



# O futuro da educação musical na escola de ensino integral: notas a partir de uma Escola do Amanhã\*

*Sinesio Jefferson Andrade Silva\*\**

## **Resumo**

O presente artigo detém-se sobre o microuniverso de uma Escola do Amanhã localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, especificamente Senador Camará, um dos bairros mais pobres do município. A problematização reflete sobre aspectos territoriais e simbólicos associados às favelas descrevendo como eles justificaram uma ação pública no campo educacional reservando a expressões culturais – a música como exemplo recorrente – a condição de recursos indispensáveis à justiça social. O relato expõe, então, uma etnografia cujo objeto empírico foi o funcionamento de oficinas culturais no contraturno escolar, uma das iniciativas da prefeitura visando implementar o ensino integral. Assim, o trabalho navega entre debates presentes tanto na etnomusicologia quanto na sociologia da educação, sem desconsiderar a sociologia urbana e o planejamento urbano.

## **Palavras-chave**

Educação musical – educação integral – educação participativa – política educacional – direitos culturais.

## **Abstract**

This article focuses on the microuniverse of a School of Tomorrow located in the West Zone of the city of Rio de Janeiro, specifically Senador Camará, one of the poorest districts of the city. The problematization reflects on territorial and symbolic aspects associated with the favelas describing how they justified public action in the educational field reserving to cultural expressions – music as a recurring example – the condition of resources indispensable to social justice. Then, the papers exposes an ethnography whose empirical object was the operation of cultural workshops during the extended school period (contraturno), one of the initiatives of the city government aiming to implement full-time integral education. Thus, the work navigates between debates in both ethnomusicology and sociology of education, without overlooking urban sociology and urban planning.

## **Keywords**

Musical education – integral education – participative education – educational policy – cultural rights.

---

\* O texto é uma síntese de situações pontuadas na tese de doutorado intitulada “Educação integral na Escola do Amanhã: estudo de caso sobre o mundo escolar e as alteridades territoriais de Senador Camará” defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ). Meus profundos agradecimentos à professora Soraya Simões e ao professor Samuel Araújo que cumpriram, respectivamente, as funções de orientadora e co-orientador.

\*\* Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: sinesiop10@yahoo.com.br.

Artigo recebido em 30 de novembro de 2018 e aprovado em 10 de dezembro de 2018.



Em homenagens, é comum realizar retrospectivas das ações do homenageado. Sem dúvida, esse caminho oferecerá inúmeros relatos dos feitos que o etnomusicólogo Samuel Araújo empreendeu ao longo de sua carreira. Sendo um expoente da Etnomusicologia, ele foi absolutamente coerente com esse domínio estimulando seus alunos ao diálogo interdisciplinar. Dotados de incentivo ímpar, aprendizes de perfis heterogêneos consumaram as orientações do professor Samuel Araújo por meio de trajetórias e produções acadêmicas híbridas. Certamente os votos de agradecimento são infinitos.

Entretanto, o artigo assume o desafio de, no exercício retrospectivo, oferecer reflexões prospectivas, a despeito de conter relatos de uma pesquisa já encerrada. Por um lado, esse desenho implica pensar as relações entre cultura e educação especulando sobre o futuro do ensino de música na escola pública de nível fundamental, especificamente nas Escolas do Amanhã<sup>1</sup>. Por outro lado, sugere discutir se políticas educacionais compensatórias de caráter territorial podem modificar substancialmente os desequilíbrios cristalizados entre a configuração urbana e o desempenho escolar e, nesse particular, saber se a educação musical pode ajudar e, em caso positivo, qual seria sua contribuição.

Ainda como sinal introdutório, é relevante dizer que a confecção de etnografias tem sido frequente em minha trajetória profissional. Nesse ponto específico, a influência do professor Samuel Araújo apresenta-se na medida em que ensinou os dilemas atuais da representação etnográfica sugerindo novos caminhos, especialmente em seu artigo *From neutrality to praxis: the shifting politics of ethnomusicology in the contemporary world* (2008). Por isso mesmo, ao invés de uma descrição supostamente isenta, a opção foi por uma que considerasse as interações discursivas dos sujeitos implicados e suas respectivas posições, incluindo a de etnógrafo, sem esquecer, para o meu caso, a de morador de favela, a de professor e a de músico.

As reflexões aqui partilhadas foram produzidas com base em um estudo etnográfico conduzido pelo autor em uma Escola do Amanhã localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, no bairro Senador Camará. Assim, as interações dos sujeitos ativos em uma unidade pública de segundo segmento do ensino fundamental foram acompanhadas durante um período de três anos letivos e meio: 2013, 2014, 2015 e o primeiro semestre de 2016.

---

<sup>1</sup> Todas as Escolas do Amanhã são colégios com turmas dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.



## A CULTURA COMO RECURSO NA ESCOLA DO AMANHÃ

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 Comunidade Carente, de Cidade Partida e de Guerra do Rio<sup>2</sup>. Diante esse combo discursivo, iniciativas educacionais e culturais filantrópicas multiplicaram-se nas favelas cariocas como sintomas daquilo que a etnomusicóloga Ana Ochoa (2003) identificou para o caso colombiano: manifestações culturais ganhando 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). Em suma, novas articulações entre prática sonora e vida social em que a instrumentalização da cultura — especialmente da música — constrói novos sentidos às performances artísticas e ao trabalho com o som.

Atenta às disputas sociais pós 1991<sup>3</sup>, a autora notou o quanto os festivais de música folclórica atuaram entre a espetacularização e a afirmação da diversidade na Colômbia. Entre os pontos de destaque da pesquisa empírica realizada estão as enunciações que, sem descartar a preocupação estética, afirmaram a cultura como alternativa à marginalidade. Aprende-se logo que os artefatos culturais podem ocupar o lugar de mercadorias, mas, articulados a novas tramas discursivas, ganham caráter messiânico na medida em que incorporam força suficiente para projetar novos futuros.

Essa politização da cultura gera mudanças no funcionamento das políticas culturais. Antes, planejadas em larga escala “como conservação e administração de patrimônios históricos acumulados em territórios nitidamente definidos: os da nação, da etnia, da região ou da cidade” (Canclini, 2006, p. 100) e, primordialmente, elaboradas a partir do Estado, elas possuem, agora, novos personagens — fundações, organizações não-governamentais, artistas, movimento social, sindicatos, empresas — como articuladores e construtores de novas práticas discursivas.

Nesse movimento, a despeito de variações, espera-se que atividades culturais ofereçam respostas para problemas antes enquadrados exclusivamente como de ordem política, jurídica ou econômica. Dessa maneira, pensar o problema da cultura como recurso à justiça social é, por um lado, tentar captar os meios que a tornam utensílio terapêutico

---

<sup>2</sup> Como introdução a essas interdiscursividades, sugiro Ventura (1994), além de Brito; Oliveira (2013) e Oliveira, F. (2015).

<sup>3</sup> Em 1991, a Colômbia promulgou uma nova constituição. Entre suas características mais relevantes está a afirmação do país como uma nação pluriétnica e multicultural.



das disfunções sociais e, por outro, como, por meio de inúmeras práticas, “os artistas estão sendo levados a gerenciar o social” (Yúdice, 2004, p. 29).

Somada a noção de cultura como recurso, definir atenção prioritária a territórios tornou-se uma modalidade de intervenção que tem diversificado os caminhos possíveis à justiça social<sup>4</sup>. Assim, ações afirmativas territoriais constituem novas práticas educacionais para enfrentar a distribuição desigual das oportunidades escolares — circunstância sempre lembrada como empecilho à consagração das democracias em variados pontos do planeta. Em termos de políticas públicas, experiências internacionais definidas a partir da cartografia do cuidado especial formam um campo de referência à multiplicação de programas públicos e privados no Brasil. Esse parece ser o caso dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Teip) portugueses, descritos e analisados no livro *Escola e exclusão social* (2001)<sup>5</sup>.

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. Por isso, 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 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. Então, 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<sup>6</sup>.

Para quem não sabe, a Escola do Amanhã foi instituída no município do Rio de Janeiro em 2009, o primeiro ano da administração Eduardo Paes. O objetivo da prefeitura era atuar

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

<sup>5</sup> Em outros países, iniciativas desse tipo ganham outras nomenclaturas e podem ter relação estreita com aspectos étnicos. Para maiores informações, conferir Ferreira; Teixeira (2012). Sobre os Teip, é possível assimilar mais em Canário (2004).

<sup>6</sup> A Resolução 1.038 de Agosto de 2009 oferece uma lista de 150 escolas enquadradas compulsoriamente no Programa Escolas do Amanhã. Posteriormente esse número foi ampliado chegando, ao final de 2016, a 155 escolas. No geral, quando os colégios não ficavam em lugares reconhecidos como favelas, atendiam as famílias residentes nesses territórios. O texto da resolução está disponível em: [http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis\\_consulta/32090Res%20SME%201038\\_2009.pdf](http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/32090Res%20SME%201038_2009.pdf).



de modo específico em regiões de baixo IDH, com histórico de evasão escolar e “conflagradas” pela violência urbana. Em síntese, a pretensão era agir prioritariamente nas áreas caracterizadas como vulneráveis – ou, de acordo com a rotulação mais comum, carentes – usando repertório pedagógico supostamente mais adequado aos desafios impostos naqueles contextos.

Cabe dizer que ao longo do primeiro semestre de 2010, o Grupo Musicultura<sup>7</sup> ofereceu na Escola Municipal Teotônio Villela — uma das Escolas do Amanhã da Maré<sup>8</sup> — uma oficina de pesquisa em música seguindo moldes semelhantes aos encontros regulares mantidos pelo coletivo. A decisão de oferecer uma “oficina cultural”<sup>9</sup> na Teotônio Villela foi parte de um contexto que chegou a contar com a participação de Samuel Araújo no cargo de Gerente de Música da Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, no ano anterior. Ciente da proposta de estabelecer atividades culturais variadas no contraturno recém instalado em centenas de escolas municipais – algumas dessas atividades atuando direta ou indiretamente com música – o, até então gerente, imaginou que poderia aproveitar alguns fundamentos daquilo que o LE/UFRJ vinha desenvolvendo na Maré e em comunidades da Grande Tijuca<sup>10</sup> para embasar as ações que aconteceriam no contraturno escolar das Escolas do Amanhã. Essa expectativa, entretanto, não se consolidou, restando após seu pedido de exoneração, sugerir ao Musicultura uma inserção mais pontual que estrutural no programa<sup>11</sup>.

Diante do cenário político rapidamente descrito, a oficina oferecida pelo Musicultura na Teotônio Villela visava gerar novos vínculos com a comunidade, estabelecendo, na

---

<sup>7</sup> O grupo de pesquisa Musicultura – do qual fui membro entre 2004 e 2012 – existe desde 2004 sendo constituídos por estudantes de ensino médio, graduação e pós-graduação, residentes e não-residentes na Maré. Nesses 14 anos de funcionamento, ele foi apoiado por entidades de fomento como CNPq, Faperj e Cenpes-Petrobrás. Caracterizado como uma iniciativa de pesquisa e extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o trabalho é desdobramento das ações do Laboratório de Etnomusicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LE/UFRJ), possuindo razoável produção a respeito das práticas musicais da Maré, um dos maiores conjuntos de favelas da cidade, incluindo aí duas teses de doutorado, três dissertações de mestrado, artigos em periódicos dedicados ou não a área musical, comunicações e painéis em congressos nacionais e internacionais, jornadas de iniciação científica, entre outros. Os encontros regulares do grupo aconteciam no Museu da Maré, porém, desde o final de 2013, eles passaram a ser feitos no Centro de Comunitário de Defesa da Cidadania da Maré (CCDC Maré).

<sup>8</sup> A Maré é um dos maiores conjuntos de favelas do Rio de Janeiro. Conta com uma grande extensão territorial e mais de 150 mil habitantes.

<sup>9</sup> Essa expressão é recorrente em documentos oficiais que regulamentam o ensino integral. Serve para identificar as atividades do contraturno. Entretanto, na rotina escolar, é muito comum referir-se a esse tipo de trabalho educativo como “oficina de projeto”, designando, por um lado, uma ação relacionada ao programa federal Mais Educação e, por outro lado, a lógica instrumental dos projetos sociais de caráter filantrópico.

<sup>10</sup> Conferir Silva, S.; Barros (2008).

<sup>11</sup> Uma descrição e possível avaliação desse processo encontra-se em Araújo (2011). Na mesma direção, as bases à construção de uma política pública que articule o setor educacional com o cultural está em Araújo (2012).



pesquisa sobre as práticas musicais locais — a partir desse momento, incluindo as do cotidiano escolar — um ambiente participativo, reflexivo e dialógico, documentando aspectos os mais diversos sobre esse processo de formação coletiva. Outra ambição era colaborar de forma mais sistemática com uma unidade educacional pública, produzindo, junto com educadores e educandos, materiais que pudessem ser utilizados na escola ou, fora dela.

Essas vivências com alunos do 9º ano no contraturno geraram muito entusiasmo, apesar da notável ausência de compartilhamento sistemático com os educadores e de interlocução com o projeto político pedagógico da escola. De fato, a oficina oferecida pelo Musicultura na Teotônio Vilela estava, infelizmente, longe de agregar ideias a uma política pública em que educação e cultura funcionassem articuladas.

Seja como for, foi a partir dessa experiência de pesquisa e extensão, baseada em princípios da pedagogia de Paulo Freire (1987, 1996, 2014) e da pesquisa-ação participativa<sup>12</sup>, que o músico, o etnógrafo, o morador da Maré e o professor de história, à época, recém admitido pela administração municipal<sup>13</sup>, agregaram novos pontos de reflexão sobre as práticas sonoras do contraturno escolar na Escola do Amanhã.

## CONTRATURNO CONTRA TURNO

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<sup>14</sup>. 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<sup>15</sup>. Há uma grande expectativa que as experiências espalhadas pelo território nacional — boa parte delas induzidas pelo Programa Mais Educação<sup>16</sup> — consolidem também atenção integral por meio de ações

---

<sup>12</sup> Entre as inúmeras publicações sobre pesquisa-ação, sugiro Thiollent (2004).

<sup>13</sup> Tornei-me professor da Escola Municipal Abrahão Jabour – Escola do Amanhã localizada em Senador Camará – em setembro de 2009.

<sup>14</sup> O artigo 36º da Resolução Número 7 do Conselho Nacional de Educação diz: Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

<sup>15</sup> Sugiro duas publicações como caminho introdutório aos debates sobre ensino integral ou educação integral no Brasil. O primeiro é Moll (2012) e o segundo, Coelho (2013).

<sup>16</sup> Para mais informações sobre o Mais Educação, consultar <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Vale observar que, a partir do impeachment da presidenta Dilma, houve a revisão de alguns pontos do programa que passou a se chamar Novo Mais Educação.



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 — o tradicional pedaço de 4:30h — e contraturno — o aumento da jornada em 2:30h. Nas unidades incorporadas ao programa, a dinâmica escolar orquestrada em turno e contraturno 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. A Figura 1 traduz em um esquema as competências de cada uma dessas frações.

<b>TURNO</b>	<b>CONTRATURNO</b>
Livro/Apostila	Instrumento musical/quimono
Curricular	Extracurricular
Obrigatório/regular	Complementar/facultativo
Professor	Oficineiro
Sala de aula	Quadra/pátio/sala de dança/espacos não reservados para aulas

Figura 1. Competências educacionais do turno e do contraturno.

Fonte: Silva, S. (2017, p. 92).

Do ponto de vista das práticas observáveis, o funcionamento das oficinas culturais consagrou um modelo escolar segmentado e especializado, algo que definido como tecnologia da aula. Em resumo, ela funciona como um microsistema de interações, tendo a força de especificar posições sociais no mundo escolar podendo, a depender da interlocução ativa entre as alteridades territoriais<sup>17</sup> 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

<sup>17</sup> A noção de alteridade territorial pode ser compreendida melhor em Silva, S. (2017).



e contraturno ao ponto de o professor de música e o oficinairo raramente se comunicarem ou planejarem algo juntos, ainda que propondo ações educativas semelhantes.

### **QUAL O FUTURO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DO AMANHÃ?**

Frente ao quadro sintaticamente exposto, 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 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. É bom que se diga, a escola acompanhada nunca teve professores de Artes com habilitação em música suficientes para atender todas as turmas<sup>18</sup>.

A outra possibilidade é o ensino de música estar no segmento extracurricular, isto é, no contraturno. Aqui, a partir das observações efetuadas em Senador Camará, 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 oficinairo 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, 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

---

<sup>18</sup> Em 2008, a Lei 11.769 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para tornar o ensino de música obrigatório nas escolas públicas e particulares dedicadas ao ensino fundamental e ao ensino médio. O prazo estabelecido para a adaptação foi de 3 anos. Passados 10 anos, o ensino de música continua uma utopia em muitas escolas. Especificamente no município do Rio de Janeiro, tramita na Câmara Municipal desde 2013 um projeto de lei que possui teor semelhante à lei federal.





adolescentes e, supostamente, sem condições – precisavam ajudar no cuidado com os membros mais novos, muitas vezes, levando ou buscando da 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 expôs um ponto fraco.

Fatores menos previsíveis desestabilizaram as oficinas de contraturno com intensidade semelhante. Cito 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<sup>19</sup> estendendo-se de agosto a outubro, enquanto a de 2014 durou o intervalo que foi entre maio e julho. Na escola em que realizei o trabalho de campo, a adesão dos professores às greves variou de uma para a outra, porém, foi suficiente para mexer com a programação das aulas, isto é, com o cotidiano do turno. Logo, o funcionamento do contraturno ficou comprometido já 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 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 (Figura 2) 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.

---

<sup>19</sup> Sobre as manifestações de 2013, sugiro a leitura de Maricato et alli (2013).



Figura 2. Mural de divulgação das atividades de contraturno.

Nesse contexto, todo um conjunto de rotulações depreciativas foram lançadas sobre os estudantes, cristalizando, principalmente entre os profissionais de educação, a imagem de desinteressados. Para alguns, o aluno estaria disposto a transpor para a escola a bagunça típica de seu local de moradia. Em termos concretos, tornar a escola uma favela.

Como visto, a articulação entre cultura e educação na Escola do Amanhã – que tem na educação musical um de seus vetores – ganhou contornos precários e descontínuos, muitas vezes limitando-se à reprodução de estereótipos associando ociosidade juvenil com desinteresse e ambos à periculosidade. Adicionalmente, toda vez que o ensino de música revestiu-se – fosse na formação de uma banda de fanfarra, na concepção de uma orquestra, na execução do currículo ou no compartilhamento dos elementos do hip-hop, só para citar alguns exemplos – de um involucro messiânico, o desenvolvimento de sensibilidades acústicas ficaram em segundo plano e o ensino de música tornou-se mero vetor de uma ordem civilizacional específica<sup>20</sup>.

De modo complementar, na execução 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 detalhar uma zona entregando-lhe um formato escolar supostamente adequado ao perfil discriminado, i) no turno, apostilas e testes padronizados consolidaram práticas educativas uniformes dando o tom do despreço pela construção de uma alternativa pedagógica respeitosa das singularidades locais e; ii) no contraturno, a hegemônica distância com o plano curricular

<sup>20</sup> Conferir Silva, A. (2011).



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 um ensino integral territorializado 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.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comentando uma sentença de Hegel, Marx (1977) cunhou uma de suas passagens mais famosas: “Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”. (Marx, 1977, p. 203). Desde então, inúmeras análises históricas e sociológicas estão imbuídas de verificar, no presente, a atualização (como farsa), de tragédias do passado, tornando-se exercício básico descrever os itens das conexões entre passado, presente e futuro.

Fazer isso é diferente de supor vínculo necessário entre os três momentos como se eles fossem parte de uma cadeia lógica necessária. Foucault (2008) está entre os intelectuais que revisaram esse padrão no domínio da história das ideias e, a partir dessa crítica, tornou-se impróprio, por exemplo, afirmar a Idade Média como adolescência da Era Moderna. O que se pode dizer é que há determinações advindas de interdiscursividades detentoras de historicidades – como tudo que é produção humana –podendo, conseqüentemente, serem descritas para fins de esclarecimento.

Dito isso, o que serviu à descrição do *Dezoito Brumário* (Marx, 1977), sabe-se, pode não ajudar na avaliação de fenômenos históricos brasileiros contemporâneos. Nesse sentido, vale a ressalva irônica do cronista ao comentar, em 2018, os apelos por uma nova intervenção militar: “O Brasil alterou a famosa frase do Marx. Aqui, a história não se repete como farsa, as farsas se repetem como história” (Veríssimo, 2018).

Em síntese, na condição de uma política educacional de recorte territorial, a Escola do Amanhã apresentou – no quadro das políticas públicas pró justiça social – um aspecto contemporâneo, porém, em termos de ensino integral, não se pode afirmar o mesmo. No Brasil republicano, o debate sobre a integralidade do ensino vai dos internatos católicos aos escolanovistas, tendo no Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) – o famoso Brizolão – um modelo considerado exemplar por vários especialistas. Ao se firmar como uma política de ensino integral voltada aos jovens cariocas residentes em favelas sem,



entretanto, preocupar-se com a construção social dos sujeitos que povoam as unidades educacionais, nem com as alteridades territoriais presentes onde as Escolas do Amanhã funcionaram, verificou-se que a escola limitou-se a ampliar a jornada, ou seja, a alterar rotinas, mas, deixando-as desintegradas ao ponto de turno e contraturno funcionarem com quase total autonomia um em relação ao outro. Nesse particular, o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi peça sem destaque na vida escolar, sucumbindo aos convênios mais variados, sugerindo que a escola se tornava fronteira aberta aos interesses corporativos e, conseqüentemente, se organizava com base em outro PPP, a Parceria Público-Privada.

Quando a cidade do Rio de Janeiro adotou o planejamento estratégico<sup>21</sup> como referência na formulação das suas políticas, a educação territorialmente prioritária ao invés de gerar um ganho à administração pública — no sentido de produzir uma nova maneira de educar atento às alteridades territoriais que povoam cada ambiente educativo — limitou-se a assimilar metodologias e insumos do universo corporativo. O aporte de recursos financeiros e pedagógicos serviram mais para promover e consolidar parcerias público-privadas que diagnosticar especificidades do mundo escolar como as interações entre responsáveis, educadores e vizinhança. Em certo sentido, eles garantiram, na Escola do Amanhã, o avanço da razão mercantil sobre rotinas escolares. Isso determinou, sem dúvida, um desenho curricular em que as ações educativas se mantiveram, no plano intraescolar, afastadas da interdisciplinaridade, e, no plano interescolar, desalinhadas de intervenções potencialmente complementares. Em síntese, dos dois pilares da educação integral, mais se fez pelo aumento da jornada que pela intersectorialidade. A escola transformou-se em mais um ambiente para convênios desobrigados de intervir considerando minimamente cada região beneficiada.

Dessa maneira, conclui-se que a educação integral é um plano aberto sendo a Escola do Amanhã uma proposta. A partir da Escola Municipal Abraão Jabour, observa-se a escola como em uma linha de montagem: partes autônomas sendo empilhadas até darem forma a um todo (Figura 3). Esse todo, entretanto, não extinguiu a escola tradicional que continua intacta ao ponto de, suprimida a jornada ampliada, ela se revelar ileso. Se fosse uma boneca russa, após a camada oficinas culturais de contraturno, seria possível ver intacta a escola de sempre. Esse modelo, anulou qualquer chance de a Escola do Amanhã ter impacto decisivo na produção de justiça social. Sua continuidade perpetuará o passado

---

<sup>21</sup> Para uma aproximação com a noção de planejamento estratégico e seus desdobramentos na gestão urbana sugiro Arantes et al. (2000).



desigual, permitindo afirmar que a escola como fábrica só poderá trazer o futuro como farsa.

NOSSA LINHA DE PRODUÇÃO É SIMPLES:  
CONSTRUÍMOS ESCOLAS, FORMAMOS CIDADÃOS  
E CRIAMOS FUTUROS.

Fábrica de Escolas do Amanhã. Mais educação para o Rio de Janeiro.

A Prefeitura do Rio trabalha para dar um novo futuro aos jovens cariocas. Por saber que não só a qualidade, como também, seria a Fábrica de Escolas do Amanhã. Fábrica criada de zero até ser os modelos para a construção de 100 unidades de ensino, todas planejadas. Serão quatro edifícios de 5 a 7m, de 20m, com 1000m² cada. São 4000 alunos matriculados em todas as séries. A construção da fábrica de Rio de Janeiro, uma referência para o mundo, vai gerar um novo modelo de ensino.

Figura 3. Propaganda da Prefeitura veiculada no jornal *O Globo* em 7 dez. 2014.



Some-se a isso, a possibilidade das noções de Comunidade Carente, de Cidade Partida e de Guerra do Rio, induzirem o ensino de música praticado na escola – seja do Amanhã ou não – a uma programação reforçadora de estereótipos. A música estaria, então, em sua versão escolar tornando-se – tal qual muitas versões extraescolares – uma “arma nas mãos dos cidadãos de bem frente à Guerra do Rio”<sup>22</sup> ou, para utilizar expressão menos pejorativa e bélica, um instrumento meramente assistencial, aderindo a argumentos do tipo “importante é tirar os jovens das ruas”, o que lhe conferiria, provavelmente, feição puramente recreativa, abdicando, portanto, de se impor como item essencial na formação dos jovens, especialmente no alcance de habilidades socioemocionais.

Ao ignorar que o aluno é um sujeito socialmente construído, a instituição escolar — erguida também a partir de valores determinados — se desobriga de saber sobre os elementos que o formam e lhe entregam determinadas características. Ao fixar uma identidade para o aluno, impossível de ser verificada em todos os contextos de um bairro e de uma cidade segmentada, as consequências são muitas, entre elas, a distribuição desigual da aprendizagem, inevitável consequência da incompatibilidade entre o aluno desejado e o aluno real. Em certas idealizações estão presentes barreiras a uma visão detalhista sobre as práticas que a escola consolidou. É necessário romper a membrana da unanimidade que se constituiu em torno da escola para que se possa dar visibilidade aos fazeres cotidianos que objetificam a escola, os sujeitos e a educação integral em curso em várias escolas brasileiras.

---

<sup>22</sup> Sobre o ideal de cultura como arma, conferir Platt (2008).



## REFERÊNCIAS

- Arautes, Otília; Vainer, Carlos; Maricato, Ermínia. *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- Araújo, Samuel. "From neutrality to praxis; the shifting politics of applied ethnomusicology". *Muzikoloski Zbornik / Musicological Annual* (University of Ljubljana, Eslovênia), v. XLVI, p. 13-30, 2008.
- Araújo, Samuel. "Etnomusicologia e debate público sobre a música no Brasil hoje: polifonia ou cacofonia?", *Música e Cultura* (Associação Brasileira de Etnomusicologia, Salvador), v. 6, p. 17-27, 2012. Disponível em <http://musicaecultura.abetmusica.org.br/artigos-06/MeC06-Samuel-Araujo.pdf>. Acesso em 12 abril 2013.
- Araújo, Samuel. "Minuta ao Plano Estadual de Cultura do Rio de Janeiro", Rio de Janeiro, 2012. Disponível em [http://www.cultura.rj.gov.br/secao2/doc/gps\\_musica\\_popular\\_\\_final\\_samuel\\_araujo\\_1354736533.pdf](http://www.cultura.rj.gov.br/secao2/doc/gps_musica_popular__final_samuel_araujo_1354736533.pdf). Acesso em 31 maio 2013.
- Araújo, Samuel; Musicultura, Grupo. "Sound praxis: music, politics, and violence in Brazil". In: O'Connell, John Morgan; Castelo Branco, Salwa El-Shawan (orgs.). *Music and Conflict*. Chicago; Urbana, IL: University Illinois Press, 2010, p. 217-231.
- Brito, Felipe; Oliveira, Pedro Rocha de. *Até o último homem: visões cariocas da administração armada da vida social*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- Burgos, Marcelo Baumann. *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, Rui. "Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica". *Perspectiva* (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis), v. 22, n. 1, 2004. p. 47-78. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1>. Acesso em 2 fev 2016.
- Canário, Rui.; Alves, Natália; Rolo, Clara. *Escola e exclusão social: para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa, Portugal: Educa, 2001.
- Canclini, Nestor Garcia. "Políticas culturais urbanas na América Latina". In: Canclini, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Trad. Maurício Santana Dias. 6ª. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006, p. 99-112.
- Coelho, Lígia Martha da Costa. *Educação Integral: história, políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.



Ferreira, Isabel; Teixeira, Ana Rita. “Educação Compensatória - da origem aos nossos dias: discussão conceptual”. In: Lopes, João Teixeira. *Escolas Singulares: estudos locais comparativos*. Porto, Portugal: Afrontamento, 2012, p. 13-28.

Foucault, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

Frazer, Nancy. “A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, p. 7-20, outubro 2002. Disponível em <http://rccs.revues.org/1250>. Acesso em 10 nov. 2015.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

Maricato, Ermínia; Vainer, Carlos; Harvey, David. *Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

Marx, Karl. “O dezoito Brumário de Luís Bonaparte”. In: Marx, Karl.; Engels, Friedrich. *Textos*. São Paulo: Alfa-Omega, v. 3, 1977, p. 199-285.

Moll, Jacqueline. “A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação”. In: Coelho, Lígia Martha da Costa. *Educação Integral: história, políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Rovel, 2013, p. 69-83.

Ochoa, Ana Maria. *Entre los deseos e los derechos; un ensayo crítico sobre políticas culturales*. Bogotá, Colômbia: Instituto Colombiano de Antropologia e História, 2003.

Oliveira, Flávia. “Carente de quê?”. *O Globo*, Rio de Janeiro, 11 out. 2015. Disponível em [http://oglobo.globo.com/sociedade/carente-de-que-17746831?utm\\_source=Facebook&utm\\_medium=Social&utm\\_campaign=compartilhar](http://oglobo.globo.com/sociedade/carente-de-que-17746831?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilhar). Acesso em 11 out. 2015.

Oliveira, João Pacheco de. “Pacificação e tutela militar na gestão de populações e territórios”. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 20, p. 125-161, abril 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/mana/v20n1/a05v20n1.pdf>. Acesso em 11 maio 2014.

Platt, Damian. *Cultura é a nossa arma: Afroreggae nas favelas do Rio*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. *Experiências exitosas do Programa Escolas do Amanhã*. Rio de Janeiro, 2016.





Silva, Alexandre Dias da. *A Maré no Ritmo das ONGs: uma análise sobre o papel das oficinas musicais das Organizações Não-Governamentais do bairro Maré no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Musicologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, 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, Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

Silva, Sinesio Jefferson Andrade; Barros, Felipe. “Reflexões e desdobramentos de uma pesquisa musical participativa nas comunidades da Formiga e Salgueiro, Grande Tijuca, Rio de Janeiro”. In: *Anais IV Congresso Nacional da ABET*, Maceió, 2008.

Thiollent, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Ventura, Zuenir. *Cidade Partida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Veríssimo, Luís Fernando. “Farsas”. *O Globo*, Rio de Janeiro, 31 maio 2018. Disponível em <https://oglobo.globo.com/opiniaofarsas-22732649>. Acesso em 31 maio 2018.

Yúdice, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Trad. Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2004.

SINESIO JEFFERSON ANDRADE SILVA é professor I da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, doutor em Planejamento Urbano e Regional, mestre em Musicologia e bacharel em História. Em coautoria com o grupo Musicultura, publicou vários artigos em revistas e livros destacando-se “Sound praxis: music, politics and violence in Brazil”. Em 2013, a dissertação de mestrado *Memória dos sons e os sons da memória: uma etnografia musical da Maré* foi agraciada com o Prêmio Funarte de Produção Crítica em Música dando origem ao livro homônimo.