



COMO SERÁ O AMANHÃ? MÚSICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMPENSATÓRIAS.¹

Alexandre Dias da Silva²

Sinésio Jefferson Andrade Silva³

Resumo

O artigo discute aspectos dos usos da música na expansão do ensino integral carioca expondo as etnografias de dois etnomusicólogos e professores de história lotados em duas Escolas do Amanhã situadas em dois bairros pobres da cidade do Rio de Janeiro: Maré e Senador Camará. Busca-se, então, refletir sobre o envolvimento de músicos em projetos educacionais compensatórios e simultaneamente explorar os limites do ideal de música como recurso à justiça social.

Palavras-chave: Ensino integral. Justiça social. Escola do Amanhã.

WHAT WILL TOMORROW BE LIKE? MUSIC AND COMPENSATORY TERRITORIAL POLICIES.

Abstract

The article discusses aspects of the uses of music in the expansion of Rio de Janeiro's integral education, exposing the ethnographies of two Ethnomusicologist and history teachers who are busy at two Schools of Tomorrow located in two poor neighborhoods of the city of Rio de Janeiro: Maré and Senador Camará. Thus, it seeks to reflect on the involvement of musicians in compensatory educational projects and simultaneously explore the limits of the ideal of music as a resource for social justice.

Keywords: Integral Education. Social Justice. School of Tomorrow.

¿CÓMO SERÁ EL MAÑANA? MÚSICA Y POLÍTICAS TERRITORIALES COMPENSATORIAS.

Resumen

El artículo discute aspectos de los usos de la música en la expansión de la educación integral de Río de Janeiro, exponiendo las etnografías de dos etnomusicólogos y profesores de historia que se encuentran ocupados en dos Escuelas del Mañana ubicadas en dos barrios pobres de la ciudad de Río de Janeiro: Maré y Senador Camará. Así, busca reflexionar sobre la implicación de los músicos en proyectos educativos compensatorios y simultáneamente explorar los límites del ideal de la música como recurso para la justicia social.

Palabras clave: Educación Integral. Justicia social. Escuela del mañana.

¹ Artigo recebido em 15/08/2021. Avaliação em 04/09/2021. Aprovado em 23/11/2021. Publicado em 14/12/2021

² SME/RJ. E-mail: contato.dias@yahoo.com.br

³ SME/RJ. E-mail: sinesiop10@gmail.com

Introdução

A utilização da cultura como recurso à justiça social difundiu-se pelo mundo nas últimas décadas e, no Rio de Janeiro, dos anos 1990 para cá, ganhou apelo significativo frente a consolidação das noções de Cidade Partida, de Guerra no Rio e de Comunidade Carente. Frente esse combo interdiscursivo, iniciativas educacionais, culturais e filantrópicas multiplicaram-se nas favelas cariocas como sintomas daquilo que a etnomusicóloga Ana Ochoa identificou para o caso colombiano: manifestações culturais ganham maior ou menor inteligibilidade e prestígio na medida em que servem *para consolidar comunidad, restaurar el tejido social, transformar las historias de exclusión en historias de reconocimiento cultural*. (OCHOA, 2003, p. 17).

Nesse processo, a despeito de variações, espera-se que atividades musicais ofereçam respostas para problemas antes enquadrados exclusivamente como de ordem política, jurídica, assistencial ou econômica. Em outras palavras, cresce a esperança de que a cultura de uma maneira geral e a música de modo particular ajudem na cristalização do ideal de justiça social⁴.

Nesses termos, o trabalho de Yúdice (2004) complementa a etnografia de Ochoa destacando a mudança epistemológica em curso. Para o autor, se a música tende a ser – pelo menos desde a Escola de Frankfurt – classificada potencialmente como mercadoria em razão da configuração capitalista predominante no planeta, a racionalidade econômica mais recente obriga a enxergá-la sob novos enquadramentos. Assim, ela poderia ser tomada como um recurso capaz de atuar frente disfunções sociais e, conseqüentemente, distinguir músicos a partir da sua habilidade de gerenciamento da questão social. Sob esse formato, inegavelmente a música vem ganhando caráter prioritário em muitos lugares.

O problema dos usos da música como recurso à justiça social foi observado pelos autores nos bairros Maré e Senador Camará entre 2012 e 2016⁵. Ao longo desse período, oficinas culturais em que a música figurou como componente importante em ONGs e em escolas públicas foram acompanhadas. A partir daí, sendo os autores docentes lotados em Escolas do Amanhã, política pública educacional compensatória de caráter territorial, procura-se rascunhar respostas à seguinte pergunta: qual é o futuro da educação musical na Escola do Amanhã?

⁴ A noção de justiça social é controversa. Aqui, ela apoia-se nas ideias contidas em Frazer (2002).

⁵ Silva, A. (2011) e Silva, S. (2017)

Escola do Amanhã e Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Como dito inicialmente, desde a redemocratização, a cidade do Rio de Janeiro experimenta desafios relacionados à interface da questão urbana com a questão social. Pelo que é possível acompanhar cotidianamente na imprensa, nos diálogos preponderantes do senso comum e também em enunciações de autoridades, sem querer esgotar a lista, os fenômenos típicos dessa interseção podem ser aglutinados em pelo menos três noções: Comunidade Carente, Cidade Partida e Guerra do Rio. Juntas elas fazem referência a duas circunstâncias fundamentais tanto da questão urbana quanto da questão social: por um lado, a violência urbana e, por outro lado, a má distribuição dos bens materiais e imateriais identificados com qualidade de vida, ou seja, tudo aquilo que impede a justiça social de acontecer no meio urbano.

Para evitar confusão, cabe dizer que cada uma dessas noções funciona como uma interdiscursividade. Isso quer dizer que, sozinhas ou combinadas, elas constituem circunstâncias responsáveis por posicionar sujeitos em situações determinadas. Do ponto de vista empírico, os itens que lhes dão forma podem ser identificados em inúmeras práticas dispersas em modalidades enunciativas as mais variadas: fonogramas, livros, notícias de jornais, práticas de ensino, entre outras.

Para fins de esclarecimento, é pertinente destrinchar mesmo que superficialmente pelo menos uma dessas interdiscursividades. Pois bem, é sabido que, no Rio de Janeiro, o termo comunidade tem sido usado com frequência pelos moradores de favelas na intenção de driblar a carga pejorativa que as palavras favela e favelado imprimem. Na condição de um eufemismo, ela aparece cada vez mais associada ao vocábulo carente. Juntas, expressam um contrassenso: ao mesmo tempo em que denunciam a condição de abandono de certos locais frente ao conjunto da cidade, implicitamente, sugerem a incapacidade de seus residentes em deixar essa situação. Isso posto, desdobram-se vários pontos críticos da noção de Comunidade Carente dos quais destacamos dois. O primeiro é o desafio de estabelecer, na prática política, fronteira adequada e rigorosa entre proteção social e clientelismo assistencial tendo em conta princípios republicanos. O segundo é a atualização dissimulada do discurso da carência cultural⁶ que sempre defendeu dependência e subserviência, jamais autonomia e reflexividade.

⁶ Para uma aproximação com a teoria da carência cultural sugerimos Patto (2015).

Em 2009, sob o efeito das interdiscursividades mencionadas surgiu um experimento educacional na cidade do Rio de Janeiro batizado como Escola do Amanhã. Compulsoriamente inseridas nesse programa municipal, as centenas de unidades escolares deveriam ter a combinação de três variáveis: alto índice de evasão escolar, estar localizada em uma região de baixo IDH e, ao mesmo tempo, conflagrada da cidade.

Visto isso, vale dizer que em vários pontos do planeta, ações afirmativas que misturam educação e território constituem novas práticas para enfrentar a distribuição desigual das oportunidades escolares — circunstância sempre lembrada como empecilho à consagração das democracias. Esse parece ser o caso dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) portugueses, descritos e analisados, por exemplo, em Canário et al. (2001) e por Canário (2004). Em termos de políticas públicas, experiências definidas a partir da cartografia do cuidado especial formam um campo de referência à multiplicação de programas públicos e privados no Brasil.

O mérito básico de qualquer educação territorialmente compensatória é reconhecer que um plano educacional uniforme dá resultado satisfatório com uma fração dos discentes enquanto falha com as demais. Culpar os sujeitos que fracassam deixa de ser – por princípio – uma opção para pôr em prática um plano sensível à heterogeneidade dos perfis da cidade. O modelo territorialmente compensatório fomenta, então, um espírito reparador, deixando de tratar a diversidade e a desigualdade com uniformidade e igualdade ou, o que seria o mesmo, os desiguais como iguais. Assim, trilha uma alternativa para superar os índices ruins da educação básica.

Ao que tudo indica, tendo entre seus objetivos oferecer educação singular em unidades escolares situadas em regiões de baixo IDH na cidade do Rio de Janeiro, o Programa Escolas do Amanhã pretendia ser uma ação educacional de caráter compensatório. Nessas circunstâncias, mesmo sem uma referência explícita aos TEIPs ou qualquer outra experiência semelhante, ao observar as unidades incorporadas ao programa, fica uma certeza, a Escola do Amanhã foi projetada para ser o ensino integral direcionado às favelas. Quer dizer, enquadra-se perfeitamente na lógica das escolas singulares⁷ ou, dizendo de outro modo, na perspectiva da educação com preocupação reparadora, supostamente, comprometida com o horizonte da justiça social.

⁷ Conferir Lopes (2012).

Contraturno contra turno: o ensino de música na Escola do Amanhã

O Programa Escolas do Amanhã teve entre seus objetivos agir para equalizar distorções escolares, sociais e urbanas, a partir da materialização de uma perspectiva integral de educação. Em relação a esse aspecto, de acordo com a legislação brasileira, para ser classificada como uma unidade de ensino integral, a escola deve oferecer pelo menos 7h de atividades pedagógicas. Contudo, tanto o heterogêneo conjunto de documentos legais que dão suporte à expansão do ensino integral no Brasil quanto a bibliografia especializada no tema mostram que essa noção deve ir além da usual ampliação da jornada escolar. Havia uma grande expectativa que as experiências espalhadas pelo território nacional — boa parte delas induzidas pelo Programa Mais Educação — consolidassem também atenção integral por meio de ações intersetoriais, com destaque às que valorizam o trabalho conjunto entre educação e cultura.

De todo modo, no que diz respeito à ampliação da jornada, a Escola do Amanhã organiza a vida escolar a partir de turno — a tradicional parcela de 4:30h — e contraturno — o aumento da jornada em 2:30h. Assim, nas unidades incorporadas ao programa, a dinâmica escolar orquestrada em turno (fração curricular) e contraturno (fração extracurricular) fez desse último abrigo de oficinas culturais, geralmente, divididas em ações ligadas ao esporte, ao lazer, à cultura e ao reforço escolar, nesse caso, basicamente português e matemática.

Do ponto de vista das práticas observáveis, o funcionamento das oficinas culturais consagrou um modelo escolar segmentado e especializado, algo que definimos como tecnologia da aula. Em resumo, essa última funciona como um microssistema de interações, tendo a força de especificar posições sociais no mundo escolar podendo, a depender da interlocução ativa entre as alteridades territoriais⁸ de um bairro, atuar como propagadora e reforçadora de rotulações negativas ou, fazer exatamente o contrário, favorecer rotinas escolares sem maiores convulsões, gerando condições ideais ao que Burgos (2014) assumiu como educabilidade. Para fins da discussão proposta, ela configura uma cisão entre turno e contraturno, ao ponto de o professor de música e o oficineiro raramente se comunicarem ou, planejarem algo juntos, ainda que propondo ações educativas semelhantes.

Frente a esse quadro, cabe dizer que o ensino de música na Escola do Amanhã apareceu basicamente de duas maneiras. Uma possibilidade foi ser parte da previsão curricular. Nesse caso, inserido na disciplina Artes, dependeu da existência de professores com formação

⁸ Conferir Silva, S. (2017).

adequada. Se entre os professores de Artes não houvesse quem atendesse a exigência do perfil, o mais provável era que a educação musical não se materializasse como componente curricular. No caso de o número de professores com formação específica ser insuficiente para atender todas as turmas, a equipe gestora direcionou quais séries seriam atendidas. Assim, por exemplo, se o professor cumpria sua carga horária no 6o ano e no 7o ano, os alunos do 8o ano e do 9o ano ficavam sem aulas de música.

A outra possibilidade é o ensino de música estar no segmento extracurricular, isto é, no contraturno. Aqui, a partir das observações efetuadas, a educação musical enfrenta um desafio gigante: transpor os obstáculos que causam irregularidade nas oficinas culturais. Sem dúvida alguma, o vínculo frágil entre escola e oficina é um ponto crítico. Diferente, por exemplo dos professores, o oficinairo não é concursado e, desse modo, não possui as prerrogativas de um funcionário estatutário. Nessa hierarquia dos ofícios, sua remuneração é, proporcionalmente, pior do que a dos demais profissionais de educação lotados na escola. Tal fato impõe uma circunstância recorrente: encontrando tarefa com melhor remuneração, o oficinairo deixa o comando da oficina. Como se não bastasse, decidindo ficar, a depender da política de contingenciamento do governo federal, o oficinairo pode ter que esperar para receber.

Suficientes para gerar instabilidade na execução das atividades projetadas, as situações descritas acima não foram absolutas. Mesmo em menor número, certas famílias optaram por recusar o contraturno para que o estudante – obrigado ou voluntariamente – se inserisse no mercado de trabalho ou, buscasse uma qualificação técnica qualquer. É preciso lembrar também que, em várias famílias, os filhos mais velhos – ainda que adolescentes e, supostamente, sem ter essa obrigação – precisavam ajudar no cuidado com os membros mais novos, muitas vezes, levando ou buscando na escola. Nesses casos, a incompatibilidade – ou, melhor, a coincidência – dos horários acabou forçando uma escolha do tipo ou, a escola ou, a família, escolha essa que uma política pública bem formulada deveria evitar. Deixando que escola e família formassem, ainda que circunstancialmente, uma interlocução concorrente, por planejamento equivocado, por mero desinteresse, ou mesmo por falta de condições estruturais, a Escola do Amanhã revelou um ponto fraco.

Fatores menos previsíveis desestabilizaram as oficinas de contraturno com intensidade semelhante. Seguem dois exemplos. Em 2013 e em 2014, os profissionais de educação fizeram duas longas greves, ambas girando em torno de 3 meses. A de 2013 prolongou as Jornadas de Junho, estendendo-se de agosto a outubro, enquanto a de 2014 durou o intervalo que foi entre

maio e julho. Nas escolas onde realizamos os trabalhos de campo, a adesão dos professores às greves variou, porém, foi suficiente para mexer com a programação das aulas, isto é, com o cotidiano do turno. Logo, o funcionamento do contraturno ficou comprometido, uma vez que os discentes não iam à escola ou, quando iam, o horário da fração curricular era reduzido.

Por sua vez, em vários momentos, fatores associados à violência urbana fizeram a rotina no entorno escolar produzir a sensação de que tudo poderia acontecer. Furtos, roubos, tiroteios, operações policiais, invasões à escola, entre outros, ajudaram a solidificar a insegurança ao ponto de os responsáveis orientarem os discentes a voltarem para casa tão logo as aulas (do turno) fossem encerradas, ou seja, assim que o módulo tradicional da escola de tempo integral terminasse.

A combinação de todas essas variáveis gerou instabilidade nas oficinas culturais. Nem mesmo a exigência para que beneficiários do Bolsa Família participassem produziu engajamento satisfatório. Fora isso, toda vez que a equipe gestora do colégio não conseguiu exercer controle meticuloso sobre a entrada e a saída dos discentes da escola, as chances de as oficinas ficarem às moscas aumentaram ainda mais.

Considerações finais

No funcionamento do Programa Escolas do Amanhã, chamou a atenção o fato do cuidado territorial, em nível macro, não se desdobrar em preocupação sistemática em nível micro. Em outras palavras, se foi importante especificar uma zona, entregando-lhe um formato escolar supostamente adequado ao perfil discriminado, verificou-se que, no turno, apostilas e testes padronizados consolidaram práticas educativas uniformes, dando o tom do desapeço pela construção de uma alternativa pedagógica respeitosa das singularidades locais. No tocante ao contraturno, a hegemônica distância com o plano curricular mostrou a fragilidade da formação integral oferecida em escolas que tiveram ampliação da jornada nos mesmos moldes e, simultaneamente, reforçou o desinteresse pelas intersubjetividades do entorno. Essa dupla falta de preocupação evidenciou uma contradição marcante da Escola do Amanhã: ser uma proposta de ensino integral sensível à variável territorial sem interesse pelas especificidades do território ou, o que seria o mesmo, desatenta ao que não se articulou aos discursos da Carência, da Cidade Partida e da Guerra do Rio.

Seja como for, com fim da administração Eduardo Paes, e logo nos dois primeiros anos da administração Marcelo Crivella, a Escola do Amanhã deu sinais de descontinuidade.

Atualmente, encontra-se em compasso de espera, como a maioria das iniciativas educacionais em função da pandemia de Covid 19 e com as mudanças na administração pública municipal, que trouxeram de volta Eduardo Paes. Assim, reverbera a pergunta sobre o ensino de música nessas unidades: como será o amanhã?

Referências

BURGOS, M. B. A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CANÁRIO, R. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, 22, n. 1, 2004. p. 47-78. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1>>. Acesso em: 02 fevereiro 2016.

CANÁRIO, R.; ALVES, N.; ROLO, C. Escola e exclusão social: para uma análise crítica da política Teip. Lisboa, Portugal: Educa, 2001.

FRAZER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Outubro 2002. 7-20. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/1250>>. Acesso em: 10 Novembro 2015.

LOPES, J. T. Escolas singulares: estudos locais comparativos. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2012.

OCHOA, A. M. Entre los deseos e los derechos; un ensayo crítico sobre políticas culturales. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e História, 2003.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SILVA, Alexandre Dias da. A Maré no ritmo das ONGs:: uma análise sobre o papel das oficinas musicais de organizações não governamentais no bairro Maré/Rio de Janeiro.. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Etnografia das Práticas Musicais) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Sinesio Jefferson Andrade. Educação integral na Escola do Amanhã: estudo de caso sobre o mundo escolar e as alteridades territoriais de Senador Camará. 2017. 313 f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional)–Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

YÚDICE, G. A conveniência da cultura: usos e abusos da cultura na era global. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editor UFMG, 2004.