

Reflexões sobre as diversidades religiosa e musical no contexto da educação brasileira

Reflections on religious and musical diversities in the context of Brazilian education

Ricardo Bastianelli¹
Marizete Andrade da Silva²

RESUMO

As relações intrínsecas entre a religião e a música ocorrem em diversas expressões culturais de diferentes contextos e temporalidades. Observaremos como elas são abordadas e, sobretudo, como serão relacionadas no contexto da educação básica no país, procurando compreender quais dimensões socioculturais e políticas são discutidas teoricamente e na prática do ensino. A partir de um breve estado da arte e uma revisão integrativa da produção científica sobre ensinos musical e religioso dos últimos 10 anos, cujas normativas se apoiam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletiremos como o currículo escolar, o conteúdo e a forma do ensino-aprendizagem musical e religioso são contextualizados em relação às experiências multiculturais que ocorrem nos espaços escolar e extraescolar, e como dialogam com as vivências cotidianas.

Palavras-chave: educação; ensino religioso; ensino musical; BNCC; diversidade cultural.

ABSTRACT

The intrinsic relationships between religion and music occur in different cultural expressions, contexts and temporalities. We will observe how they are approached and, above all, how they will be related in the context of basic education in Brazil, trying to understand which sociocultural and political dimensions are discussed theoretically and in the teaching practice. From a brief state of the art and an integrative review of the scientific production on musical and religious teaching in the last 10 years, whose norms are supported by the National Common Curricular Base (BNCC, in portuguese), we will reflect on how the school curriculum, the content and the form of the musical and religious teaching-learning are

¹ Doutorando em Ciências da Religião da Faculdade Unida de Vitória. Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional. Professor da Rede Municipal de Educação - Boa Esperança (ES) E-mail: ricardobastianelli15@gmail.com.

² Doutora pelo Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Rede Municipal de Educação - Vila Pavão (ES). E-mail: marizeth1andrade@gmail.com.

contextualized in relation to the multicultural experiences that occur in school and extra-school spaces, and how they dialogue with everyday experiences.

Keywords: education; religious education; musical education; National Common Curricular Base; cultural diversity.

Com o objetivo de síntese, por meio de um breve estado da arte e uma revisão integrativa da produção científica nos últimos 10 anos, este artigo faz uma composição sobre diversidades religiosa e musical no contexto da educação. A harmonia vem pela interdisciplinaridade e o tom é dado pelo agnosticismo metodológico em Ciências da Religião, como apontado por Fábio Stern e Matheus Costa, e que privilegiará “a abordagem ética, ou seja, o crivo analítico a partir das categorias históricas, sociais, políticas, culturais, psicológicas, comparativas, econômicas, etc., elencadas para a pesquisa” (STERN; COSTA, 2017, p. 82) dos temas aqui estudados.

Abordaremos especificamente o recorte educacional público no Brasil, de acordo com as normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que ambos, o ensino religioso e o musical (artes), são caracterizados como componentes curriculares. Nossas reflexões apoiam-se em bibliografia, sobretudo artigos publicados em periódicos desde 2012, com maior atenção a partir de 2015, data da disponibilização da 1.^a versão da BNCC. Não discutiremos aqui todos os debates sobre a BNCC ao longo dos anos; ela servirá como baliza cronológica dos levantamentos bibliográficos relacionados aos textos sobre educação, e para compreendermos como, tanto a religião, quanto a música, são entendidas no currículo escolar atualmente.³

Enfim, a interdisciplinaridade será fundamental para que possamos compreender como as relações intrínsecas entre a religião e a música ocorrem em diversas expressões culturais de diferentes contextos e temporalidades, e de que maneira são abordadas por disciplinas como a antropologia, a história, a sociologia, a literatura, a etnomusicologia, entre outras e, sobretudo, como elas serão relacionadas no contexto da educação básica no país, finalizando, enfim, uma melodia em que as dimensões socioculturais e políticas soem integradas.

1. Ruídos: ensino, religião e música

De modo a integrar os três principais temas de nossa pesquisa, buscamos pela produção dedicada pontualmente às relações entre religião e música, elencando primeiramente textos que trabalhem as questões de ensino e aprendizagem apoiadas nas normativas educacionais brasileiras e, a seguir, textos que abordem o ensino em um sentido mais amplo – i.e., o aprendizado não institucionalizado e formal, aquele de base sociocultural, cotidiano. Ainda, procuramos por textos que abordem as relações entre religião e música de diferentes maneiras, pois de diferentes áreas, e cuja discussão

³ Consideraremos o conteúdo da BNCC de maneira geral, sem diferenciar os níveis de ensino, a não ser quando especificado. Para o texto integral da BNCC, ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, cesso em: 15/set. 2022.

principal envolvesse questões teóricas e metodológicas, e possíveis propostas para a prática pedagógica.

Alguns textos que auxiliam na contextualização de nossa pesquisa e orientam o levantamento bibliográfico são os artigos sobre as políticas curriculares da BNCC, de José Carlos da Silva (2018), de Taciana Brasil dos Santos (2021), para o ensino religioso, e de Micael dos Santos (2019) e de Cecília França (2020), para o ensino musical.

A BNCC passou a ser articulada a partir da consolidação de metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, com a finalidade de estabelecer a referência dos conteúdos fundamentais para a educação básica no país, e teve sua versão final aprovada em dezembro de 2017.⁴ Na BNCC, são definidas dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo das etapas da educação básica; competência é "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 8). Assim, "valorizar e fruir as diversas *manifestações artísticas e culturais*", "utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, *sonora* e digital –, bem como conhecimentos das *linguagens artística*, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações" e "promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com *acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza*" (BRASIL, 2017, p. 9-10, grifos nossos), são algumas das competências elencadas no documento.

Como veremos, as disputas em relação à criação da BNCC, e as diversas críticas feitas sobre seu texto geral, em todas as suas versões e para todas as áreas, serão replicadas nos casos específicos dos ensinos religioso e musical e, portanto, focaremos nas duas áreas principais estudadas aqui, concordando com Miqueli Michetti que

as disputas acerca da criação da base curricular nacional se dão no seio de um espaço social em que vários agentes - com acúmulos desiguais de variados capitais e com *ethos*, interesses e estratégias diversos - buscam fazer valer sua posição como legítima e encaminhar seus desígnios (MICHETTI, 2020, p. 2).

Em relação ao Ensino Religioso (ER), sobretudo porque a história do ER no Brasil é acompanhada por debates de ordem política, ideológica e pedagógica desde períodos recuados, há uma série de reflexões importantes nos artigos consultados sobre sua caracterização na BNCC. Uma primeira consideração, segundo José Carlos da Silva, é que "no Brasil, não existe oficialmente uma diretriz nacional comum para esta disciplina, capaz de produzir uma ação pedagógica autônoma e reflexiva, *que respeite o*

⁴ A BNCC teve três versões: a de junho de 2015, disponibilizada de setembro até março de 2016 para críticas e sugestões da comunidade; a segunda, disponibilizada em maio de 2016; a terceira, disponibilizada em abril de 2017 e homologada em 20 de dezembro, após tramitar pelo Conselho Nacional de Educação. Em 14 de dezembro de 2018, foi homologado o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio. Para o histórico completo, ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>, acesso em: 15.set. 2022.

pluralismo religioso, a diversidade cultural e étnica de seu povo” (SILVA, 2018, p. 56, grifo nosso). De fato, Mirinalda dos Santos lembra que há um entendimento no meio educacional que o ER é a “doutrinação de uma determinada religião, legitimando de forma unânime o cristianismo como um conhecimento único a ser ensinado nas escolas,⁵ persistindo assim, o confessionalismo e o proselitismo nas práticas pedagógicas” (SANTOS, 2017, p. 55).

O reconhecimento do ER como componente curricular nas duas primeiras versões da BNCC foi muito criticado, pois se entendeu que, caracterizado dessa maneira, ele operaria como uma ferramenta de legitimação e de reprodução do proselitismo nas escolas.

Para as Ciências da Religião (CRE), no entanto, esse reconhecimento representara um ganho para a área, pois ampliaria o alcance de suas pesquisas, cujos objetivos são investigar sistematicamente os fenômenos religiosos, em todas as suas manifestações, sem que se questione a validade teológica ou a “qualidade” das religiões. Segundo Santos, para as CRE, o

Ensino Religioso, enquanto componente curricular mais expressivo, busca um ensino pluralista, transdisciplinar e intercultural. Compreendendo que nas dimensões religiosas, não religiosas e nas espiritualidades, as culturas exercem um papel importante no reconhecimento de serem particulares e, por terem identidades híbridas, o respeito a essas dimensões precisa ser praticado e efetivado no planejamento analítico e sistêmico das políticas educacionais direcionadas ao Ensino Religioso (SANTOS, 2019, p. 56).

Elisa Rodrigues define muito bem as relações entre as Ciências da Religião e o Ensino Religioso como caracterizado pela BNCC, e reafirma o entendimento sobre o ER como um campo de aplicação das CRE: de acordo com a autora, as CRE compõem “uma *Área de conhecimento* caracterizada por ter um objeto específico (o fenômeno religioso), um quadro teórico e um conjunto de aportes metodológicos multi/transdisciplinar” (RODRIGUES, 2020, p. 78, grifo nosso) e, pela lógica, o “Ensino Religioso foi entendido como uma das oito Subáreas das CRE por constituírem uma forma de aplicação das Ciências da Religião; por isso, Ciências da Religião Aplicada” (RODRIGUES, 2020, p. 78). Essa discussão é bastante pertinente, uma vez que o ER havia sido retirado da terceira versão da BNCC, e voltou à Base no texto de 2017, sendo categorizado como área do conhecimento (BRASIL, 2017, p. 27), e encontra ainda uma das questões que aparece na maioria dos textos consultados que versam sobre o ensino religioso – mas também se aplica ao ensino musical: a formação específica do docente.

⁵ Ora, basta lembrar que no século XVI missões jesuíticas foram empreendidas na América para a catequização de povos originários e que, desde tempos coloniais, há um rudimentar modelo de ER cuja principal característica é ser civilizador e evangelizador, deixando enraizada no Brasil a presença dos ensinamentos do cristianismo, sobretudo a vertente católica.

Em relação à formação do pesquisador e docente no Brasil, entende-se as CRE como um campo disciplinar marcado pelo pluralismo metodológico e pela multidisciplinaridade em que

o objeto de estudo das ciências da religião é o fenômeno religioso em toda a sua complexidade. Mas o modo de captar este fenômeno segundo as diversas disciplinas que compõem esse campo tem seus matizes diferenciados. Há, por um lado, as disciplinas mais especulativas, como a filosofia da religião e a teologia da religião, e outras mais positivas e empíricas, como a fenomenologia da religião, a história das religiões, o estudo comparado das religiões, a psicologia da religião e as ciências sociais da religião (antropologia e sociologia) (TEIXEIRA, 2011, p. 843).

Arnaldo Érico Huff Júnior, em consonância com Elisa Rodrigues (2020), entende o ER como o ensino de religião no âmbito da Ciência da Religião Aplicada, “pertencente ao contexto amplo das Humanidades, entendidas com o conjunto de disciplinas que compõem as ciências humanas, as letras e as artes” (HUFF JR, 2020, p. 10). Ainda, como uma reflexão sobre o que os cientistas da religião e professores do ensino religioso devem saber, Huff Jr. explica que, além de possuírem uma visão ampla e sólida acerca da religião enquanto fenômeno humano,

devem estar capacitados a levar para a sala de aula essa ampla perspectiva sobre o universo das religiões no Brasil e no mundo, suas principais tradições, ideias, textos, mitos, ritos, símbolos – os aspectos que compõem a estrutura profunda da consciência e da sociedade humana. Portanto, também as repercussões das religiões em termos de sociedade e cultura, política, arte, economia, etc. Pessoas preparadas para auxiliar a comunidade escolar a sair do senso comum acerca da religião, a abrir novos horizontes de entendimento sobre o mundo das religiões, a sabedoria religiosa acumulada pela humanidade, e assim também novas formas de entendimento da vida (HUFF JR, 2020, p. 18).

Em dezembro de 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas em Ciências da Religião (DCNs de CRE) foram homologadas, o que representou

a consolidação de um Ensino Religioso reflexivo, escolar e de caráter laico. Mas é também marco que legitima a associação entre Ciências da Religião e Ensino Religioso, pois afirma esse componente curricular como área de aplicação das CRE e essa ciência como referência para a formação de profissionais da educação que pretendam o magistério do ensino sobre o fenômeno religioso (conhecimento religioso) nas escolas (RODRIGUES, 2020, p. 92).

Considerando a definição do Estado brasileiro como laico, e tomando como ponto de partida a Constituição de 1988, o ER firma-se como uma das mais polêmicas discussões no ensino. Baseada no artigo 5.º/VIII, “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política” (MEDINA, 2022), a inclusão do ER foi feita de acordo aos dispositivos constitucionais e, segundo a Lei de

Reflexões sobre as diversidades religiosa e musical no contexto da educação brasileira

Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, seria ofertada como disciplina facultativa, de maneira a assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo. Mas, segundo Walter Salles e Maria Augusta Gentilini, o Decreto n. 7107, de 11 de fevereiro de 2010⁶, resultante de um acordo entre o governo brasileiro e a Santa Sé, previa a oferta de um “*ensino católico*, aberto também a outras confissões religiosas”, o que contraria a própria Constituição (SALLES; GENTILINI, 2018, p. 858, grifo nosso). Em 2017, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade foi encaminhada pela Procuradoria Geral da República ao Superior Tribunal Federal, argumentando que “o ensino religioso nas escolas públicas deveria ser de natureza não confessional” e “os conteúdos programáticos deveriam estar centrados na história, nos aspectos sociais, nas práticas e doutrinas das religiões e formas de religiosidade, sem qualquer caráter catequizador por parte dos professores, abrindo espaço para posições não religiosas” (SALLES; GENTILINI, 2018, p. 859), o que garantiria, de fato, a laicidade.

Nesse sentido, retomamos o espaço social das disputas em torno da BNCC para o ensino religioso, em conformidade ao que foi apontado por Michetti (2020): para o ER, há que se observar as ações do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) que⁷, segundo José Carlos Silva, defende que o ER deve “expressar conteúdos e diálogos com diferentes matrizes religiosas e não religiosas [sendo] uma ruptura radical com o modelo de catequização... de base cristã, de reflexão acrítica, apolítica e monocultural” (SILVA, 2018, p. 62).

Menos de dois anos após a publicação da versão final da BNCC, o Ensino Religioso deixou de ser área de conhecimento, e voltou a integrar as Ciências Humanas como conteúdo curricular; na terceira, e definitiva versão do texto da BNCC, o conhecimento religioso, objeto do conteúdo, é “produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (SANTOS, 2021, p. 11).

No texto da BNCC, a música é caracterizada como um subcomponente do componente curricular “Arte”, assim como as Artes Visuais, Dança e Teatro. A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 2016, compôs um documento propondo que, especificamente, se considerasse Música um componente individual, pois esta inadequação no texto oficial legitimaria a “distorção historicamente construída na trajetória do ensino das diferentes linguagens artísticas no Brasil” (ABEM, 2016, p. 5). Outro ponto importante apresentado neste documento é a proposição que a “educação de jovens e adultos, bem como educação de populações quilombolas, indígenas, em itinerância, do campo, entre outras definidas por diretrizes curriculares específicas, *estejam diretamente e mais enfaticamente contempladas* na BNCC (ABEM 2016, p. 3, grifo nosso). Para nossa discussão sobre as diversidades socioculturais, e sobre as abordagens multi/interdisciplinares, o trecho é fundamental.

⁶ Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm. Acesso em: 22.set. 2022.

⁷O FONAPER foi fundado em 1995, e “caracterizou-se como espaço suprainstitucional, composto por profissionais da disciplina, que compartilhavam da firme convicção de que a problemática principal a ser discutida concernia a aspectos pedagógicos e não religiosos” (JUNQUEIRA, 2015, p. 8).

Micael dos Santos traz uma importante reflexão em seu texto sobre as dificuldades e tensões entre as propostas da BNCC e as realidades das escolas, educadores e educandos. Seu entendimento final quanto às normativas no contexto político brasileiro a partir do ano de 2016 é “o desprezo pelo componente de Música, no campo da Arte... por estar associado diretamente a uma perspectiva ontológica e, portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade que vivemos” (SANTOS, 2019, p. 52), já que há uma série de apagamentos no documento, dificultando as discussões sobre minorias e periferias. Questionamos – o autor e nós – se haveria condições de abordar certas temáticas (racismo, machismo, misoginia, LGBTfobia, xenofobia, entre outros) na educação musical sem que se reflita sobre temas fundamentais dos processos identitários, e sua pluralidade – e veremos os mesmos questionamentos em relação ao ensino religioso adiante.

Cecília França demonstra, ainda, como a experiência musical é multidimensional, e considera positiva a abordagem interdisciplinar presente no texto normativo, mas aponta que, de qualquer maneira, essa interdisciplinaridade se fragmenta na própria composição do texto, já que são inúmeros os equívocos conceituais que mantêm o ensino de música muito tradicional e “com ênfase na repetição de modelos padronizados na qual a progressividade é medida pela leitura e discriminação de padrões rítmicos e melódicos ou pelo desenvolvimento técnico instrumental” (FRANÇA, 2020, p. 37), e sempre dependente do conhecimento, tempo e programa de ensino do educador – que pode nem ser especializado em música.

Em uma recente revisão integrativa sobre música e ensino, Pamella Xavier *et al.* (2022) demonstram que o número de publicações sobre a educação musical vem em um crescente desde 2012, pois “a escola é um espaço que pode democratizar o acesso à educação musical e um meio que pode proporcionar à maioria da população a formação por meio da música” (VEBER, 2012, *apud* XAVIER *et al.*, 2022, p. 6), uma vez que, ao longo da história da educação brasileira, a música aparece inserida no contexto escolar. Contudo, em concordância ao que já demonstrara França, “a educação musical era vista de forma secundária, onde o desenvolvimento musical dos alunos não era percebido como de importância para a sua formação integral” (XAVIER, *et al.*, 2022, p. 7), situação esta que fica mais evidente quando observada pelo excessivo tradicionalismo e padronização do ensino musical, e o desrespeito à diversidade cultural.

No estudo de caso de João Fortunato Quadros Jr. e Oswaldo Lorenzo há o entendimento de que a música ainda recebia pouca atenção no sistema educativo brasileiro, embora houvesse a expectativa de incorporar a “música na educação básica não como mero elemento ilustrativo ou de recreação, mas como atividade verdadeiramente educativa e de conhecimento” (QUADROS JR; LORENZO, 2013, p. 47). A abordagem no artigo é muito interessante pois trata da preferência musical e a influência da classe social nas escolhas e gostos pessoais entre estudantes do ensino médio no Espírito Santo, e uma das questões abordadas é a busca pela ampliação do conhecimento acerca de estilos de música que promovam “o contato dos discentes com uma diversidade musical que objetive torná-los ouvintes mais ecléticos, amenizando assim os preconceitos musicais” (QUADROS JR; LORENZO, 2013, p. 47). Entre as conclusões, o artigo demonstra que “ouvintes provenientes de regiões com maior poder

aquisitivo são mais ecléticos e *a religião pode ser um fator de influência sobre a escolha musical*” (QUADROS JR; LORENZO, 2013, p. 35, grifo nosso).

2. Afiinação: as culturas são sonoras e sagradas

Reunindo a pesquisa sobre os ensinamentos musical e religioso, temos como resultado de nosso levantamento bibliográfico o seguinte: nos buscadores especializados Scielo e Periódicos CAPES⁸, utilizando como critérios publicações em língua portuguesa, em periódicos indexados, com busca simples pelos termos <religião> e <música> em qualquer campo, entre os anos 2012 e 2022, foram encontrados 160 títulos que, refinados pelos termos <ensino> e <educação>, somam por volta de 15 artigos⁹.

Adotaremos aqui a definição de música pelo entendimento antropológico: para além das questões técnicas da organização sonora no espaço e no tempo, música é o som *culturalmente* organizado, e que possibilita formas de comunicação e interações entre o indivíduo e seu grupo.

Aqui música não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos mas, em primeiro lugar, como uma forma de comunicação que possui, semelhante a qualquer tipo de linguagem, seus próprios códigos. *Música é manifestação de crenças, de identidades, é universal quanto à sua existência e importância em qualquer que seja a sociedade. Ao mesmo tempo é singular e de difícil tradução, quando apresentada fora de seu contexto ou de seu meio cultural* (PINTO, 2001, p. 223, grifo nosso).

A etnomusicologia – ramo da antropologia, da etnografia e da musicologia – será utilizada como uma ferramenta para a compreensão das relações entre música e religião. Por definição, a etnomusicologia “estuda a música de diversos grupos étnicos e comunidades culturais de todo o mundo, oscilando, ao longo de seu percurso histórico, entre a análise científica de sistemas musicais e a descrição etnográfica de seus contextos socioculturais” (NATTIEZ, 2020, p. 417). Consideramos possível fazer esta ‘tradução’ para nosso tema, pois tratamos também das diversas características sociais e identitárias que diferentes vertentes religiosas e musicais assumem, ainda mais quando as discutimos em contextos de ensino e aprendizagem formais ou informais no país.

Acompanhando as reflexões de Eduardo Melo e Glaucio Machado (2021), consideramos em primeiro lugar os diálogos existentes entre música e religião em suas

⁸ Ver: <https://www.scielo.br/> e <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>.

⁹ É importante aqui citar a Revista da ABEM que, desde 1991, procura “divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical, seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa, de cunho teórico, através de reflexões acerca dos novos paradigmas educacionais, políticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica” (Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/about/editorialPolicies#focusAndScope>, acesso em: 22.set. 2022). Em busca simples incluindo os termos <religião> e <religiosidades>, entretanto, apenas cinco artigos publicados entre 2004 e 2021 nessa revista, retornaram (TORRES, 2004; BRAGA, 2005; MARTINOFF, 2010; QUADROS JR; LORENZO, 2013; LORENZETTI, 2021), com abordagens particulares de religiões cristãs (católica e evangélica) e de matriz afro-brasileira (candomblé, umbanda e nação).

mais diversas maneiras: “seja na expressão da espiritualidade, nos rituais, na fixação dos sistemas de crenças ou no controle hegemônico da comunidade de fé” (MELO; MACHADO, 2021, p. 100), uma vez que, em contextos religiosos, a música assume lugar estrutural, sendo parte importante de cultos e rituais. Interessa-nos, ainda, as abordagens interdisciplinares utilizadas para a compreensão das relações aqui estabelecidas, e são diversos os artigos que as tratam pelos olhares multi/pluri/interdisciplinares, como as reflexões sobre o sagrado na música, de Celso Cintra (2014); a música como ferramenta para diálogos inter-religiosos, de Arthur Lopes (2019); música, religião e humanização, de Arnaldo Huff Jr (2021); música, religião e performance, de Fábio Ribeiro (2013); circulação, exposição e mediação das religiões, de Leonardo Oliveira de Almeida (2015); produção, divulgação e consumo da música evangélica, em contexto tradicional e em relação à indústria fonográfica e os meios de comunicação em massa, de André Reck (2012), e as possíveis variações em torno do tema, como quer Manuel Vicente Veiga Jr (2013).

Embora em nosso recorte os três temas apareçam em conjunto desde 2012, é apenas no artigo de 2017 que André Reck e Ana Lúcia Louro demonstram uma *abordagem teórica* geral sobre o ensino de música e questões específicas da religiosidade¹⁰, em um importante debate sobre a multiplicidade de culturas religiosas e como este assunto é – ou deveria ser – tratado pedagogicamente, sobretudo entendendo que “a educação pública no Brasil [é] considerada de caráter laico e a liberdade de expressão religiosa garantida por lei” (RECK; LOURO, 2017, p. 196). Este artigo é muito importante para nossas reflexões sobre algumas das principais tensões observadas entre o ensino formal e a diversidade cultural e religiosa na educação brasileira.

Os autores apontam, primeiramente, que a multiplicidade e a diversidade socioculturais, o incentivo aos diálogos e atenção às diferenças vêm sendo amplamente discutidas no âmbito educacional. Contudo,

embora a discussão tenha gerado experiências e contribuições teóricas, ainda não podemos considerar que uma orientação multicultural numa perspectiva emancipatória costume nortear as práticas curriculares das escolas e esteja presente, de modo significativo, nos cursos que formam os docentes que nelas ensinam (RECK; LOURO, 2017, p. 196).

Essa discussão é permanente; segundo Ana Canen, para uma educação voltada à valorização das identidades múltiplas, à construção de uma sociedade democrática e ao desenvolvimento da cidadania crítica e participativa, constantemente deve-se repensar as propostas e as práticas pedagógico-curriculares na educação formal (CANEN, 2000). Sendo a educação formal pautada pelas diretrizes curriculares das leis (LDB, 1996) e dos

¹⁰ Durante a primeira década dos anos 2000, há pesquisas cujo objetivo é discutir como religiosidade e música se entrelaçam culturalmente nos ambientes formais e informais de ensino em contextos muito específicos: Margareth Arroyo (2000) discute ensino e aprendizagem musical no ritual do Congado e no Conservatório de Música, em Uberlândia, MG; Paulo Renato Guérios (2010) trata da relevância social da música sacra entre camponeses descendentes de ucranianos na cidade de Prudentópolis, PR; Maria Cecília Torres (2004) trata das identidades musicais de um grupo de alunas de pedagogia, a partir de suas memórias de festas religiosas, cultos, aulas de catequese, missas, entre outros. O olhar antropológico, a etnografia e a história oral formam as bases para a discussão principal desses estudos.

documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e a BNCC, é importante também observar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução 01/2004, do Conselho Nacional de Educação/CNE (BRASIL, 2004), operaram nas discussões sobre diversidade sociocultural, identidades étnico-raciais e multiculturalismo nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares.

Segundo o documento,

é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas *incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia* (BRASIL, 2004, p. 17, grifo nosso),¹¹

E é nesse sentido que observamos a produção acadêmica específica para os “assuntos étnicos” dentro de nosso recorte: os artigos analisados a seguir demonstram que, embora as pesquisas sobre diversidade cultural e questões étnico-raciais tenham avançado muito, a divulgação e as publicações ainda são incipientes, havendo um maior destaque de pesquisas sobre (música e religião na) cultura afro-brasileira.

Concordamos com Fabiano Camilo e Carlos Geovane Nunes (2015) que isso ocorre devido “a aspectos de intolerância e preconceito em relação aos templos religiosos de matrizes africanas, popularmente mais conhecidos no Brasil como ‘terreiros de candomblé’” (CAMILO; NUNES, 2015, p. 56). Em um esforço para contribuir com a prática da educação musical, os autores apresentam possibilidades de ações pedagógicas pelo uso de cantigas de domínio público do samba de terreiros para o ensino musical, abordando

elementos da matriz étnica, sagrada e profana do samba de terreiros... [e adotando] o samba como abordagem na prática de ensino, destacando-o didaticamente como um veículo de filosofia educacional musical que tem como conduta a valorização, prioritariamente, do corpo enquanto instrumento musical (CAMILO; NUNES, 2015, p. 57).

¹¹ Utilizando os mesmos critérios de busca apresentados anteriormente, incluímos o termo <índigena> para contemplar as questões étnicas apontadas na lei; como resultado, obtivemos os artigos “Uso da música guarani no ensino sobre os povos indígenas nos espaços escolares”, de Jussara S. de Carvalho e Germana P. L. Ramirez, publicado na revista *Conhecimento e Diversidade*, v. 14, n. 32, 2022, p. 144-164, e “Entre a tekoa e a sala de música: arranjos entre crianças não indígenas e guarani Mbya”, de Daisy Fragoso, publicado na *Revista da ABEM*, v. 25, n. 38, 2017, p. 8-18. Ambos os textos procuram contribuir com os debates e divulgação das questões indígenas nos espaços escolares a partir da discussão das identidades culturais indígenas e, assim, incorporando algumas questões de crença e religiosidade, porém não fazem a triangulação que propomos em nosso artigo. Grande parte da bibliografia sobre cultura indígena aponta obras de maior densidade sobre as diversas etnias, saindo de nosso recorte de publicações em periódicos.

Podendo extrapolar para o ambiente não-formal as discussões sobre a prática educativa contemporânea, Luciano Candemil (2019) parte também das especificidades culturais do candomblé para compreender de forma contextualizada o ensino-aprendizagem musical e religioso. As relações entre esses dois universos ficam muito claras quando observada a “informalidade” (do ponto de vista institucional) dos saberes tradicionais: no candomblé, a música é funcional e assume a comunicação entre as pessoas e o divino, e o aprendizado musical se dá de acordo com a prática, a performance e o cotidiano ritual.

O texto ainda discute os elementos musicais (o canto, os instrumentos, a dança) como componentes fundamentais da ritualística do candomblé, e como a própria musicalidade tem ligação íntima com a língua (o lorubá): “as letras das cantigas possuem significados que *sintetizam os saberes de toda uma comunidade religiosa*, e por conta disso devem ser entoadas num momento exato do ritual. Além disso, para cada cântico haverá um toque apropriado executado pelo quarteto instrumental” (CANDEMIL, 2019, p. 141, grifo nosso). Este ponto é bastante interessante, pois ele parece se contrapor às questões litúrgicas das religiões cristãs, sobretudo a católica, uma vez que a Igreja institucionaliza o ensino tanto religioso quanto musical.¹²

Reginaldo Braga estimula os diálogos entre a etnomusicologia e a educação escolar ao analisar os processos de socialização, profissionalização musical e iniciação religiosa dos tamboreiros das Casas de Nação, e percebe que o sucesso da incorporação e desenvolvimento de práticas mais orgânicas de ensino-aprendizado, formal ou não, depende da dialogicidade entre os indivíduos envolvidos, pois

se não avaliarmos as concepções e percepções em relação à presença da educação musical no currículo da escola, a partir dos vários agentes envolvidos no contexto escolar: professores, administração escolar, demais funcionários (que estimulam ou reprimem propostas pedagógicas mais inovadoras) e principalmente, os alunos, corremos o risco de criar em sala de aula práticas pedagógicas totalmente desvinculadas da realidade (BRAGA, 2005, p. 107).

Desse modo, reforçamos com o texto teórico de Reck e Louro a perspectiva interdisciplinar, extremamente necessária como chave para a articulação dos campos de conhecimento que apoiarão um modelo de educação plural “ultrapassando os métodos tradicionais de ensino baseados principalmente em modelos eurocêtricos” (RECK; LOURO, 2017, p. 196). Ainda, aproveitamos a reflexão sobre os compromissos sociais na etnomusicologia, de Angela Lühning (2014), para estendê-la para as áreas da religião e do ensino, propondo uma perspectiva de diálogo com os desafios trazidos pelas diversidades culturais, sejam elas observadas por algum recorte (étnico, racial,

¹² Michelle Lorenzetti (2021) trata em seu artigo das formações musicais de religiosos católicos, que podem ser compreendidas como práticas pedagógicas não formais, contudo institucionalizadas pela Igreja católica no Brasil, a partir das diretrizes do Concílio Vaticano II, entre 1962 e 1965, já que “a música precisou ser adaptada e repensada, gerando a necessidade de um intenso trabalho formativo para que um novo repertório fosse constituído e houvesse pessoas capacitadas para exercer as funções musicais na liturgia” (LORENZETTI, 2021, p. 84).

econômico, sociopolítico, geográfico, entre outros) ou, preferencialmente, de maneira interseccional e integrativa.

3. Harmonia: reflexões finais

A integração dos três temas de nossa pesquisa pode ser feita por múltiplos vieses, desde as particularidades científicas de cada área, a questões mais amplas em relação às diversidades socioculturais. Música, religião e ensino são pilares em quaisquer sociedades e, no caso da brasileira, são muitos os desafios para integrá-las. A chave estará sempre no diálogo e na abertura para abordagens e metodologias multi/pluri/interdisciplinares e práticas plurais.

O recorte cronológico estipulado para nosso levantamento bibliográfico demonstrou que a pesquisa integrada das áreas é possível do ponto de vista teórico-metodológico, mas o passo para a prática educativa é um pouco mais complexo. Concordamos com Reck e Louro que a “dimensão religiosa no âmbito social é um aspecto complexo e se apresenta de várias formas, desde maneiras de representação da realidade até princípios éticos” (2017, p. 201), de modo que cuidados muito específicos devem ocorrer quando forem abordadas questões que representem vivências, visões de mundo e experiências particulares. E isto se aplica também para o ensino musical: o artigo de Quadros Jr. e Lorenzo, de abordagem inédita até então, dialoga diretamente com as questões sociais. No texto, é apontada “a segregação social com base nos gostos musicais”, sendo a classe social um fator de impacto para as preferências musicais, embora “as diferenças individuais de preferências musicais relacionadas ao status social não devem ser vistas de maneira isolada, mas sim se levando em consideração outros fatores como idade, grupo étnico, região de residência, etc.” (QUADROS JR.; LORENZO, 2013, p. 37-38).

A pergunta de Maura Penna (2005, p. 7) – “como reconhecer, acolher e trabalhar com a pluralidade cultural no processo pedagógico?” – dá o tom para pensarmos como, então, integrar os processos de ensino-aprendizagem para religião e música – aqui, sempre entendidos como partes fundamentais das dimensões socioculturais e políticas de cada um dos agentes envolvidos nessas operações, sejam eles pesquisadores, teóricos, educadores e educandos. Os contextos histórico e cultural são importantes: não há como estimular o aprendizado se não forem observados esses fatores, se não for possível estabelecer referências socioculturais tanto para educadores quanto para os discentes. Para que se reflita sobre o currículo escolar, o conteúdo e a forma do ensino-aprendizagem – seja musical e/ou religioso – é necessário que se reconheçam as experiências multiculturais que ocorrem nos espaços escolar e extraescolar, e se dialogue com a vivência cotidiana dos indivíduos.

Referências Bibliográficas

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. **Proposições da ABEM para a BNCC.** Disponível em:

http://www.abemeduacaomusical.com.br/docs/Proposicoes_da_ABEM_para_a_BNC_C.pdf. Acesso em 15 set. 2022.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, n. 5, 2000, p. 13-20.

BRAGA, Reginaldo Gil. Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições à escola formal. **Revista da ABEM**, n. 12, 2005, p. 99-109.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em 15 set. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas em Ciências da Religião**. 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em 15 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 15 set. 2022.

CAMILO, Fabiano P.; NUNES, Carlos G. A Importância da Cultura Afro-Brasileira Dentro das Escolas: utilizando a educação musical através das cantigas de domínio público do samba de terreiro. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 7, n.1, 2015, p. 55-68.

CANDEMIL, Luciano da Silva. O processo de ensino-aprendizagem musical do candomblé: cultura, educação e as práticas contemporâneas. **El Oído Pensante**, Universidad de Buenos Aires, v. 8, n. 1, 2020, p. 133-148.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 111, 2000, p. 135-149.

CINTRA, Celso. Reflexões sobre o sagrado na música. **Artefilosofia**, Ouro Preto. Nº 16. Julho, 2014, p. 90-102. Disponível em:

FRANÇA, Cecília Cavaliere. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? **Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, 2020, p. 30-47.

GUÉRIOS, Paulo Renato. A presença da música sacra na vida cotidiana dos descendentes de ucranianos de Prudentópolis-PR. **Música e Cultura**, ABET, v. 5, 2010, p. 32-42.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico. Religião e ensino religioso na escola. **Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**, Juiz de Fora, v. 23, n.2, 2020, p. 9-20.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico. Religião, música e humanização em Rubem Alves. **Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, 2021, p. 67-75.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Educação e história do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, 2015, p. 5-26.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. Formar-se e ser formador: rotas formativas musicais de religiosos no contexto católico brasileiro. **Revista da ABEM**, v. 29, 2021, p. 83-99.

LOPES, Arthur Costa. Diálogo inter-religioso e pesquisa-ação participativa desafios à etnografia. **Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB**, v. 16, n. 2, 2019, p.494–517.

LÜHNING, Angela. Temas emergentes da etnomusicologia brasileira e seus compromissos sociais. **Música em Perspectiva**, Universidade Federal do Paraná, v. 7, n. 2, 2014, p. 7-25.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. **Revista da ABEM**, v. 18, n. 23, 2010, p. 67-74.

MEDINA, José. **Constituição Federal Comentada**. São Paulo. Ed. Revista dos Tribunais, 2022. Disponível em: <https://thomsonreuters.jusbrasil.com.br/doutrina/1540359570/constituicao-federal-comentada>. Acesso em 15 set. 2022.

MELO, Eduardo da Silva; MACHADO, Glaucio José Couri. A religião na música e a música na religião: reflexão acerca de uma relação dialogal. **REBEF – Revista Brasileira de Estudos Fonográficos**, Universidade Federal do Sergipe, v. 1, n.1, 2021, p. 99-107.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, 2020, p. 1-19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt>. Acesso em 15 set. 2022.

NATTIEZ, Jean-Jacques; LACERDA, Marcos Branda; COELHO, Lucas de Lima. Etnomusicologia. **Revista Música**, Universidade de São Paulo, n. 20, v. 2, 2020, p. 417-434.

OLIVEIRA DE ALMEIDA, Leonardo. Pontos e pen drives: práticas de mediação religiosa na umbanda. **Avá**, Posadas, 2015, n. 27, p. 63-80.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 13, 2005, p. 7-16.

PINTO, Tiago Oliveira. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. **Revista de Antropologia**, Universidade de São Paulo, n. 44, v. 1, 2001, p. 222-286.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares; LORENZO, Oswaldo. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 31, 2013, p. 35-50.

RECK, André Müller. Práticas musicais *gospel* no cotidiano e educação musical. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, 2012, p. 159-170.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia. Culturas musicais religiosas: problematizações sobre o ensino de música nas escolas. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 2, 2017, p. 195-202.

RIBEIRO, Fábio Henrique. Música e religião: interfaces na produção da performance. **Opus**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2013, p. 243-264.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. **Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, 2020, p. 77-105.

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do Ensino Religioso em um mundo secular. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 48, n. 169, 2018, p. 856-875.

SANTOS, Micael Carvalho. A Educação Musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio: Teias da política educacional curricular pós-Golpe 2016 no Brasil. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, 2019, p. 52-70.

SANTOS, Mirinalda Alves Rodrigues. O ensino religioso nas políticas de currículo: o caso da Base Nacional Comum Curricular. **PragMATIZES - Revista Latino Americana de Estudos em Cultura**, Niterói/RJ, ano 7, n. 13, 2017, p. 53-64.

SANTOS, Taciana Brasil. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021, 18 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/q53vWMgXQr68jNhtP6SZHPm/?lang=pt>. Acesso em 15 set. 2022.

SILVA, José Carlos. O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, 2018, p. 56-65.

STERN, Fábio L.; COSTA, Matheus Oliva. Metodologias desenvolvidas pela genealogia intelectual da ciência da religião. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, 2017, p. 70-89.

TEIXEIRA, Faustino Luis Couto. O 'ensino do religioso' e as Ciências da Religião **Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v. 9, n. 23, 2011, p. 839-861.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 11, 2004, p. 63-68.

VEIGA JR, Manuel Vicente. Religião e música: variações em busca de um tema. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 69, 2013, p. 477-492.

XAVIER, Pamella Cristina Dias; JAQUEIRA, Ana Rosa; ARCUR, Christiane Faria Pereira; VIANNA, José Antonio. Música e Educação: uma revisão integrativa. **Teoria e Prática da Educação**, Universidade Estadual de Maringá, v. 25, n.2, 2022, p. 03-20.