

# Educação musical e currículo: entre a subsidiariedade e a centralidade político-educativa

JOÃO PEDRO FERNANDES

[joapf.90@gmail.com](mailto:joapf.90@gmail.com)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

PEDRO DUARTE

[pedropereira@ese.ipp.pt](mailto:pedropereira@ese.ipp.pt)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

## Resumo

Enquanto fenómeno multidimensional, a música oferece variadas possibilidades educativas que podem contribuir para enriquecer o ensino, possuindo um alcance que vai para além do domínio técnico. O seu carácter diversificado poderá incentivar o desafio das narrativas dominantes, bem como poderá também promover a flexibilidade na aprendizagem, quer ao nível das estratégias de avaliação, quer das competências sociais e dinâmicas que trabalha, características essenciais para a formação de cidadãos críticos.

Reconhecendo essa influência, o presente trabalho explora a influência do currículo sobre os alunos e a sociedade, destacando o papel que a educação musical pode desempenhar na transformação dos mesmos. A primeira parte analisa como o currículo molda a experiência escolar e a individualidade dos alunos, questionando algumas das práticas dominantes, enquanto a segunda secção reflete sobre a relação bidirecional entre alunos e escola, a sua transformação dentro deste contexto, e a incompatibilidade entre a uniformização curricular e a formação individualizada. É abordada também a questão da subsidiariedade das diferentes formas de aprendizagem e o potencial da música no contexto educativo.

## Palavras-chave:

Uniformização curricular; avaliação; aprendizagem; música.

## Abstract

As a multidimensional phenomenon, music offers various educational possibilities that can broaden teaching, extending beyond technical proficiency. Its diverse nature can challenge the dominant narratives, as well as fostering flexibility in learning, both in assessment strategies and in the social and dynamic skills it develops, essential for shaping critical thinking citizens.

Acknowledging this influence, this work explores the influence of the curriculum on students and society, highlighting the role that music education plays in their transformation. The first section analyses how the curriculum shapes students' school experiences and individuality, questioning some of the dominant practices, while the second section reflects on the bidirectional relationship between students and school, their transformation within this context, and the incompatibility between curriculum standardization and individualized learning. The issue of subsidiarity in different types of learning and the potential of music in the educational context is also addressed.

## Key concepts:

Curriculum standardization; assessment; learning; music.

## Introdução

A escola existe enquanto instituição que, à superfície, garante a preservação de conhecimento entre gerações, possibilitando o diálogo com um património cultural, científico e artístico de particular relevância, a promoção de competências cidadãs e técnicas e, ainda, a aprendizagem de determinados valores (Amado, 2017; UNESCO, 2021). Apesar dessas finalidades, atualmente verifica-se a valorização de determinadas áreas de estudo em detrimento de outras (Duarte, 2023; Irby et al., 2018; Torres Santomé, 2017), sendo tomadas decisões que designam quais os saberes a incluir e quais aqueles que devem ser omitidos dos programas escolares (Oliveira, 2016). Para além disto, há também valores normativos e culturais que, de forma explícita ou implícita, acabam por ser promovidos pelo currículo (Benavente & Correia, 2020). Estes podem manifestar-se através da seleção dos conteúdos de ensino ou mesmo das rotinas e práticas escolares (Giroux, 2025; Saltari & Kokkidou, 2024). Quando se opta por incluir um determinado conteúdo nos documentos educativos e/ou nas experiências pedagógicas, refletem-se os valores que se pretendem preservar, legitimar e ensinar, seja através da aprendizagem de factos históricos entendidos como culturalmente relevantes para o contexto do aluno, ou mesmo através do contacto com certos estilos de música, excluindo, inevitavelmente, outros.

O espaço escolar ocupa um lugar amplo nas vidas dos alunos durante uma fase marcada por transformações significativas e pelo desenvolvimento da identidade pessoal e social. A educação musical, apesar de ser frequentemente considerada uma área de estudo complementar – por vezes tida como supletiva e reduzida a uma dimensão estritamente instrumental (Torres Santomé, 2017) – poderá representar uma componente curricular especialmente relevante para contrariar certos processos de desumanização social e desintegração comunitária (Giroux, 2025). Por conseguinte, a educação musical pode assumir um papel de destaque nas experiências escolares, promovendo o desenvolvimento de competências diversificadas nos alunos, quer ao nível das capacidades cognitivas, emocionais e sociais, quer ao nível da criatividade (Hallam, 2010). Para além do identificado, poderá também contribuir para promover uma oferta curricular mais diversificada (Vieira & Malaquias, 2018) que melhor represente a pluralidade cultural, bem como a amplitude de domínios de criação e vivência humana (UNESCO, 2021).

Procurando ampliar a discussão sobre estas pertinentes (e urgentes) temáticas, na primeira parte desta reflexão será explorada a influência que o currículo exerce sobre os alunos e, inevitavelmente, sobre a sociedade. A secção seguinte será dedicada a abordar a forma

como o aluno se movimenta e posiciona na escola, bem como a importância da sua experiência enquanto elemento transformador da sua individualidade. Consequentemente, será destacado o papel que a educação musical pode desempenhar neste processo e, por último, serão feitas algumas considerações finais que procuram sintetizar o argumento central deste trabalho.

## **1. O currículo e o aluno**

Atualmente é possível observar uma tendência para a uniformização curricular (Duarte, 2023; Giroux, 2025; Torres Santomé, 2017), motivada, entre outras razões, pela vontade de garantir rigor e coerência nas escolas. Contudo, essa padronização pode acentuar as desigualdades entre os alunos, uma vez que a escola é um espaço diverso (Mellizo, 2020). Cada criança possui contextos sociais, familiares e individuais diferentes. Consequentemente, como pode um modelo de ensino estandardizado esperar que todos os estudantes obtenham os mesmos resultados, quando as condições em que eles chegam à escola são tão dissemelhantes? Roldão e Almeida (2018, p. 40) exprimem bem esta ideia:

Diferenciar é estabelecer diferentes vias tendo em conta os pontos de partida – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa dessas condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social.

Reconhecer essa diversidade implica promover variedade pedagógica e compreender o papel determinante do currículo enquanto regulador e facilitador destas práticas. Desta forma, urge desenvolver uma reflexão curricular que reconheça e integre a diversidade dos estudantes como característica intrínseca à comunidade escolar, contrariando concepções que não apenas obscurecem essa diversidade, como procuram estabelecer um padrão ideal no percurso educativo desenhado e perfil de aluno esperado (Tadeu da Silva, 2016). Contudo, há uma impossibilidade de estabelecer essa concepção uniformizante de modo estritamente técnico (Giroux, 2023), uma vez que o currículo não é uma construção neutra. Manifesta valores políticos, educacionais e ideológicos, refletindo predominantemente os valores e normas dominantes de cada sociedade (Saltari & Kokkidou, 2024). Apesar desta dimensão ideológica, as políticas educativas contemporâneas têm privilegiado um discurso de despolitização da reflexão educativa e curricular, criando um aparato de neutralidade em que a ponderação pedagógica fica desprovida de uma reflexão ontológica e teleológica mais ampla, reduzindo a amplitude de alternativas e a autonomia e

agência dos profissionais (Giroux, 2025; Torres Santomé, 2017). É possível, inclusive, observar uma crescente apropriação e reconfiguração do discurso educativo para um vocabulário composto por termos empresariais e económicos, demonstrando a influência que certas forças externas, como a agenda política e financeira, podem exercer sobre o currículo (Lima, 2011). Esta prática possui um carácter pernicioso, na medida em que privilegia e legitima as racionalidades económicas na educação (Benavente & Correia, 2020; Duarte, 2023; Horsford et al., 2019). É através deste discurso que se reorganizam as práticas educacionais (Oliveira, 2016), aproximando os princípios administrativos à educação, valorizando a eficiência e a padronização (Torres & Simon, 2006; Torres Santomé, 2017).

A reorganização das práticas educacionais, tal como mencionado no parágrafo anterior, reflete uma crescente adaptação do currículo às necessidades do setor financeiro, distorcendo quem é o destinatário da escola. Diz-nos o senso comum que é o aluno. Não que esta seja a resposta correta – se é que tal existe – mas a realidade é que o currículo, na prática, mostra um enviesamento no que toca a responder às necessidades da economia (Benavente & Correia, 2020; Lima, 2011), seja através da produção de mão de obra capaz ou mesmo da organização dos horários escolares de forma a acomodar os períodos laborais dos encarregados de educação. O destinatário é, na prática, o mercado e a promessa de sustentabilidade, a esperança de desenvolvimento e inovação económica (Saltman, 2018; Torres Santomé, 2017).

O aluno acaba por ser inevitavelmente um mero *cliente* do sistema de educação, demonstrando-se aqui a racionalidade dominante que relega para segundo plano aspetos como as relações humanas e sociais (Duarte, 2024; Giroux, 2023; 2025; Horsford et al., 2019; Torres Santomé, 2017). Independentemente da nossa resposta à questão do destinatário, esta definirá ontológica e politicamente o que se entende por currículo e quais as forças ideológicas que o sustentam.

Esta abordagem suscita uma reflexão sobre a perspetiva curricular que entende a escola como um mero veículo de transmissão de competências técnicas (Pacheco & Maia, 2019), garantindo que todos os alunos cumprem os mínimos necessários para poderem ser considerados úteis. Escolhe-se aqui o termo “úteis” porque melhor representa a tendência pragmática e utilitarista do currículo, segundo a qual os alunos são entendidos como clientes da sua própria sociedade (Horsford et al., 2019).

Existe um elemento de continuidade presente na escola, uma vez que não ensina apenas

competências, mas também uma maneira específica de as fazer, influenciada pela sociedade e cultura dominantes. Existe um “eu” cultural e normativo que determina o que é ensinado, como é ensinado e de acordo com que valores é ensinado. Atualmente, as conceções mercantis têm-se estabelecido como os alicerces morais estruturantes do desenho curricular, que contribuem para uma apropriação acrítica dos modelos sociais, políticos e económicos contemporâneos que, em detrimento de uma cidadania crítica e insurgente, privilegiam uma identidade de consumo passivo e obediente (Giroux, 2023).

Para além destes fatores, as abordagens tradicionais de avaliação vão também contra a perspetiva da escola como um local de construção humana. Como explica Duarte (2021, p. 151):

não raras vezes, creio que nos focamos mais em avaliar o conhecimento dos estudantes e não tanto as suas aprendizagens. Quero com isto dizer que os processos de avaliação, tradicionalmente, mais nos indicam aquilo que os estudantes sabem do que aquilo que aprenderam ao longo das diferentes experiências pedagógico-curriculares.

Este foco em avaliar unicamente os conhecimentos acumulados pelos alunos está intimamente ligado a um ensino preocupado exclusivamente com os objetivos, desvalorizando a experiência e a dimensão subjetiva da aprendizagem (Saltman, 2018). Esta perspetiva pode ser um obstáculo ao desenvolvimento pessoal e social de alguns alunos, bem como colocá-los numa posição de desvantagem logo à partida, ao ignorar a diversidade que os caracteriza (Mellizo, 2020).

## **2. O aluno e o currículo**

De forma a promover o distanciamento de um ensino focado exclusivamente em objetivos, é fundamental a agnição do aluno enquanto agente ativo na construção do currículo, reconhecendo os valores e interpretações diferentes sobre o mundo que o rodeia e com o qual interage (Torres & Simon, 2006). Assim, existe um desafio venturoso em compatibilizar atividades que ao mesmo tempo cumpram as orientações do currículo oficial e que promovam a construção de significado pessoal, uma vez que a aprendizagem emerge de processos cognitivos que integram o conhecimento e a experiência moral de cada aluno (Duarte, 2024).

A este propósito, importa refletir sobre os princípios subjacentes à escola e às experiências por si proporcionadas. Esta organização pode ser entendida como estrutura basilar na partilha de conhecimentos intergeracionais, assegurando a preservação cultural e identitária de uma sociedade, ou como um instrumento de capacitação técnica, fornecendo à

sociedade mão de obra capaz de garantir o seu normal funcionamento. Neste trabalho, porém, defende-se que a escola deve formar cidadãos (Benavente & Correia, 2020; Horsford et al., 2019; Saltman, 2018) – indivíduos críticos e autónomos, capazes de participar ativamente na comunidade, (re)construindo a sua própria identidade e aceitando a dos outros como parte da sua experiência (Giroux, 2023; 2025).

Neste sentido, repensar o papel do aluno implica superar a visão de que ele é apenas um recetor passivo de conhecimento. Assumi-lo como um simples destinatário deixa implícita a ideia de que a escola possui apenas um interlocutor e que o conhecimento circula de forma unidirecional. Quando o professor deixa de se ver como o “eu” da sala de aula e o aluno como o “outro”, reconhece que o conhecimento se desloca em ambas as direções. O espaço de ensino transforma-se num veículo de co-construção de experiências (Duarte, 2021).

Ao formar cidadãs e cidadãos, não estamos a promover pessoas que apenas se desenvolvem individualmente, mas que também participam ativamente na transformação social. Consequentemente, é fundamental criar condições para que, na experiência escolar, se problematizem modos de intervir na comunidade, integrar saberes e viver numa sociedade em constante mutação (Mellizo, 2020). Formar o cidadão é transformar a sociedade, na medida em que um indivíduo com sentido crítico, participativo e com consciência ética tem o poder de se tornar num agente de mudança dos seus contextos (Giroux, 2023). Num cenário em que se evidenciam cada vez mais fragilidades sociais, como a diminuição das redes sociais de apoio, o isolamento e a consequente dificuldade de integração comunitária (Duarte, 2024), a escola tem o potencial de se afirmar como um espaço privilegiado não só para mitigar estes efeitos, mas também para fomentar uma consciência solidária e transformadora.

Estabelecidos os preceitos anteriores, a criação de um currículo a nível nacional levanta questões quanto à imposição de valores e práticas que podem não refletir as especificidades de todos os contextos. Este é um dos principais desafios na elaboração de um currículo padronizado, sobretudo em áreas de estudo que envolvem dimensões expressivas, emocionais e estéticas, como a educação musical. Estas áreas caracterizam-se por uma aprendizagem marcadamente subjetiva e profundamente ancorada na experiência singular de cada educando. Como uniformizar uma disciplina tão sensível à experiência pessoal? Esta tensão parece não ser compatível com a rigidez de um currículo a nível nacional (Torres & Simon, 2006).

### 3. Sobre a subsidiariedade da educação musical

Tal como tem sido abordado ao longo deste trabalho, compreende-se que o currículo estabelece-se como um projeto simultaneamente educativo, político e cultural que enquadra conhecimento culturais, científicos e artísticos que são valorizados em contexto escolar. Ao selecionar os que deve ser ensinado na escola e os que deve ser omitido, estabelece, inevitavelmente, uma relação de poder ou hierarquia entre as diferentes áreas de estudo (Tadeu da Silva, 2016; Torres Santomé, 2017). Por conseguinte, como explica Oliveira (2016, p. 396), o “currículo, em si mesmo, carrega em seu discurso mecanismos de poder e controle, incluindo e excluindo diversos conhecimentos científicos”. Se, por um lado, disciplinas como a matemática desempenham um papel de destaque na escola; por outro lado, outras, como a educação musical, acabam por ser relegadas para segundo plano, desvalorizando-se a sua importância e considerando-se subsidiárias das outras aprendizagens (Duarte, 2021; Torres Santomé, 2017). Esta perspetiva ignora o papel que a educação musical pode desempenhar nas escolas e nas próprias comunidades envolventes (Boal-Palheiros & Boia, 2020).

A posição secundária atribuída à educação musical reflete uma conceção curricular que privilegia aprendizagens de índole quantitativa e tidas como economicamente relevantes (Duarte, 2023; Horsford et al., 2019; Irby et al., 2018; Saltman, 2018), ignorando que a educação não é apenas a aquisição de saberes específicos. Este é apenas um elemento deste fenómeno multidimensional e multifacetado. Existe um princípio subjacente ao currículo que diz respeito ao compromisso da escola em promover competências que vão para além do conhecimento científico, nomeadamente no que toca a valores como a justiça, a igualdade, a diversidade, a cooperação e a solidariedade social (Duarte, 2024; Irby et al., 2018; Giroux, 2023). Destaca-se, portanto, a ideia de escola como experiência social que transforma todos os seus intervenientes, desde os alunos aos professores, passando pelos funcionários, pais e também pela comunidade em que se inserem. Isto não implica que as experiências curriculares tenham menor valor cultural, científico ou artístico, nem tampouco que os professores não devam estimular essa vontade nos seus educandos (Roldão & Almeida, 2018). Privilegia-se, então, uma postura que reconhece que as diferentes áreas de estudo, como as artes, a matemática, a filosofia ou as ciências sociais possuem propósitos distintos, mas igualmente fundamentais para a formação *em e para* a cidadania (Torres Santomé, 2017). Explicando por outras palavras, defende-se que a cidadania exige uma formação que ultrapasse a apropriação instrumental de um conjunto reduzido de técnicas, exigindo, acima de tudo, um diálogo amplo com o património

comum da humanidade (UNESCO, 2021). Dessa forma, cada cidadão e cidadã poderá desenvolver competências de análise crítica da realidade social que possibilitem uma participação consciente, eticamente fundamentada e comunitariamente comprometida (Giroux, 2023).

Sabendo que a fragmentação do saber poderá incutir um certo desnivelamento ao nível da hierarquização das disciplinas, torna-se relevante promover a interdisciplinaridade no currículo, estabelecendo espaços de trabalho participativo que possam ser conjugados de acordo com as metas educativas (Roldão & Almeida, 2018).

Neste contexto, a educação musical pode assumir um papel fundamental na reestruturação dos fundamentos subjacentes às práticas curriculares assentes numa lógica de mercado.

Numa linha de pensamento complementar, importa referir que o recurso a repertório variado, nomeadamente estilos musicais que fujam ao cânone tradicional ocidental, pode promover o contacto com formas diferentes de fazer música, contrariando as práticas dominantes (Saltari & Kokkidou, 2024). Cada indivíduo tem o potencial de desenhar o seu percurso musical, desde que lhe sejam apresentados vários caminhos. Esta lógica assenta, acima de tudo, numa perspetiva estética e de liberdade expressiva, sendo a qualidade da experiência o conceito-chave (Swanwick, 2002). Um exemplo concreto pode ser observado quando o professor propõe o estudo e a interpretação de repertórios musicais de diferentes tradições culturais – por exemplo, ao colocar em diálogo uma canção tradicional cabo-verdiana com um tema popular português, convidando os alunos a explorar as diferenças rítmicas, harmónicas e líricas entre ambas. Esta prática não só descentraliza o cânone musical ocidental, como também promove o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade.

De igual modo, projetos em que os alunos colaboram com músicos da comunidade, recriando repertório tradicionais e explorando sonoridades regionais, permitem deslocar o centro da autoridade do professor para um processo de aprendizagem comunitário e partilhado, aproximando o currículo dos contextos reais dos estudantes, desafiando as lógicas hegemónicas que tendem a privilegiar apenas determinados modos de fazer e compreender música.

Não obstante, e tal como já abordado anteriormente, é imprescindível que o currículo da educação musical se apoie numa abordagem flexível, permitindo que os professores adaptem a prática pedagógica às necessidades contextuais e sociais dos alunos e das comunidades. A música, através das suas múltiplas funções e interpretações, possui a capacidade

de influenciar as perspetivas dos indivíduos sobre o mundo, permitindo também refletir sobre o contexto em que se manifesta (Swanwick, 2002) e facilitar a afirmação da sua agência. Paralelamente, deve ser considerado o desenvolvimento multidimensional do aluno, nomeadamente ao nível social, estético, emocional, cognitivo e ético (Hallam, 2010; Saltari & Kokkidou, 2024). Para além destas vantagens, existe evidência de que a aprendizagem de música, para além das capacidades técnicas que desenvolve, também pode contribuir para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças (Boal-Palheiros & Boia, 2020). Como explicam Vieira & Malaquias (2018, p. 904):

Na música, a subjetividade de cada interpretação faz com que os estudantes desenvolvam habilidades cognitivas, intelectuais, psicológicas e emocionais para criarem seus próprios significados. Cada educando é estimulado a criar e se envolver musicalmente de forma significativa por meio dos conteúdos propostos, que são organizados como currículos, mas aberto a flexibilizações, ou seja, passíveis de abordagens de acordo com as características e as necessidades de cada contexto e momento.

Considerando o potencial formativo e as experiências proporcionadas pela aprendizagem musical, torna-se fundamental refletir sobre o lugar que esta ocupa nos territórios e experiências escolares. Mais ainda, as diferentes áreas de conhecimento devem ser reconhecidas como igualmente valiosas nas suas diferentes manifestações e, neste caso em concreto, a educação musical deve ser encarada como um campo disciplinar com características próprias que não deve ser tratada, de forma alguma, como subsidiária das restantes.

### **Considerações finais**

Ao longo deste trabalho, foram abordadas questões como a força que o currículo exerce sobre os alunos e a sociedade em geral, questionando algumas das práticas dominantes. Explorou-se igualmente a forma como cada estudante se transforma dentro deste sistema, nomeadamente ao nível da sua relação bidirecional com a escola e ao paradoxo entre a *standardização* do currículo e formação individualizada do cidadão. Por último, foi analisado o tópico da subsidiariedade dos diferentes tipos de aprendizagem e o potencial da educação musical no sistema educativo.

A educação artística pode constituir-se como uma via privilegiada para o reconhecimento, a valorização e a promoção da diversidade, tendo em conta a heterogeneidade e espontaneidade da sua formulação. Música de contextos culturais e sociais distintos representa diferentes formas de ver o mundo e de aceitação pelo que é diferente. Permite, por outras palavras, reconhecer que o “eu” não é o centro exclusivo da existência e assumir a nossa responsabilidade perante o “outro” – o que é diferente. Este entendimento permite-nos

uma reflexão crítica sobre a nossa relação com o mundo. Existem vários “eu” e todos somos “o outro” (Sandel, 2023).

Ao reconhecer que os valores identitários de uma determinada sociedade ou indivíduo não ocupam um papel central no universo, expande-se a valorização de expressões culturais e artísticas que emergem da diferença, desafiando as narrativas dominantes. É fundamental que a escola seja capaz de atender às necessidades do mundo atual, considerando a relação entre educação e sociedade, o papel dos professores e a integração com o mundo, promovendo a formação de cidadãos com espírito crítico e capazes de aceitar o “outro” como uma parte do seu “eu”.

A educação musical e, por inerência, o ensino artístico e criativo podem abrir caminho para a edificação de experiências de ensino, aprendizagem e avaliação que contrariem as principais tendências políticas contemporâneas. Na forma como a música é compreendida e interpretada, poderá haver uma multiplicidade de entendimentos ou percepções, mas a proximidade de cada sociedade a este fenómeno é indiscutível. A música é um fenómeno plural com uma miríade de potenciais educativos. Aprofundar o conhecimento sobre a forma como os alunos interpretam a música e a educação musical poderá contribuir para uma melhor compreensão da sua relação com estas dimensões e, conseqüentemente, proporcionar, nas múltiplas disciplinas, experiências curriculares mais complexas e diversas. Em jeito de síntese, destaca-se que a importância da educação musical não reside necessariamente no domínio técnico dos aspetos formais, mas sim na flexibilidade de aprendizagem e nas competências cidadãs que promove, assim como nas múltiplas dimensões que lhe são inerentes. A educação musical, em contexto escolar, surge como uma componente curricular fundamental e imprescindível, não só porque favorece aprendizagens culturais e artísticas específicas, mas, acima de tudo, porque pode contribuir para uma sociedade dinâmica, comunicativa, solidária, inclusiva e democrática.

### Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi: 10.14195/978-989-26-1390-1
- Benavente, A., & Correia, S. V. (2020). Políticas educativas nos tempos actuais. *Laplage Em Revista*, 6(2), 7–18. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062906p.7-18>
- Boal-Palheiros, G., & Boia, P. (2020). Formação de professores de música e práticas de Educação Musical nas escolas. Em G. Boal-Palheiros, & P. Boia (orgs.), *Desafios em Educação Musical* (pp. 117-141). CIPEM-INETmd. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Escola

Superior de Educação - Politécnico do Porto.

- Duarte, P. (2023). *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*. Furar o Cerco.
- Duarte, P. (2024). Pensar a educação cidadã num olhar sistémico: currículo, administração escolar e experiências pedagógicas. In P. Duarte (Ed.), *Educar democraticamente em espaços democráticos: experiências escolares de Vila Nova de Famalicão* (pp. 25–45). Escola Superior de Educação - Politécnico do Porto.
- Giroux, H. A. (2023). *Insurrections: education in a age of counter-revolutionary politics*. Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2025). *Teachers as intellectuals*. Bloomsbury Academic.
- Irby, B. J., Torres, M. S., & Abdelrahman, N. (2018). Dominant Trends in the Evolution of K-12 Education Policy in the United States. In R. Papa & S. W. J. Armfield (Eds.), *The Wiley Handbooks in Education* (pp. 51–72). Wiley Blackwell.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Horsford, S. D., Scott, J. T., & Anderson, G. L. (2019). *The Politics of education policy in an Era of Inequality: possibilities for democratic schooling*. Routledge.
- Lima, L. C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 08–26.
- Mellizo, J. (2020). Music Education, Curriculum Design, and Assessment: Imagining a More Equitable Approach. *Music Educators Journal*, 106(4), 57-65.
- Oliveira, J. (2016). Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. *Passo Fundo*, 23(2), 390-406.
- Pacheco, J. A., & Maia, I. B. (2019). Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. Em F. C. Silva, & C. X. Filha (orgs.), *Conhecimentos em disputa na base nacional curricular comum* (pp. 43-54). Oeste.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Saltari, R., & Kokkidou, M. (2024). Rethinking the music curriculum theories: Towards an updated comprehensive student-centred approach. *Research on Preschool and Primary Education*, 2(1), 8-19.
- Saltman, K. J. (2018). *The Politics of Education: A Critical Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351110396>
- Sandel, M. J. (2023). *O descontentamento da democracia: por que razão vivemos tempos perigosos e o que temos de fazer para mudar*. Editorial Presença.
- Swanwick, K. (2002). *A Basis for Music Education*. Routledge.
- Tadeu da Silva, T. (2016). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica Editora.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.
- Torres, R., & Simon, I. (2006). Reflexões sobre o Ensino da Arte na Contemporaneidade e suas relações com as teorias de currículo. [Anais do] VI EDUCERE - Congresso Nacional de Educação (pp. 2990-3000). Praxis.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. United

Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vieira, A., & Malaquias, T. (2018). Objetividades e subjetividades na educação musical: uma perspectiva fenomenológica sobre os currículos. *Revista e-Curriculum*, 16(3), 879-910.

### **Nota curricular**

**João Pedro Fernandes** é mestrando em Ensino de Música – ramo de Formação Musical –, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, onde concluiu a licenciatura em Educação Musical em 2024. É diplomado em Direção Musical para orquestra de cordas pela Associated Board of Royal Schools of Music (ABRSM) e estudou direção de coro e orquestra de sopros com o maestro Afonso Alves. Paralelamente, é licenciado em Criminologia pela Faculdade de Direito da Universidade do Porto (2013). Na investigação, interessa-se pelas práticas pedagógicas do ensino coletivo da música e pela compreensão dos diversos sentidos que esta pode ter na experiência individual e social, defendendo o acesso alargado à música como parte fundamental da educação.

**Pedro Duarte**, enquanto Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, articula a docência com a investigação, desenvolvida no âmbito do inED, do CITCEM e do CIPEM. A sua investigação tem incidido particularmente nos domínios dos estudos curriculares, da educação cidadã e das políticas educativas e administração escolar.