

Diversidade cultural nos currículos escolares: sobre o problema da universalidade nos currículos

Comunicação

GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica

Brenda Silva de Oliveira

Universidade Federal de Goiás - UFG

brenda.cavacoarquivos@gmail.com

Thiago Xavier de Abreu

Universidade Federal de Goiás - UFG

thiago.abreu@ufg.br

Resumo: Este artigo analisa questões teóricas relacionadas à diversidade cultural no currículo escolar, destacando os desafios na definição de conteúdos comuns e refletindo sobre os critérios utilizados para selecionar, organizar e hierarquizar os saberes que compõem o currículo. O texto considera as diferentes concepções de cultura e suas influências nas estruturas curriculares, ressaltando a dificuldade de estabelecer delimitações conceituais diante da multiplicidade de referências culturais nas sociedades contemporâneas. São examinadas as tensões geradas pelo reconhecimento de distintas formas de conhecimento e suas consequências para a organização curricular, como a fragmentação e a perda de coesão em propostas pedagógicas que buscam valorizar a pluralidade. O artigo explora ainda a relação entre saberes locais e conhecimentos considerados mais amplos ou generalizáveis, evidenciando os desafios de se articular a valorização da diversidade com a necessidade de alguma forma de universalidade em um projeto educativo. O currículo é entendido como um espaço no qual se manifestam diferentes concepções de conhecimento, cultura e sociedade, refletindo escolhas que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Com isso, o trabalho evidencia as complexidades envolvidas na constituição curricular e as implicações dessas escolhas para a construção de uma educação que reconheça as diferenças sem perder de vista a construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Currículo escolar; Diversidade cultural; Universalidade do conhecimento.

Este trabalho visa apresentar alguns resultados da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Diversidade cultural nos currículos escolares: sobre o problema da universalidade

nos currículos”, desenvolvida na Universidade Federal de Goiás, que tem o objetivo de explorar as contribuições das formas de expressão musical popular brasileira para o currículo escolar no Brasil. A pesquisa vem se aprofundou na relação entre a diversidade cultural e o problema da universalidade nos currículos escolares, visando refletir sobre os critérios de seleção dos saberes legitimados no espaço escolar.

A constituição histórica dos currículos escolares e suas relações de classe emergem como elementos centrais na análise educacional. A escola moderna, fruto da ascensão da burguesia como classe dominante, representou uma ruptura com as estruturas educacionais feudais, mas também se configurou como instrumento de manutenção da hegemonia burguesa.

Os ideólogos da burguesia colocavam a necessidade de educação de forma mais geral e, nesse sentido, cumpriam o papel de hegemonia, ou seja, de articular toda a sociedade em torno dos interesses que se contrapunham à dominação feudal. (Saviani, 2008, pág. 86).

No campo da educação musical, essa dinâmica se reflete na predominância de repertórios da tradição erudita europeia, considerados universais, ao passo que as práticas musicais populares, que expressam as vivências das classes populares brasileiras, são frequentemente marginalizadas, sem o devido reconhecimento de seu valor formativo e intelectual.

O presente trabalho visa discutir a relação entre diversidade cultural e a universalidade nos currículos, analisando como a incorporação de saberes das práticas musicais populares pode problematizar os critérios de seleção dos conteúdos escolares. Concluímos apontando que a valorização da diversidade cultural não implica a negação da universalidade, mas exige a reconstrução de seus fundamentos a partir de critérios que respeitem a complexidade das culturas locais e sua capacidade de expressar amplas concepções de mundo. Ao tensionar os limites entre o particular e o universal, o objetivo é contribuir para a construção de currículos mais representativos.

A universalidade dos conteúdos escolares e sua origem histórica

A concepção de que existem conhecimentos necessários a todo ser humano é essencialmente moderna. Comenius, em 1657, propunha sua *Didática Magna* como “a arte universal de ensinar tudo a todos” (Comenius, 1997, p. 11). Condorcet, por sua vez, em 1791, considerava que “a instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos” (Condorcet, 2008, p. 17), entendendo-a como responsabilidade do Estado. Tais concepções se originam do movimento de ascensão da burguesia como classe revolucionária frente à aristocracia feudal, pautando-se na concepção do direito universal à instrução para a sustentação de um projeto de formação de uma nova ordem social. Nesse contexto, pressupostos iluministas propuseram a sistematização e universalização do conhecimento escolar, erigindo os sistemas escolares como o espaço por excelência para a difusão do saber acumulado pela humanidade.

Consequentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos. (Saviani, 2008, pág. 96).

Como explica Saviani (2008, 2018), a perspectiva de que a eliminação da ignorância era condição para garantir a liberdade e a participação política dos indivíduos emerge como elemento essencial do projeto societário burguês. Essa concepção rompeu com a lógica aristocrática de uma divisão do acesso ao conhecimento formal dada pelo direito divino, reivindicando a igualdade natural de todos os seres humanos. Os conteúdos desse modelo educativo eram compostos justamente pelo corpo de conhecimentos construídos pela humanidade, ou, nas palavras de Saviani, como “um processo de interiorização de valores e saberes historicamente acumulados” (*idem*, p. 27). Esse caráter universalista do conhecimento escolar também é analisado por Forquin (2000), para quem “os saberes escolares são essencialmente gerais ou dotados de um alto nível de generalidade, permitindo uma expansão ilimitada de conhecimentos e competências” (Forquin, 2000, p. 58). De acordo com o autor,

A cultura escolar é uma cultura geral, não no sentido de que seja uma amostra ou um amontoado de tudo (não é uma cultura dispersa, eclética), nem no

sentido de que pretenda desenvolver “idéias gerais” que não favoreçam conhecimentos precisos ou competências específicas (não é uma cultura de verbalismo abstrato), mas sim no sentido de ser responsável pelo acesso a conhecimentos e a competências estruturalmente fundamentados, isto é, capazes de servir de base ou de fundamento, isto é, capazes de servir de base ou de fundamento a todos os tipos de aquisições cognitivas “cumulativas”. (Forquin, 2000, p. 58).

Ocorre que o ideal iluminista da universalidade de determinadas formas de saberes não está livre das contradições que emergem do fato de que a burguesia representa somente uma classe social, refletindo na seleção de conteúdos escolares os limites de sua condição classista. Tome-se, por exemplo, a análise realizada por Abreu (2023) acerca das concepções contidas no texto *Ideias sobre a Música*, de Manuel de Araújo Porto Alegre (Porto Alegre, 1836), importante expressão do horizonte estético que orientou a institucionalização do ensino de música no Brasil. Para Abreu, o texto apresenta elementos revolucionários e reacionários: a visão da música como um reflexo do processo objetivo de desenvolvimento humano é um fundamento importante para a construção de um currículo; por outro lado, “a noção de desenvolvimento levada a cabo por Porto Alegre não é aquela que se baseia na totalidade objetiva do processo histórico, mas sim *na forma como ele é visto aos olhos da classe burguesa*” (Abreu, 2023, p. 17, *grifos no original*), levando à unilateralidade da estética burguesa europeia nos currículos.

A análise das concepções educacionais que emergem na sociedade burguesa revela a tensão entre o discurso de inclusão e a estrutura educacional que preserva a hegemonia da classe dominante. Embora proclamada como universal e acessível, a liberdade educacional era mais formal do que real. A questão central é: quem define os conteúdos e para quais interesses? A escola, portanto, funcionava como instrumento de reprodução social, mantendo os valores da classe dominante e não promovendo uma transformação genuína. Nesse contexto, a crítica contemporânea ao conceito de universalidade do conhecimento, particularmente no âmbito educacional, ganha destaque. Conhecida pela defesa do multiculturalismo, ideias educacionais passam a questionar a universalidade do conhecimento, que, segundo tais correntes, desconsidera as realidades culturais e sociais dos estudantes. Para estes autores, o desafio atual da educação não é apenas garantir o acesso universal ao conhecimento, mas também valorizar a diversidade cultural dos alunos, incorporando saberes

de diferentes comunidades. A defesa da universalidade do ensino envolve o direito de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, mediado para integrar as experiências locais dos estudantes e evitar desigualdades culturais e sociais. A universalidade não é padronização, mas o acesso a saberes essenciais para a emancipação social, respeitando a identidade cultural de cada aluno. Uma educação democrática exige a síntese entre universalidade e diversidade, permitindo uma leitura crítica da realidade, como propõe o multiculturalismo ao buscar integrar saberes e experiências culturais dos alunos.

A crítica de Saviani à pedagogia tradicional complementa o multiculturalismo ao defender que a educação deve garantir o acesso ao saber necessário para a emancipação social, sem impor um único modelo cultural. A verdadeira democratização do ensino, para Saviani (2008, 2018), não está no discurso, mas na prática de assegurar o acesso ao saber relevante, respeitando as diversidades culturais e preservando a universalidade dos saberes fundamentais.

Currículo escolar e o problema da universalidade

A partir de meados século XX e início do século XXI, a educação brasileira foi marcada por um movimento crítico à universalidade dos conteúdos escolares, impulsionado pelas demandas do multiculturalismo. Esse movimento, ao reconhecer a pluralidade étnica, cultural e social da sociedade brasileira, defendeu a revisão dos currículos escolares, tradicionalmente centrados em saberes eurocêntricos, acadêmicos e abstratos, muitas vezes desconectados das realidades vividas por grande parte dos estudantes. A crítica multiculturalista questionava a falta de critérios para a justificação dos saberes considerados universais, argumentando que estes refletiam uma hegemonia cultural imposta por grupos dominantes, marginalizando os conhecimentos e práticas das culturas subalternizadas.

Essa crítica, emerge como um elemento fundamental para a desconstrução do universalismo iluminista que historicamente vinha pautando o debate sobre os currículos escolares. Tal universalismo, que se apresenta como neutro e imparcial, na verdade, esconde um posicionamento cultural específico e uma relação intrínseca com estruturas de poder que reproduzem desigualdades sociais e culturais. Nesse sentido, é imprescindível compreender que os saberes escolares não são apenas conteúdos neutros, mas sim construções sociais e

históricas, fortemente marcadas por identidades culturais específicas. Esta perspectiva questiona a naturalização do universalismo científico e epistemológico, que privilegia certos conhecimentos em detrimento de outros.

A atividade científica, longe de constituir um domínio universal e desvinculado de relações sociais, está profundamente enraizada em contextos históricos e culturais que condicionam seu desenvolvimento e legitimação. Conforme Tomaz Tadeu Silva, “o pensamento e a atividade científica estão inextricavelmente vinculados com relações sociais” (SILVA, 2000, p. 72), o que implica que a ciência não pode ser vista como um saber neutro e absoluto, mas sim como uma construção social sujeita a processos de dominação e hegemonia. Essa percepção desafia concepções que separam a ciência da cultura, atribuindo à primeira um *status* de universalidade incontestável; por outro lado, como veremos, pode levar a segunda a certo relativismo, condição esta que limita a valorização dos saberes culturais e populares.

A consequência desse dualismo epistemológico é a reprodução de um currículo fragmentado, no qual os conteúdos escolares assumem o papel de conhecimento universal e objetivo, e as demais formas de conhecimento, especialmente as relacionadas às culturas populares, são relegadas a uma posição secundária e relativa. Essa divisão reforça uma hierarquia que legitima determinados saberes e desqualifica outros, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais no interior do sistema educacional. Para Silva:

De um lado desse currículo cartesiano, a natureza e o objeto, os fatos, a objetividade; do outro, a cultura e o sujeito, a variabilidade social, a subjetividade. Num lado da divisória, presumidamente nobre, superior, o universalismo das ciências; no outro, presumidamente secundário, inferior, o relativismo das culturas. (Silva, 2000, p. 72).

É necessário reconhecer que os saberes presentes no currículo escolar representam expressões de identidades culturais específicas, que não podem ser compreendidas como universais num sentido absoluto. Essa perspectiva multiculturalista enfatiza que os conteúdos escolares devem refletir a diversidade cultural da sociedade, respeitando e valorizando as diferenças sem, contudo, comprometer o processo educativo. Assim, a escola enfrenta o desafio de articular políticas que promovam tanto a igualdade quanto o respeito às identidades culturais, evitando que a universalidade se traduza em homogeneização e apagamento das

singularidades. Para que o multiculturalismo seja efetivamente incorporado ao currículo, é indispensável que as escolhas pedagógicas envolvam decisões éticas e políticas explícitas, sobretudo no que se refere à seleção e justificativa dos conteúdos a serem ensinados. Em diálogo com Forquin, Vera Candau (2000) considera que

As questões de seleção e justificção dos conteúdos curriculares não afetam somente as opções que se propõem incorporar à perspectiva multicultural. A posição universalista também está desafiada por esta problemática. (Candau, 2000, p. 82).

Este cenário exige uma reflexão profunda acerca dos parâmetros que orientam o conhecimento escolar e das possíveis hegemonias subjacentes a eles. Não se trata, portanto, de um simples acréscimo de conteúdos culturais diversos, mas de uma reconstrução crítica e consciente do currículo, capaz de reconhecer e problematizar os processos históricos e sociais que definem o que é considerado legítimo ou não.

A concepção de universalismo defendida por Forquin, conforme analisada por Tomaz Tadeu Silva (2000, p. 76), revela-se limitada por partir de uma análise exterior às próprias culturas, o que, para o autor na corresponde a uma visão dominante apresentada como transcultural e intemporal. Na visão de Silva, tal concepção, longe de superar as diferenças, atua como mecanismo produtor e reforçador delas, configurando-se como uma questão política e social, e não meramente epistemológica. Essa tensão entre perspectiva universalistas e relativistas implicam profundas consequências para a estruturação do currículo e para as relações de poder na escola. Revela o caráter político do debate, que está diretamente vinculado à disputa por reconhecimento, legitimidade e poder na esfera educacional.

É fundamental reconhecer que o desafio colocado pela crítica multiculturalista não consiste apenas em incorporar conteúdos diversos ao currículo, mas em repensar as bases epistemológicas, sociais e políticas da escolarização. Silva propõe que não se busque uma “polifonia cristalina”, uma harmonia idealizada das vozes culturais, mas se aceite “acrescentar que muitas dessas vozes são, na verdade, gritos; que são vozes que não se ouvem apenas de tempos em tempos, mas o tempo todo” (Silva, 2000, p. 78), reconhecendo a complexidade e o conflito inerentes à diversidade cultural. Essa perspectiva convida a escola a se tornar um

espaço de diálogo crítico e democrático, capaz de promover a justiça social e a inclusão, sem naturalizar o universalismo nem relativizar a diversidade cultural.

O questionamento do caráter universalista do conhecimento escolar sustentado pelo multiculturalismo, contudo, também deve ser problematizado. A perspectiva iluminista de universalidade, embora tenha como consequência o apagamento de diferentes expressões culturais, surgiu como fundamento ideológico da fase revolucionária da classe burguesa: a universalidade dos conteúdos escolares tinha como horizonte o acesso igualitário a conhecimentos que promovessem uma relação consciente com a realidade – embora, como vimos anteriormente, tenha (dialeticamente) se convertido em instrumento do apagamento das diferenças culturais. Não cabe, desta maneira, negar completamente esse horizonte, mas sim submetê-lo ao crivo da crítica multicultural. A chave para isso, parece ser ainda a noção da possibilidade de um conhecimento objetivo da realidade; como afirma Saviani, “dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal” (Saviani, 2008, p. 50).

Duarte se aprofunda nessa crítica, questionando mesmo a possibilidade da formulação de currículos à luz de uma completa negação de um caráter universalista:

Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? (Duarte, 2008, p. 36).

Um dos limites centrais do multiculturalismo é a dificuldade em estabelecer critérios objetivos para definir a cultura de pertencimento dos estudantes, o que gera incertezas sobre quais saberes devem ser ensinados. Isso pode fragmentar o currículo em múltiplas experiências particulares, dissolvendo os limites entre o conhecimento escolar e os saberes cotidianos, comprometendo a coesão necessária para uma formação comum e crítica. No plano epistemológico, o relativismo cultural se conecta ao relativismo cultural, ao tratar – maneira tão abstrata e absoluta quanto o iluminismo, mas com o sinal invertido – o condicionamento do saber às circunstâncias culturais e temporais. Embora essa concepção

critique o etnocentrismo, ela pode levar à negação de uma verdade objetiva e universal, essencial para uma formação crítica, ética e científica. Ao reduzir o conhecimento a uma produção localizada, corre-se o risco de dissolver a busca por um saber sistematizado e com pretensões explicativas mais amplas.

Nesse cenário, a valorização de saberes locais e cotidianos, embora fundamental para o reconhecimento de experiências históricas silenciadas, pode levar à desvalorização do conhecimento científico, artístico e filosófico da realidade. Isso compromete o papel da escola como mediadora do acesso dos estudantes ao patrimônio intelectual da humanidade. Na visão de Duarte, “o relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações” (Duarte, 2008, p. 37).

A ausência de referências claras pode resultar na perda de um projeto pedagógico que articule, de forma coerente, a valorização de saberes produzidos por culturas e classes minoritárias à apropriação de saberes historicamente consolidados. Ao se priorizar o conhecimento tácito produzido no cotidiano, como alertado por Duarte, desloca-se o papel do professor como mediador do saber para uma função meramente organizadora de atividades, centradas na experiência individual dos alunos:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. (Duarte, 2008, p. 38).

Nesse sentido, a tendência pedagógica contemporânea corre o risco de comprometer a formação crítica e a capacidade analítica dos alunos. O multiculturalismo, ao promover a inclusão de diversas vozes, contesta a hegemonia cultural e amplia a representatividade. Por outro lado, sua inclinação a um relativismo cultural e epistemológico pode fragmentar o currículo e comprometer a escola como espaço de socialização do saber, dificultando a construção de um projeto educativo emancipatório.

A imprecisão em relação ao que delimita uma cultura é necessária ao relativismo na educação, pois isso possibilita um uso bastante elástico e casuístico do termo. Não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento. (Duarte, 2008, p. 36).

Essa crítica reforça a necessidade de um equilíbrio entre a valorização das culturas locais e o compromisso com um conhecimento universalizante. A valorização das experiências dos alunos não pode ser o ponto de chegada da prática educativa, mas deve constituir um ponto de partida que possibilite a superação de limites concretos, ampliando o repertório teórico e prático dos estudantes. A função da educação escolar não deve ser a de reafirmar os saberes que já se encontram no cotidiano do aluno, mas sim de colocá-lo em contato com saberes que não estão imediatamente disponíveis nas vivências cotidianas, e que, justamente por isso, contribuem para a formação de uma visão de mundo mais elaborada sobre sua vida.

Nesse sentido, a integração entre universalidade e diversidade cultural no currículo deve ser concebida como uma articulação dialética. O desafio não reside em escolher entre uma ou outra, mas em construir um currículo que reconheça e parta das culturas específicas, sem perder de vista os referenciais universais que permitem compreender e transformar a realidade. Trata-se, como afirma Candau (1997), submeter os saberes particulares ao crivo da essência universal do currículo escolar: “a vocação universalista, constitutiva da própria modernidade, está presente na instituição escolar, tanto do ponto de vista do seu funcionamento, assim como aos conteúdos incluídos no processo de ensino. (Candau, 1997, p. 80).

A superação das limitações do relativismo cultural e epistemológico exige, portanto, uma concepção curricular crítica, que respeite a diversidade sem renunciar ao conhecimento sistematizado e emancipador. É preciso construir um currículo que dialogue com a pluralidade cultural, mas que, ao mesmo tempo, possibilite o acesso a saberes capazes de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

Considerações Finais

O risco de fragmentação do currículo, ao integrar múltiplas experiências culturais, ameaça a coesão necessária para uma formação crítica dos estudantes, especialmente ao

confrontar a universalidade e a diversidade cultural. Essa tensão revela desafios na criação de uma educação emancipadora, pois a relação entre esses conceitos pode comprometer a função da escola como mediadora entre o saber acumulado e a formação crítica dos alunos.

A noção iluminista de universalidade, marcada pelo eurocentrismo, oculta sua origem e ideologia, excluindo outras formas de conhecimento e marginalizando as culturas populares. Isso perpetua desigualdades ao desvalorizar saberes que não se alinham com o modelo dominante. O multiculturalismo, ao reconhecer a importância das experiências culturais, oferece uma abordagem mais inclusiva, mas sua ênfase no relativismo cultural pode fragilizar a função social da escola, que deve mediar entre o conhecimento sistematizado e a formação crítica.

Sem critérios claros para a seleção dos conteúdos, o currículo pode ser fragmentado, prejudicando o acesso dos alunos a conteúdos necessários para uma compreensão profunda da realidade. No campo da educação musical, esses impasses se tornam bastante evidentes. A exclusão das práticas musicais populares reflete a hierarquia entre os saberes, perpetuando desigualdades educacionais. (Queiroz, 2010, 2013).

Superar os impasses entre universalidade e diversidade exige uma reconstrução crítica desses conceitos. A universalidade deve ser situada historicamente e alinhada com uma proposta educacional que reconheça a pluralidade cultural. O currículo deve integrar saberes diversos, sem perder a importância de garantir aos alunos o acesso ao conhecimento sistematizado, preparando-os para uma participação ativa na sociedade. No contexto da educação musical, isso implica reconhecer as práticas musicais populares como conteúdos legítimos, ampliando o horizonte formativo dos estudantes, fortalecendo a escola como um espaço de democratização do saber e promovendo uma educação mais justa, inclusiva e social.

A defesa da universalidade do ensino envolve o direito de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, mediado para integrar as experiências locais dos estudantes e evitar desigualdades culturais e sociais. A universalidade não é padronização, mas o acesso a saberes essenciais para a emancipação social, respeitando a identidade cultural de cada aluno. Uma educação democrática exige a síntese entre universalidade e diversidade, permitindo uma leitura crítica da realidade.

A perspectiva sustentada em nosso estudo, que se apoia nos fundamentos da chamada pedagogia histórico-crítica, entende que a educação deve garantir o acesso ao saber necessário para a emancipação social, sem impor um único modelo cultural. A verdadeira democratização do ensino não está no discurso – aparentemente progressista – de defesa dos saberes cotidianos, mas na prática de assegurar o acesso ao saber relevante para a formação de uma relação consciente com a realidade, respeitando as diversidades culturais, mas também preservando a universalidade de saberes fundamentais. A universalidade do ensino não é padronização, mas o direito ao saber historicamente acumulado pela humanidade (que também é produzido pelas culturas populares!). O desafio está em garantir esse acesso, sem negligenciar as realidades sociais dos alunos, construindo uma educação que, ao integrar universalidade e diversidade, permita a transformação crítica da realidade em que vivem.

Referências

- ABREU, Thiago Xavier de. A institucionalização da educação musical no Brasil Império: três aspectos de uma transformação no ensino de música. *Revista da Abem*, v. 31, n. 1, e31104, 2023.
- COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução: Maria das Graças de Souza. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 79-73, dez. 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, Dezembro, 2000.
- DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006.
- DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

Duarte, Newton. Pedagogias hegemônicas e a formação de professores. In L. M. Martins & N. Duarte (Orgs.), Formação de professores: desafios e perspectivas. Campinas, SP. 2003. (pp. 35-39).

PENNA, Maura. Música e educação: entre reprodução e resistência. Goiânia: Editora da UFG, 2010.

PORTO-ALEGRE, Manuel Araújo. Ideias sobre a Música. *Nitheroy*, revista brasiliense – ciencias, letras, e arte. Paris: Dauvin et Fontaine, Libraires, Tomo Primeiro, Nº 1º, p. 160183, 1836. Localização: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: << <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700045&pesq=&pagfis=158>>>. Acessado em: 15/02/2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Educação Musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. Opus (Belo Horizonte. Online), v. 16, p. 113-130, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. Intermeio (UFMS), v. 19, p. 95-124, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 43. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com JeanClaude Forquin. Educação & Sociedade, v. 21, n. 71-73, dez. 2000.