o relatório:

1. Centralidade da formação docente longa e acompanhada. A qualidade do ensino musical depende de professores com:
 - formação musical sólida;
 - formação pedagógica específica;
 - e acompanhamento por mentores experientes. A mentoria surge como elemento estruturante, não acessório.
2. Importância crítica da música nos primeiros anos. O desenvolvimento musical precoce é apresentado como fator com impactos transversais no desenvolvimento global da criança, reforçando a necessidade de investimento claro no pré-escolar e 1.º Ciclo.
3. Especialistas versus generalistas. A evidência aponta para vantagens claras dos professores especialistas em música nos primeiros anos, ou, alternativamente, para modelos híbridos em que pelo menos um docente com forte competência musical assume funções de liderança e mentoria nas escolas.
4. Rede paralela de escolas de música como complemento, não substituto. O sistema de Musikschulen demonstra que é possível:
 - oferecer percursos vocacionais acessíveis;
 - sem sobrecarregar o currículo escolar geral;
 - mantendo permeabilidade entre ensino genérico, especializado e profissional.
5. Autonomia com enquadramento estatal. As escolas com foco musical operam com autonomia pedagógica significativa, mas dentro de objetivos nacionais claros — um equilíbrio relevante para o contexto português.
6. Risco da escassez de professores. A falta de docentes qualificados surge como ameaça estrutural, alertando para a necessidade de políticas ativas de valorização e atração da profissão docente em música.

Anexo IV - Finlândia

O caso da Finlândia: sistema dual, equidade, especialização docente e desafios emergentes

1. Enquadramento geral do sistema finlandês de educação musical

O sistema finlandês de educação musical caracteriza-se pela coexistência de dois pilares complementares, juridicamente reconhecidos e politicamente assumidos:

1. Ensino geral obrigatório, onde a música é disciplina nuclear do currículo nacional;
2. Educação Básica nas Artes (Basic Education in the Arts – BEA), um sistema legalmente protegido de escolas de música e artes, desenvolvido fora do horário escolar obrigatório.

Este modelo foi iniciado com a Lei da Educação Musical (1968), que permitiu a criação de uma rede de escolas de música fora do sistema escolar regular, e consolidado com a Lei da Educação Básica nas Artes (1992), cujo objetivo foi dar coerência e enquadramento a um campo até então fragmentado.

A BEA oferece percursos estruturados, progressivos e certificados, desde a educação musical na primeira infância até níveis preparatórios para o ensino superior artístico, funcionando como complemento ao ensino geral, e não como seu substituto.

2. Formação de professores e especialização docente

Um dos traços mais consistentes do sistema finlandês é a elevada exigência na formação de professores:

- Todos os professores, incluindo os da educação pré-escolar, possuem grau de mestre em educação.
- No ensino geral:
 - professores generalistas podem lecionar música no 1.º Ciclo, desde que tenham escolhido música como área principal de especialização;
 - em muitas escolas existem professores especialistas de música, responsáveis pela disciplina em vários níveis.
- No ensino secundário, a música é lecionada por professores com mestrado universitário em educação musical.
- Nas instituições da BEA (conservatórios, escolas de música), os docentes possuem formação superior em música ou pedagogia musical (licenciatura ou mestrado).

Apesar deste enquadramento robusto, a professora convidada identifica fragilidades reais:

- muitos professores generalistas têm excelente formação pedagógica, mas competência musical limitada;
- a qualidade do ensino musical varia significativamente entre escolas e regiões;
- em algumas áreas, o sistema depende excessivamente das escolas da BEA para garantir uma formação musical consistente.

A presença de professores especialistas de música no ensino geral é apontada como um fator decisivo para a qualidade, coordenação e visibilidade da música na escola.

3. Currículo e conceção da aprendizagem musical

Na Finlândia, a música é considerada disciplina nuclear no currículo nacional do ensino básico. O currículo enfatiza uma conceção holística e participativa da aprendizagem musical, integrando:

- canto e expressão vocal;
- prática instrumental;

- escuta e análise musical;
- improvisação e composição;
- integração com outras artes e tecnologias.

Na educação pré-escolar e na primeira infância, a música é entendida como meio de desenvolvimento global, apoiando competências linguísticas, emocionais, motoras, sociais e culturais. As crianças têm o direito de explorar sons, brincar com música e desenvolver a sua expressividade musical.

A abordagem é amplamente compatível com modelos internacionais como o de Keith Swanwick, embora a professora convidada reconheça que a concretização plena destes modelos é mais consistente nas instituições da BEA do que nas escolas obrigatórias, onde a qualidade depende fortemente da formação musical do docente.

4. Articulação entre ensino geral e ensino especializado

A articulação entre os dois sistemas é um dos pontos fortes do modelo finlandês:

- o ensino geral garante acesso universal à música;
- a BEA oferece aprofundamento vocacional, frequentemente fora do horário escolar;
- os dois sistemas funcionam em paralelo, com valores pedagógicos comuns (inclusão, criatividade, participação);
- muitos professores trabalham em ambos os contextos;
- são frequentes projetos conjuntos, concertos e atividades partilhadas.

Este modelo evita um sistema de “vias fechadas” precoces, permitindo:

- entradas tardias no ensino especializado;
- percursos flexíveis;
- equilíbrio entre música para todos e caminhos para a excelência.

Contudo, subsistem problemas de equidade:

- o acesso às escolas da BEA pode implicar propinas (300–500€ anuais);
- nem todas as famílias têm informação ou recursos para inscrever as crianças;
- crianças migrantes e de contextos não ocidentais estão sub-representadas;
- em zonas remotas, o acesso a professores especialistas é limitado.

5. Inclusão, acessibilidade e reformas em curso

A própria Finlândia reconhece que o seu sistema atingiu um ponto crítico em termos de equidade. Embora a BEA tenha sido altamente benéfica durante décadas, tornou-se evidente que nem todas as crianças conseguem aprender música de forma significativa se o acesso depender apenas da iniciativa e capacidade financeira das famílias.

Em resposta, estão em curso várias iniciativas: (i) projetos de orquestras escolares inclusivas (inspiradas no El Sistema); (ii) ensino de música durante o horário escolar, com instrumentos fornecidos; (iii) projetos nacionais para articular ensino geral e BEA; (iv) revisão da política da BEA e provável atualização legislativa; e (v) programas governamentais para promover equidade, inclusão e não discriminação (2025–2027).

A visão estratégica está expressa no documento *Vision for Finnish Music Education 2030*, que orienta reformas estruturais, colaboração interinstitucional e adaptação às transformações demográficas, tecnológicas e culturais.

6. Contributos do caso finlandês para o relatório

Do estudo do caso finlandês emergem contributos particularmente relevantes para a reflexão nacional:

1. Importância de um sistema dual articulado. A coexistência entre ensino geral forte e ensino especializado complementar permite conciliar acesso universal e aprofundamento vocacional, evitando seleções precoces e irreversíveis.
2. Centralidade da formação docente especializada. Professores generalistas bem formados pedagogicamente não substituem, por si só, a competência musical especializada. A presença de especialistas é determinante para a qualidade e coordenação da educação musical.
3. Currículo orientador, não prescritivo. A existência de um currículo nacional claro, centrado em práticas musicais ativas, não impede diversidade pedagógica nem autonomia das escolas.
4. Equidade como desafio estrutural, não marginal. Mesmo sistemas reconhecidos internacionalmente enfrentam problemas de acesso, sobretudo quando o ensino especializado depende de propinas ou da iniciativa familiar.
5. Necessidade de políticas intersectoriais. A articulação entre educação, cultura, ação social e comunidades locais é apresentada como condição para garantir acesso efetivo à música para todas as crianças.
6. Reforço do papel da escola obrigatória. Quando o ensino especializado não é acessível a todos, a escola obrigatória deve assumir maior responsabilidade na oferta musical significativa.
7. O Estado como facilitador, não como pedagogo. O caso finlandês confirma que o papel do Estado deve ser: (i) criar enquadramentos legais; (ii) garantir financiamento e equidade; (iii) promover articulação entre sistemas; (iv) sem substituir a competência pedagógica das escolas e dos profissionais.

Anexo V – Estados Unidos da América

O caso dos Estados Unidos da América: especialização docente, standards profissionais e centralidade da experiência musical

1. Síntese analítica das respostas (contexto norte-americano)

As respostas da professora convidada norte-americana apresentam um sistema profundamente diferente do europeu continental, mas com elementos de grande interesse comparativo.

Nos EUA não existe currículo nacional obrigatório. Contudo, a educação musical é fortemente estruturada através de:

- standards profissionais nacionais, definidos por associações especializadas (NASM, NAFME);
- sistemas rigorosos de acreditação de cursos superiores;
- certificação profissional obrigatória ao nível dos estados.

A formação de professores de música é descrita como exigente, densa e altamente especializada. Os programas acreditados exigem que os futuros docentes sejam: (i) músicos competentes; (ii) educadores com sólida compreensão de como se aprende música; e (iii) capazes de ensinar através de experiências integradas de performing, listening e creating.

A professora convidada é particularmente clara num ponto: professores generalistas sem formação musical sólida não estão preparados para ensinar música.

A investigação citada demonstra que, quando a música é ensinada por generalistas: (i) tende a reduzir-se a cantar canções ou atividades mecânicas; (ii) há fraca compreensão do que constitui pensamento musical; (iii) a criatividade é frequentemente ausente ou mal concebida; e (iv) os professores revelam insegurança e evitam aprofundar conteúdos musicais.

No que respeita ao currículo, os standards norte-americanos organizam a educação musical em torno de quatro grandes processos:

- Creating
- Performing
- Responding
- Connecting

Estes processos são concebidos como interligados, com a ideia central de que pensar musicalmente é pensar em som, e que a compreensão musical só se desenvolve através da participação ativa em experiências musicais autênticas.

2. Contributos para o relatório (lições para a política pública)

Do caso norte-americano emergem contributos conceptuais e pedagógicos de grande relevância:

1. Centralidade da especialização docente. A evidência empírica apresentada sustenta fortemente a necessidade de professores de música com formação especializada, particularmente no ensino básico.
2. Standards como orientação, não como currículo fechado. Os EUA demonstram que é possível assegurar coerência nacional sem currículo centralizado, através de standards profissionais claros e amplamente consensuais.
3. Música como experiência ativa e integrada. A conceção da música como prática que integra criação, performance e escuta oferece um quadro conceptual robusto para pensar referenciais orientadores no contexto português, sem prescrição metodológica.
4. Riscos do ensino por não-especialistas. A investigação citada evidencia riscos pedagógicos sérios quando a música é entregue a docentes sem formação adequada, sobretudo nos primeiros anos.

5. Valorização da criatividade musical. A criação musical (improvisação e composição) é apresentada como dimensão frequentemente negligenciada, mas essencial para o desenvolvimento do pensamento musical.
6. Respeito pela musicalidade das crianças. Um contributo transversal é a ideia de que as crianças possuem capacidades musicais frequentemente subestimadas, devendo a escola criar contextos para as revelar e desenvolver, e não para as limitar.

Anexo VI – Contributos do Conselho Nacional de Educação

Nesta secção sistematizam-se as diferentes produções do Conselho Nacional de Educação (CNE) relativamente à realidade do ensino da música no geral e do ensino artístico especializado da música, em pareceres, desde 1989, sob a designação de educação artística em Portugal, com especial ênfase na tipologia de cursos e na habilitação docente para o ensino geral da música e o artístico especializado da música.

O [Parecer n.º10/1989](#), expõe a realidade portuguesa do ensino artístico, com base em pareceres elaborados por diferentes setores da educação artística nos quais se incluem as Escolas Superiores de Música de Lisboa e do Porto, por veicularem opinião especializada, de interesse e consagrada pelo Conselho Nacional de Educação. É expressa a sugestão de obrigatoriedade do ensino artístico genérico durante o ensino básico (nove anos), e parte obrigatória ou opcional no ensino secundário, estruturado de forma a acautelar uma formação geral sólida e garantir o acesso ao ensino superior noutras áreas, caso a carreira artística não se concretize.

Em 1992, o CNE, volta a pronunciar-se, no [Parecer n.º1/1992](#) sobre “Educação artística nas áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual”. Sintetiza as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar, estabelecidas pelo Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro, que apresenta o plano da organização da educação artística, distinguindo várias dimensões a genérica, a do ensino especializado da música, a do ensino vocacional, a do ensino da música em modalidades especiais, e a educação musical extraescolar. Neste parecer a secção III Apreciação A- Música, são apresentadas sugestões à estrutura do ensino da música presentes no Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro. Na sua apreciação elogia como positivo, o facto de o ensino vocacional da música poder ser frequentado por alunos que dão preferência, à formação geral, ao currículo da via regular de ensino e como negativo a utilização de expressões dúbias como “ensino vocacional de determinadas disciplinas”, “níveis 4 e 5 “qualificação profissional” e “ensino pós-secundário”. A análise do CNE na especialidade é precedida por uma referência elogiosa ao preâmbulo do Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro, por enquadrar e justificar o que se legisla. São apresentados seis comentários à proposta de Decreto-Lei: o primeiro, que sugere a reflexão sobre a dificuldade de crianças e jovens conseguirem conciliar os estudos genéricos com os estudos musicais a par da inexistência de um ensino devidamente estruturado, com clara definição de níveis e com um nível superior sancionado por graus e diplomas de valor idêntico ao do ensino superior de outras áreas, o que impede a música de ser encarada como opção profissional de primeira escolha; o segundo, referente à desigualdade no plano de formação concedido aos músicos; o terceiro, que aponta a inexistência de uma formação adequada dos professores, aos quais não é facultada qualquer formação pedagógica, excetuando os que lecionavam o ensino genérico; o quarto faz referência à inexistência de um estatuto para os docentes do ensino vocacional; o quinto refere, a insuficiência de uma rede escolar pública, aludindo que a existente contava apenas com duas escolas em Lisboa, uma no Porto e uma em Braga; e o sexto alude às carências em meios humanos e materiais na rede de escolas particulares e cooperativas que procuram suprir, nalgumas zonas, a inexistência de escolas públicas.

Em 1999 no seu [Parecer n.º2/1999](#), *Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes*, apresenta de forma detalhada o contexto histórico sobre o tema da educação estética e

do ensino artístico, referente ao século XX. Este contexto exposto em vários pontos é complementado pelo *enquadramento legal da educação estética e do ensino artístico* (seção I), pelos *objetivos da educação estética* (seção II), pelo *âmbito da educação estética* (seção III), pela *educação estética e ensino artístico para todos* (seção IV), e por último, *agentes de educação estética e professores do ensino artístico* (seção V). Foram várias as recomendações apresentadas, enunciadas e agrupadas por ordem alfabética, relativamente à educação estética e ensino artístico que para este relatório importa salientar a *seção E – Formação de Professores*, entre outras a inclusão da via de ensino nas escolas superiores de ensino artístico que não a contemplem permitindo associar à formação de artistas a formação pedagógica quer os capacite para exercer a docência.

No parecer n.º6/2003 sobre os documentos orientadores da *Revisão curricular do ensino profissional e da Reforma do ensino artístico especializado*, sobre este último documento, o CNE e sublinha a importância do ensino artístico no desenvolvimento pessoal de cada ser humano, referindo a escassa oferta de ensino artístico nas escolas públicas estatais, colmatada pela iniciativa privada e cooperativa, o que considera oportuna a perspectiva do Ministério da Educação de vir a alargar a todos os grandes núcleos urbanos a oferta de escolas de artes, integrando as várias vertentes da educação artística (ponto 20). Em síntese o CNE faz uma apreciação geral onde releva vários pontos positivos presentes nos documentos em análise e, no que diz respeito ao ensino artístico propõe, a introdução e generalização às várias áreas artísticas de uma disciplina comum de História e Cultura das Artes. Contudo, é realçado que continua por definir uma estratégia, debatida e inteligível, para o ensino artístico especializado (pontos 19, 20 e 21 do parecer).

Em 2013 a “educação artística” volta a ser objeto de reflexão e estudo, por parte do CNE na Recomendação n.º1/2013. Nesta é apresentada uma visão abrangente das diferentes especificidades da aprendizagem no campo artístico onde se inclui a música. A recomendação surge no âmbito da publicação do Dec.-lei 139/2012 de 5 de julho, que estabelece os princípios da organização e gestão dos currículos dos ensinos básicos e secundário, faz o ponto de situação sobre a aprendizagem artística no sistema educativo português, em todos os ciclos de ensino, da formação de profissionais, apresenta os princípios e orientações que a enquadram na visão das principais organizações internacionais sobre a educação artística. Relativamente ao ensino da música a recomendação na alínea b) “Medidas legislativas” da seção V, recomenda a *revogação das disposições legais posteriores ao Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro, e outras medidas, recomenda especificamente que se garanta a continuidade curricular da Educação Musical no ensino básico e secundário* para alunos que pretendam enveredar por cursos superiores no domínio da música ou via do ensino. Na seção VI “conclusões e recomendações” mais concretamente na alínea b) do ponto 1.2, sugere-se a continuidade da Educação artística no 3.º Ciclo do ensino básico e no ensino secundário, com a oferta de Educação Musical, Artes Cénicas, Artes Integradas, ou Artes Digitais, asseguradas por professores especialistas com formação pedagógica-didática. Na mesma seção, no ponto 1.3 é sugerido o incentivo a formas de coadjuvação, aos educadores de infância e aos professores do 1.º Ciclo. Ao nível da formação de professores e de educadores a revisão da formação inicial e continua destes profissionais (ponto 2 e 2.1 da seção VI) e ao nível das escolas e autarquias, no âmbito da autonomia das escolas e das competências atribuídas às autarquias,

a integração da educação artística de forma articulada (ponto 3.1 da seção VI). A inserção na escola de “especializações” da educação artística na qual se inclui a música nomeadamente no âmbito dos componentes locais dos currículos escolares ou em áreas de enriquecimento curricular (ponto 3.2 da seção VI) faz parte das recomendações a par do incentivo à utilização dos recursos culturais e artísticos e de parcerias.

O [Parecer nº 3 /2019](#) , sobre o *concurso especial para o acesso ao ensino superior dos titulares dos cursos profissionais e cursos artísticos especializados*, suscitou a questão sobre o acesso ao ensino superior destes estudantes. O CNE recomenda que os princípios de acesso ao ensino superior por titulares dos cursos profissionais e dos cursos artísticos justifica a criação de uma solução que evite os titulares daqueles cursos de realizarem provas de matérias que não constam nos seus planos curriculares, e apela à criação de condições de acesso, a serem homologadas pela Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior, que permitam a integração e o sucesso escolar dos estudantes oriundos daqueles cursos.

Anexo VII – Estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que oferecem ensino artístico especializado

Academia d´ Artes de Cinfães
Academia de Amadores de Música
Academia de Artes de Chaves
Academia de Artes de Valongo
Academia de Música - Orfeão de Ovar
Academia de Música da Fortaleza de Valença
Academia de Música da Sociedade Filarmónica Vizelense
Academia de Música de Alcobaça
Academia de Música de Almada
Academia de Música de Arouca
Academia de Música de Basto
Academia de Música de Cabeceiras de Basto
Academia de Música de Cantanhede
Academia de Música de Costa Cabral
Academia de Música de Elvas
Academia de Música de Espinho
Academia de Música de Óbidos
Academia de Música de Oliveira de Azeméis
Academia de Música de Paços de Brandão
Academia de Música de Portimão
Academia de Música de S. João da Madeira
Academia de Música de Santa Cecília
Academia de Música de Santa Maria da Feira
Academia de Música de Tavira
Academia de Música de Vale de Cambra
Academia de Música de Viana do Castelo
Academia de Música de Viatodos
Academia de Música de Vila Verde
Academia de Música de Vilar do Paraíso
Academia de Música e Belas Artes Luisa Toti
Academia de Música e Dança do Fundão
Academia de Música Fernandes Fão
Academia José Atalaya
Academia Música Castelo de Paiva
Academia Musical de Monção
Academia Musical dos Amigos das Crianças
Academia de Música e Dança do Fundão – Polo
Acordarte - Academia de Música de Lisboa
Artãmega - Conservatório de Artes do Marco de Canaveses
ArtEduca - Conservatório de Música de V. N. Famalicão

ART'J - Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra
Centro de Cultura Musical de Caldas da Saude
Centro de Cultura Musical de Caldas da Saude – Polo
Centro de Formação Artística da Soc. Fil. Gualdim Pais
CMM - Conservatório de Música da Maia
Colégio Didálvi
Conservatório Artallis
Conservatório Bomfim
Conservatório Caldas da Rainha
Conservatório de Albufeira; Associação do Conservatório de Albufeira
Conservatório de Amarante
Conservatório de Artes de Lagoa
Conservatório de Artes de Valdevez
Conservatório de Artes do Canto Firme
Conservatório de Artes do Montijo
Conservatório de Artes Performativas de Almada
Conservatório de Música D. Dinis
Conservatório de Música da Física de Torres Vedras - Luís António Maldonado Rodrigues
Conservatório de Música da Jobra – SEDE
Conservatório de Música da Jobra - Sever Vouga
Conservatório de Música da Jobra – Vouzela
Conservatório de Música da Metropolitana
Conservatório de Música David de Sousa
Conservatório de Música David de Sousa – Polo
Conservatório de Música de Águeda
Conservatório de Música de Barcelos
Conservatório de Música de Cascais
Conservatório de Música de Felgueiras
Conservatório de Música de Olhão
Conservatório de Música de Paredes
Conservatório de Música de S. José da Guarda
Conservatório de Música de Santarém
Conservatório de Música de Seia
Conservatório de Música de Sintra
Conservatório de Música do Choral Phydellius
Conservatório de Música e Artes de Lagos
Conservatório de Música e Artes do Centro (Ourém e Fátima)
Conservatório de Música e Artes do Dão
Conservatório de Música e Dança de Bragança
Conservatório de Música Jaime Chavinha
Conservatório de Música Sons e Compassos
Conservatório de Música Terras de Santa Maria
Conservatório de Música, Teatro e Dança de Vila do Conde

Conservatório do Vale do Sousa
Conservatório Regional de Castelo Branco
Conservatório Regional de Coimbra
Conservatório Regional de Évora - Eborae Mvsica
Conservatório Regional de Gaia
Conservatório Regional de Música da Covilhã
Conservatório Regional de Música de Ferreirim
Conservatório Regional de Música de Viseu (Dr. José de Azeredo Perdigão)
Conservatório Regional de Palmela
Conservatório Regional de Setúbal
Conservatório Regional de Vila Real de Santo António
Conservatório Regional do Algarve Maria Campina
Conservatório Regional do Alto Alentejo
Conservatório Regional do Baixo Alentejo
Conservatório Regional Silva Marques
Conservatório Vocare
Conservatórios de Música de Lisboa e de Mafra
Curso de Música Silva Monteiro
EMARA - escola de música
Escola das Artes do Alentejo Litoral
Escola de Artes da Bairrada
Escola de Artes da Vila
Escola de Artes de Penacova
Escola de Artes do Norte Alentejano
Escola de Artes e Movimento
Escola de Artes SAMP – Pousos
Escola de Ballet do Porto
Escola de Dança Lugar Presente
Escola de Música da Póvoa de Varzim
Escola de Música de Esposende
Escola de Música de Leça da Palmeira
Escola de Música de Perosinho
Escola de Música do Centro de Cultura Pedro Álvares Cabral
Escola de Música Guilhermina Suggia
Escola de Música Nossa Senhora do Cabo
Escola de Música Óscar da Silva
Escola de Música São Teotónio
Escola Profissional Artística do Alto Minho – ARTEAM
Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Deleg.)
Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Sede)
Escola Profissional da Serra da Estrela
Escola Profissional de Arte de Mirandela – ESPROARTE
Escola Profissional de Artes da Beira Interior

Escola Profissional de Imagem (ETIC)
Escola Profissional de Música de Espinho
Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra
Escola Profissional do Conservatório de Castelo Branco
Escola Profissional Metropolitana de Lisboa
Fórum Cultural de Gulpilhares
Ginasiano Escola de Dança
Instituto de Música Vitorino Matono
Instituto Jovens Músicos (Conservatório Caranguejeira)
Orfeão de Leiria Conservatório de Artes
Ourearte - Escola de Música e Artes de Ourém
PALLCO - Performing Arts School e Conservatory
Sociedade Musical de Guimarães - Conservatório de Guimarães

Anexo VIII – Estabelecimentos de ensino público que oferecem ensino artístico especializado

Agrupamento de Escolas da Bemposta
Centro de Educação e Desenvolvimento D. Maria Pia - Casa Pia
Centro de Educação e Desenvolvimento D. Nuno Álvares Pereira - Casa Pia
Conservatório de Música de Loulé - Francisco Rosado
Conservatório de Vila Real - Comendador Manuel Correia Botelho
Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa
Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro
Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Braga
Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra
Escola Artística do Conservatório de Música do Porto
Escola Básica e Secundária de Vialonga, Vila Franca de Xira
Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Fernandes, Abrantes
Escola Básica e Secundária Luís António Verney, Lisboa
Escola Secundária Dr. Júlio Martins, Chaves
Escola Secundária Professor Doutor Flávio F. Pinto Resende, Cinfães

Anexo IX – Estabelecimentos de ensino que oferecem ensino profissional artístico

Academia de Música de Costa Cabral
ART'J - Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra
Conservatório de Amarante
Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, Lisboa
Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra
Escola Básica e Secundária da Bemposta, Portimão
Escola Profissional Artística do Alto Minho - ARTEAM
Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Sede)
Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Deleg.)
Escola Profissional da Serra da Estrela
Escola Profissional de Arte de Mirandela - ESPROARTE
Escola Profissional de Artes da Beira Interior
Escola Profissional de Imagem (ETIC)
Escola Profissional de Música de Espinho
Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra
Escola Profissional do Conservatório de Castelo Branco
Escola Profissional Metropolitana de Lisboa
Escola Secundária Dr. Júlio Martins, Chaves
Escola Secundária Professor Doutor Flávio F. Pinto Resende, Cinfães

Anexo X – Estabelecimentos de ensino que oferecem Curso de Educação e Formação de Jovens na Área da Música

Escola Profissional Artística do Alto Minho – ARTEAM
Escola Profissional de Arte de Mirandela – ESPROARTE
Escola Profissional de Música de Espinho
Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Sede)
Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Deleg.)
Escola Profissional de Artes da Beira Interior