



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Ariel Boaz Costa e Silva

**Realidades de sujeitos da EJA em diálogo com os gêneros musicais:
música caipira e sertaneja e sua atuação na construção da cultura popular
contemporânea**

Belo Horizonte

2023

Ariel Boaz Costa e Silva

Realidades de sujeitos da EJA em diálogo com os gêneros musicais:
música caipira e sertaneja e sua atuação na construção da cultura popular contemporânea

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira

Belo Horizonte

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

C837r T	<p>Costa e Silva, Ariel Boaz, 1994- Realidades de sujeitos da EJA em diálogo com os gêneros musicais [manuscrito] : música caipira e sertaneja e sua atuação na construção da cultura popular contemporânea / Ariel Boaz Costa e Silva. -- Belo Horizonte, 2023. 97 f. : enc., il., color.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. [Inclui capítulo contendo recurso educacional com o título: Sequência didática - cancionero caipira/sertanejo: narrando o brasil contemporâneo]. Orientador: Heli Sabino de Oliveira. Bibliografia: f. 92-97.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Música na educação -- Teses. 4. Música -- Aspectos educacionais -- Teses. 5. Música sertaneja -- Teses. 6. Memória -- Teses. 7. Cultura popular -- Teses. 8. Currículos -- Teses. 9. Agroindústria -- Teses. I. Título. II. Oliveira, Heli Sabino de, 1970-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
------------	--

CDD- 374

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

ARIEL BOAZ COSTA E SILVA

Realizou-se, no dia 15 de Dezembro de 2023, às 14h30, na sala 4101 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 484ª defesa de dissertação, intitulada *REALIDADES DE SUJEITOS DA EJA EM DIÁLOGO COM OS GÊNEROS MUSICAIS: MÚSICA CAIPIRA E SERTANEJA E SUA ATUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA POPULAR CONTEMPORÂNEA*, apresentada por **ARIEL BOAZ COSTA E SILVA**, número de registro 2021650396, graduado no curso de HISTORIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Heli Sabino de Oliveira - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. Walesson Gomes da Silva (Universidade do Estado de Minas Gerais) e Prof. Agnez de Lélis Saraiva (Fundação João Pinheiro).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada.
 Reprovada.
 Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 15 de Dezembro de 2023.

Prof. Heli Sabino de Oliveira (Doutor)

Prof. Walesson Gomes da Silva (Doutor)

Prof. Agnez de Lélis Saraiva (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Walesson Gomes da Silva, Usuário Externo**, em 29/01/2025, às 11:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ágnez de Lélis Saraiva, Usuário Externo**, em 29/01/2025, às 19:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heli Sabino de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 05/02/2025, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3921112** e o código CRC **D6DE93A5**.

*Em memória de vó Neném, vó Ruth, vó Chico
e Ana Cristina.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Adriano, por me transmitir sua essência, que me torna quem sou: o gosto de tocar, cantar, ensinar e aprender; a felicidade que está no encontro e na amizade.

À minha mãe, Odilma, por me apresentar o sentido da arte e da beleza: não há como não ser belo aquilo que cativa e chega ao coração.

Ao meu avô, Waltinho Guardafio, pela vida que viveu e que segue ressignificando, dando novos sentidos às vidas de todos que o cercam. Ainda sou pequeno e vou seguir caminhando do seu lado.

À vó Neném, pelo constante cuidado e eterna presença. Pela alegria sincera e contagiante.

À Josi, pela persistência, esperança e por tudo que ainda vamos construir. Pelo companheirismo que é muito maior do que eu poderia pedir. Por me permitir ser parte da sua família.

Ao Souzão, pela loucura.

À Ágatha e ao Ian, pelo companheirismo construído e fortalecido nos percalços de uma vida nômade e agitada.

À Helena Tatu, por me mostrar que pescaria não é pra mim e que estudar é a melhor opção. Pelo incentivo constante e incondicional.

Ao tio Lu, pela amizade malunga fortalecida na literatura, na música e na felicidade etílica.

Ao Rominho, pela amizade que nos permitiu compartilhar leituras críticas de mundo.

Aos Sobrinhos do Churrasco (Julia, Laura, Marcial, Matheus e Thais), pelas madrugadas viradas na escrita e na farrá, aqui ninguém solta a mão de ninguém mesmo!

À turma do Affonso Neves: Adriana, Fábio, Felipe, Marcelo, Mariete e Rayan, por dois anos inesquecíveis no trabalho e pela amizade e admiração mútua que permanecerão.

À galera dos rolês, projetos e alucinações em Tupã: Amanda, Fabi, Fernanda, Fernando, Gislayne, Heloisa, Léo e Tonhão, pelas conversas, projetos, viagens, cervejas e companhia nos momentos de precisão.

Aos tripulantes da Nave (André, Alex, Edu, Leandro e Willian), dream team do IFSP Tupã, Comissão Anti-Bucha, pela fraternidade fortalecida no objetivo comum de não morrer de raiva.

À Fátima e à Carol, pela alegria constante e pela compreensão tão necessária para que eu pudesse finalizar esta dissertação.

À educação pública em todos os âmbitos, por ser parte indissociável dos projetos que mudam vidas e que fortalecem a luta do ser humano por dignidade.

À Faculdade de Educação da UFMG e a todas as pessoas que atuam profissionalmente na construção do PROMESTRE, por acolherem trabalhos docentes como este, legitimando nossa práxis como construção de conhecimento científico.

Ao meu orientador e amigo Heli, por ter acreditado e confiado em mim, me convidando a mergulhar na EJA, conhecendo seus sujeitos e sua luta. Pelo aprendizado diário.

Aos professores Agnez e Walesson, pelo aceite em compor a banca avaliadora deste trabalho e pelo aprendizado ao longo da minha trajetória no mestrado profissional.

Aos sujeitos da EJA, objetos deste e de muitos outros estudos!

Queria eu saber que destino traço
mas é a vida que toma a gente de arresto
touro brabo a gente espora sem dó
mas em destino não se arrocha o nó
destino não se prende no cabresto
destino não se amansa no laço

Destino não se amansa no laço
viver é se lançar no vazio
no rastro dos próprios passos
o pó da estrada e o cansaço
alimento nos tempos de estio

Nonada (Adalberto Rabelo Filho e Fábio Miranda)

RESUMO

O presente trabalho traz uma abordagem teórica acerca das práticas escolares que envolvem músicas e gêneros musicais, pensando as diversas nuances da relação dos sujeitos escolares com a alteridade, com a cultura e com as diferentes historicidades. Considera como práticas escolares todas as ações, atividades e acontecimentos internos do ambiente escolar, sejam as práticas pedagogicamente intencionadas, a execução das funções administrativas, o conjunto de regras formais e informais (e seu processo de produção) daquele ambiente e até as ações corriqueiras de estudantes e docentes. A cultura popular é analisada enquanto conceito historiográfico e fator formativo das identidades subjetivas e coletivas, de modo que os gêneros musicais servem como instrumento para compreensão das particularidades dos sujeitos de diferentes gerações. Para alcançar tal compreensão, a ideia de cultura popular é problematizada, expondo os tensionamentos, disputas e projetos dentro do campo cultural. É central neste trabalho a análise das dinâmicas de produção e circulação dos gêneros musicais, lançando luz no caráter diverso e dialógico da cultura popular. Entende-se "gêneros musicais" como categorias que agrupam obras musicais por características semelhantes em quesitos técnicos como padrões rítmicos e harmônicos, bem como pelas respectivas tradições artísticas históricas. Os gêneros musicais inserem-se na escola de maneira orgânica, para além do uso pedagógico da música, revelando traços de identidade, provocando tensões e motivando práticas escolares que podem correr em diferentes sentidos, tanto de maneira inclusiva, quanto por formas sectárias. Os gêneros musicais também carregam consigo discursos ideológicos e ideais da existência humana que, não raramente, diferem-se das experiências vividas pelos sujeitos da EJA de diversos contextos. As diferentes manifestações históricas dos gêneros musicais sertanejo e caipira tem especial inserção entre as camadas populares que ocupam as turmas de EJA, já que sua longa trajetória histórica está marcada pela dinâmica dialética de expressar as identidades de sujeitos oriundos do campo e, ao mesmo tempo, produzir novos traços identitários para novos sujeitos. As experiências de sujeitos da EJA oriundos do campo questionam, neste trabalho, os discursos produzidos pelas manifestações contemporâneas da música sertaneja e da música caipira. Por fim, este trabalho propõe uma abordagem crítica e reflexiva das práticas e conflitos escolares que envolvem a música e os gêneros musicais para que se pense as possibilidades pedagógicas para esse conjunto de objetos cognoscíveis e tensões, transformando as situações limites em inéditos viáveis.

Palavras-Chave: EJA; Caipira; Sertanejo; Agronejo; Cultura Popular; Currículo; Agronegócio; Memória

ABSTRACT

This research takes a theoretical approach to school practices involving music and musical genres, considering the various nuances of the relationship between school subjects and alterity, culture and different historicities. It considers all actions, activities and events within the school environment as school practices, whether they are pedagogically intended practices, the execution of administrative functions, the set of formal and informal rules (and their production process) of that environment and even the everyday actions of students and teachers. Popular culture is analyzed as a historiographical concept and a formative factor in subjective and collective identities, so that musical genres serve as an instrument for understanding the particularities of subjects from different generations. To achieve this understanding, the idea of popular culture is problematized, exposing the tensions, disputes and projects within the cultural field. Central to this work is an analysis of the dynamics of production and circulation of musical genres, shedding light on the diverse and dialogical nature of popular culture. "Musical genres" are understood as categories that group together musical works based on similar technical characteristics such as rhythmic and harmonic patterns, as well as their respective historical artistic traditions. Musical genres enter the school in an organic way, beyond the pedagogical use of music, revealing traces of identity, provoking tensions and motivating school practices that can run in different directions, either in an inclusive or sectarian way. Musical genres also carry with them ideological discourses and ideals of human existence which, not infrequently, differ from the experiences of Youth and Adult Education students from different contexts. The different historical manifestations of the sertanejo and caipira musical genres have a special place among the working classes that occupy the Youth and Adult Education classes, since their long historical trajectory is marked by the dialectical dynamic of expressing the identities of subjects from the countryside and, at the same time, producing new identity traits for new subjects. In this paper, the experiences of Youth and Adult Education subjects from the countryside question the discourses produced by contemporary manifestations of sertaneja and caipira music. Finally, this work proposes a critical and reflective approach to school practices and conflicts involving music and musical genres in order to think about pedagogical possibilities for this set of cognizable objects and tensions, transforming limit situations into viable novelties.

Keywords: Youth and Adult Education; Caipira music; Sertanejo music; Agronejo music; Popular Culture; Educational curriculum; Agrobusiness; Memory

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO - GÊNEROS MUSICAIS E IDENTIDADES DE SUJEITOS DA EJA INTERROGAM O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	10
1.1 Para início de conversa, uma gig: Riffs iniciais.....	11
1.2 Ritmo e refrão.....	14
1.3 Um solo na improvisação.....	23
2 CAPÍTULO 1 - CULTURA POPULAR E MÚSICA CONTEMPORÂNEA EM DIÁLOGO.....	26
2.1 De Chimbinha a Beethoven: a disputa pelo popular na cultura.....	28
3 CAPÍTULO 2 - DO CAIPIRA AO AGRONEJO: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA COM MUITOS CAMINHOS POSSÍVEIS.....	43
3.1 Agronejo: a trilha sonora do agronegócio.....	49
4 CAPÍTULO 3 - NA BOIADA JÁ FUI BOI, MAS UM DIA ME MONTEI: EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DE SUJEITOS DA EJA QUESTIONAM O DISCURSO DA MÚSICA SERTANEJA.....	60
4.1 Analfabetismo rural em tempos de agro-hegemonia cultural.....	62
4.2 Memória, oralidade e consciência histórica.....	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA - CANCIONEIRO CAIPIRA/SERTANEJO: NARRANDO O BRASIL CONTEMPORÂNEO.....	83
7 FONTES.....	90
8 REFERÊNCIAS.....	92

1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO - GÊNEROS MUSICAIS E IDENTIDADES DE SUJEITOS DA EJA INTERROGAM O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Esta dissertação tem duplo objetivo: por um lado, busca compreender o lugar ocupado pelos gêneros musicais caipira e sertanejo na cultura popular da contemporaneidade, refletindo nas identidades de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, procura examinar como as identidades de sujeitos da EJA, migrantes de zonas rurais, dialogam com as novas e antigas manifestações da música caipira e sertaneja, inserindo tais gêneros musicais no conjunto de produtos da cultura popular com potencial formativo para os sujeitos da EJA de múltiplas idades e oriundos de espaços segregados e esquecidos pelas políticas públicas.

Cumpram sublinhar que os debates mais recentes sobre a EJA têm reafirmado o desafio da construção de propostas curriculares a partir de suas próprias demandas e com a participação ativa de seus sujeitos (SOARES, 2020; DA SILVA, 2021; BRASIL, 2016). Este processo inicia-se com uma análise crítica das práticas pedagógicas, pensando a relação com os educandos e comunidades escolares, dialogando com suas aspirações e objetivos, de modo a respeitar a autonomia e especificidade da EJA como modalidade educativa. É importante frisar que as culturas emergentes dos novos sujeitos da EJA são pauta permanente nos debates e construções, já que as juventudes que vêm ocupando cada vez mais as turmas estão em constante e eterno fazer-se (FRANÇA JUNIOR, 2019).

Nesse sentido, a herança intelectual e pragmática da Educação Popular na gênese e construção da EJA tem papel fundamental na criação de condições para a participação ativa das juventudes na elaboração de novas práticas e propostas, bem como no reconhecimento das memórias de sujeitos adultos e idosos como importante fonte de conhecimento para a compreensão histórica do passado e do tempo presente. É desse lastro intelectual que parte a demanda por uma formação docente voltada para o trabalho com a EJA, fundamentada na concepção de especificidade dos sujeitos da educação e dessa modalidade. Seguindo este raciocínio, Leôncio Soares (2017) enumera quatro fatores históricos que limitam o atendimento aos sujeitos da EJA: o preconceito contra a pessoa analfabeta; políticas de atendimento para os sujeitos da EJA em formato de campanhas e projetos; falta de continuidade das políticas educacionais que têm como foco a Educação de Jovens e Adultos.

Vale lembrar que, para os propósitos deste trabalho, o quarto fator é de suma importância, pois destaca a ausência dos sujeitos da EJA na organização dos tempos e dos espaços de escolarização.

Um quarto fator se refere a um olhar superficial dos sujeitos da EJA, que não podem ser vistos como quaisquer jovens nem quaisquer adultos. Nos dizeres de Miguel Arroyo, são sujeitos concretos com suas realidades e especificidades. Considerar as especificidades dos jovens e dos adultos é reconhecer que trabalhar com eles não é o mesmo que trabalhar com crianças: requer espaço apropriado, material e recursos didáticos adequados, currículo diferenciado que estabeleça vínculos entre suas realidades e o mundo do trabalho, e isso requer formação docente distinta. Se são outros sujeitos, demandam outras pedagogias. (SOARES, 2017, p. 20)

Nesse sentido, tomar como referência a centralidade da cultura juvenil se torna condição *sine qua non* para a construção de práticas educativas significativas, conforme nos adverte Rodrigues (2023). Antes, porém, como se trata de um mestrado profissional, cujo objetivo principal consiste em indagar a prática educativa, talvez valha a pena remontar minha experiência pedagógica social na escola pública como estudante e docente. Assim, torna possível compreender o lugar de pesquisador por mim ocupado.

1.1 Para início de conversa, uma gig¹: Riffs iniciais

O ato de pensar (e escrever sobre) o diálogo entre minha prática como educador e como pesquisador da educação me fez refletir como a música e o conflito com a escola e seus sujeitos estiveram presentes não só na minha atuação profissional, mas também como estudante na educação básica.

Fui tomado por uma memória cômica do período em que cursava o Ensino Médio no IFMG da cidade de São João Evangelista: estudávamos em tempo integral e era comum que nós, estudantes, levássemos instrumentos musicais para a escola, o que gerava certo incômodo

1 *Gig* é um jargão musical para definir seções, muitas vezes informais e improvisadas, onde diferentes músicos tocam juntos.

por parte da gestão escolar, de alguns professores e até de alguns colegas. Como tentativa de fazer limonada com os limões (leia-se: fazer uso pedagógico da música incômoda), uma professora de Língua Portuguesa passou a convidar eu e outro amigo violonista² para fazer o acompanhamento instrumental de paródias pedagógicas construídas sobre canções do Roberto Carlos. Depois de participar de muitas dessas aulas e já entendiados com a monotonia do repertório, começamos a inserir *grooves*³ de arrocha e pisadinha (entre 2011 e 2013, eram ritmos bastante populares entre os jovens do Jequitinhonha) nas músicas escolhidas para as atividades. Descontente com as nossas inovações, a professora desistiu de nos solicitar para as aulas, substituindo-nos por outros colegas músicos mais comportados.

Demorou bastante para que eu compreendesse as nuances daquela situação. A comunidade de estudantes do IFMG era composta majoritariamente por adolescentes migrantes dos vales do Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, criando um contexto de efusão cultural. Vivíamos a música dentro do campus (uma enorme fazenda com amplo espaço para práticas culturais diversas), nas praças da cidade e nas festas nas repúblicas estudantis. O contexto – ao menos entre nós, *gabirus*⁴ - era de ecletismo e experimentação, o que podia ser constatado nas rodas de violão em que o instrumento passava por várias mãos que tocavam canções dos gêneros mais diversos.

Ao iniciar minha atuação docente na rede estadual de educação em Belo Horizonte, encontrei um contexto interessante. A escola localizava-se em um bairro periférico da cidade e possuía uma estrutura material e políticas escolares voltadas para a valorização de uma cultura musical: no lugar das tradicionais sirenes que informavam as trocas de horário, caixas de som reproduziam aleatoriamente canções de uma *playlist* salva em um *pendrive*, havia um cômodo que foi transformado em uma pequena rádio para uso pedagógico e instrumentos musicais diversos eram disponibilizados para os alunos nos horários de intervalo.

Essa estrutura contrastava com o engajamento mínimo dos estudantes nas práticas musicais propostas pela escola. Havia uma apatia em relação à *playlist* executada pelas caixas de som, poucos estudantes utilizavam os instrumentos musicais e, o que mais me marcou, os jovens eram proibidos pela direção escolar de reproduzir músicas dos gêneros *funk* e *rap* na rádio da escola e em seus *smartphones* sem o uso de fones de ouvido. Os próprios estudantes

2 Cabe mencionar que o amigo era Ricardo Waian, multi-instrumentista vindo da cidade de Capelinha, no Vale do Jequitinhonha e, hoje, profissional da música.

3 *Grooves* são elementos rítmicos inseridos em meio às células rítmicas fixas, acrescentando balanço e pulso aos padrões originais.

4 “Gabiru” (e o feminino “gabirete”) é o apelido dado aos estudantes dos cursos técnicos do IFMG em São João Evangelista e em outros campi oriundos das antigas Escolas Agrotécnicas Federais (EAF).

reconheciam o caráter sectário das práticas escolares e resistiam de formas diversas, seja por meio do baixo engajamento e indisciplina durante as aulas, seja dançando passinhos de *funk* no pátio, seja por meio do desafio às regras estipuladas pela direção ao escutar música em caixas de som em locais mais seguros do olhar da equipe escolar (essa sim, muito engajada nas práticas de vigilância).

Ao abrir o diálogo sobre as temáticas musicais e tratar temas da disciplina de história a partir de elementos da música em diversos gêneros, permitindo espaço de fala aos estudantes, surgiram ricas experiências de trocas. Ao passo em que eu aprendia sobre as culturas musicais daqueles adolescentes, eles também se mostravam abertos para conhecer (e tirar suas próprias conclusões sobre) novos gêneros musicais e culturas artísticas, melhorando o engajamento nas práticas pedagógicas, organizando a contestação às práticas escolares etnocêntricas e ampliando seu repertório cultural.

Já na minha experiência como assistente de alunos no Instituto Federal de São Paulo campus Tupã⁵, deparei-me com sujeitos bastante diferentes daqueles com quem trabalhei na periferia de Belo Horizonte. Os adolescentes que encontrei nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no oeste paulista eram, em sua maioria, oriundos de classe média e profundamente envolvidos com a cultura do agronegócio. Havia poucos estudantes negros, refletindo a segregação social, racial e econômica da própria cidade. Muitos dos adolescentes naquela instituição enfrentavam problemas diversos de saúde mental que foram agravados durante a pandemia de COVID-19. A cultura do agronegócio era uma presença tão hegemônica ao ponto de um estudante negro, morador da periferia da cidade e cuja renda doméstica advinha parcialmente da agricultura familiar (com o plantio de mandioca em um pequeno terreno urbano) caracterizar sua família como “empreendedores do agro” e não como agricultores familiares.

Com bastante liberdade para expressar seus gostos artísticos e identidades no ambiente escolar, as preferências musicais perpassavam principalmente pelos gêneros do agronejo e do *funk mainstream*⁶. Nas minhas tentativas de diálogo e de práticas musicais junto aos estudantes, encontrei certa resistência. Inclusive, ao contrário do que se poderia pressupor, o gênero musical caipira e a própria identidade do caipira estavam ausentes no gosto, no repertório e no afeto daqueles sujeitos adolescentes. O contexto era um contraste daquele que

5 IFSP-TUP

6 Com *mainstream* quero me referir ao funk com mais espaço midiático, representado principalmente pela cantora Anitta.

encontrei entre os estudantes da periferia de Belo Horizonte, mas me permitiu compreender que havia uma surpreendente relação de influência musical entre o gênero sertanejo e os gêneros da periferia urbana, rap e funk.

1.2 Rítmo e refrão

Compreender as identidades juvenis, a existência das juventudes na contemporaneidade e a relação desses sujeitos com o mundo a seu redor e com a escola é parte fundamental tanto da minha pesquisa no PROMESTRE, quanto da minha prática docente. Levo em consideração a necessidade de se compreender os sujeitos holisticamente, a partir de sua historicidade, de sua cultura, de suas aspirações de vida, de sua relação com o mundo do trabalho e de sua situação socioeconômica para, a partir daí, pensar sua relação com a escola, evitando a tentação de pensar pela via oposta: interpretar o sujeito a partir de sua relação com a escola, transpondo para sua vida situações exclusivas desse ambiente, relacionando fracasso/sucesso escolar às diversas possibilidades de trajetória de vida. Ao pensar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Miguel Arroyo faz um importante alerta nesse mesmo sentido:

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões fundamentais para as experiências de educação. Podemos mudar os nomes, mas sua condição humana, suas possibilidades de desenvolvimento humano, entretanto, continuaram as mesmas ou piores. Não aumentou apenas o número de analfabetos, mas de excluídos. E não apenas dos jovens e adultos, mas de infantes e adolescentes também. Seria ingênuo pensá-los excluídos porque analfabetos (ARROYO, 2005, p. 223).

Como destacado pelo autor, faz parte da gramática educacional pensar seus sujeitos a partir de léxicos próprios do campo educacional e acadêmico, deixando de fora marcadores que nomeiam suas condições sociais. Dessa forma, com o intuito de fugir dessa armadilha,

conceberei os sujeitos dessa pesquisa como pessoas periferizadas, vivendo em situação de risco e vulnerabilidade. No entanto, a despeito disso, possuem histórias, experiências e cultura. Assim, não se trata de pensá-los a partir de suas faltas e carências, mas como sujeitos de aprendizagens e cultura. Portanto, a compreensão dos sujeitos da educação, unida à ideia freiriana de uma práxis pedagógica dialógica e que considera estudantes e professores igualmente como sujeitos de saberes, cultura e potencialidades (FREIRE, 2014), pressupõe um único caminho que considero coerente: o da inclusão ativa dos sujeitos educandos no seu processo educativo, subvertendo as pedagogias verticalizadas que produzem a inexistência intelectual dos estudantes. Para que isso aconteça, é necessário que a escola e seus agentes, em uma postura de humildade socrática, reconheçam sua eterna incompletude e, por efeito, sua eterna potencialidade formativa, aproximando educadores e educandos. É fundamental reconhecer a escola como um local de encontro em que “não há ignorantes absolutos ou sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2014, p. 112)”.

O objetivo é uma escola em eterno movimento de crítica e autocrítica, fundamentada e atrelada às ciências e sua produção, mas igualmente imersa na cultura popular. Uma escola comprometida com as demandas de seus sujeitos e com o asseguramento de seu direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Uma escola capaz de produzir pedagogias relevantes para seus sujeitos e em conjunto com seus sujeitos. Miguel Arroyo traz uma contribuição importante ao dizer que:

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. Processos de fecundos encontros que estão se dando entre a pedagogia escolar e a outra infância/adolescência, os outros jovens e adultos populares que ainda que tarde chegam às escolas públicas. Quando a ação educativa escolar ou extraescolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos ou de educação popular se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa emancipatória (ARROYO, 2014, p. 28).

Considero, em acordo com Analise Silva (2021), que é necessário pensar as juventudes, os adultos e os idosos a partir da ideia de geração, conceito fundamentado na

História e que designa sujeitos que partilham as mesmas experiências históricas e possuem certa proximidade cultural. A partir disso, é inevitável pensar que a escola, principalmente na EJA, é um local marcado por profundas diferenças geracionais, sejam elas entre estudantes adolescentes e estudantes adultos e idosos, seja ela entre estudantes adolescentes e professores adultos. A posição docente, dessa forma, está fadada à intensificação dessas diferenças e conflitos, já que professores envelhecem ao longo da carreira, enquanto as juventudes que adentram à escola estarão em eterna e constante renovação (BOAZ, 2021). Em artigo que publiquei em 2021, entrevistei jovens professores da rede pública de ensino em Belo Horizonte. Um deles comenta sobre a tendência de proporcionalidade entre idade dos professores e intensidade dos conflitos geracionais na relação com os adolescentes.

O professor M.V. explica essa tendência evocando o desgaste decorrente do longo tempo de trabalho em condições inadequadas e, principalmente, as intensas diferenças culturais entre as gerações: “(...) se pegar um professor nascido nos anos 80, anos 70, que teve uma infância totalmente diferente, uma juventude totalmente diferente, uma relação com a autoridade totalmente diferente, eu acho que eles têm uma dificuldade de pegar essa geração que é muito rápida e que precisa ser ouvida, que é uma geração em que as coisas funcionam em uma velocidade diferente, que é informatizada”. Ele ressalta que o choque geracional é um aspecto indissociável das relações humanas e, enquanto docente, reconhece que também enfrentará esse problema no futuro ao se deparar com as juventudes que estão por vir (BOAZ, 2021, p.3).

As juventudes seguem se reinventando num processo de eterno fazer-se, acompanhando as dinâmicas impostas pelas historicidades contemporâneas e, até certo ponto, modificando-as. O atual estado do capitalismo tem papel central na formação das juventudes atuais, compondo suas aspirações e projetos de vida, suas formas de pensar a si e ao outro, as inquietudes em relação à vida e aos problemas e as diferentes maneiras de lidar com as culturas. A respeito desse tema, Mark Fisher (2020) faz uma leitura crítica (a partir de sua experiência docente com jovens britânicos) de como o capitalismo tardio tem levado as juventudes a um estado cada vez mais profundo de adoecimento mental e dificuldade de aprendizagem em massa, apontando como causa a sensação geracional de não haver alternativa possível e viável ao capitalismo hegemônico.

Fisher chega a afirmar que “ser um adolescente no capitalismo tardio na Grã-Bretanha está se tornando praticamente uma condição clínica (FISHER, 2020, p.43)”. Minhas observações com os adolescentes do IFSP-TUP no pós-pandemia me levam a crer que este problema não se limita apenas à Grã Bretanha, tornando-se um problema mais global (e urgente) do que se poderia imaginar. O autor, em dois momentos, faz considerações pertinentes sobre o atual estado da juventude. Primeiro:

Muitos dos jovens estudantes que conheci pareciam estar em um estado que chamaria de hedonia depressiva. A depressão é habitualmente caracterizada como um estado não-hedônico, mas a condição a qual me refiro aqui é constituída não tanto por uma incapacidade em se obter prazer e mais pela incapacidade de fazer qualquer outra coisa *senão* buscar prazer. Há uma sensação de que “algo está faltando” – mas nenhuma apreciação de que este gozo perdido, misterioso, só possa ser acessado *para além* do princípio do prazer. Trata-se, em grande parte, de uma consequência do posicionamento estruturalmente ambíguo dos alunos, perdidos entre o antigo papel de sujeitos de instituições disciplinares e o novo estatuto de consumidores de serviços (FISHER, 2020, p. 44).

E também:

O que vemos hoje em sala de aula é uma geração que já nasceu nesta cultura pontilhada, a-histórica e anti-mnemônica – uma geração para a qual o tempo, desde sempre, veio cortado e embalado em micro fatias digitais (*idem*, p. 48).

Aproximando este debate de um contexto brasileiro e, principalmente da EJA, encontramos adolescentes prestes a adentrar o mercado de trabalho ou que já exercem funções remuneradas. As aspirações profissionais das juventudes contemporâneas acompanham as novas dinâmicas do capitalismo e das dinâmicas econômicas nacionais e internacionais, sendo que urge a necessidade de compreensão crítica dessa nova conjuntura: a intensificação da *uberização* dos postos de emprego e a liberalização da legislação trabalhista, que levam à precarização laboral, além do crescimento do discurso neoliberal individualista por meio das redes sociais, que reproduz eficientemente a relação irreal entre esforço individual e

enriquecimento financeiro, pavimentando o caminho para novas formas de exploração do trabalho.

Ricardo Antunes (2020) traz uma importante abordagem a respeito desse tema, caracterizando os trabalhadores de serviços na lógica do capitalismo contemporâneo de subproletariado moderno. Sua argumentação parte da distinção marxiana entre trabalhadores produtivos (que atuam diretamente na produção de mais-valor, como trabalhadores de montadoras de automóveis) e improdutivos (que não atuam diretamente na produção de mais-valor, apesar de serem agentes fundamentais na sobrevivência e dinâmica do capital, como os entregadores de aplicativos). Para ele, o trabalho improdutivo tem papel central na contemporaneidade, já que concentra grande parte do proletariado e ainda é responsável por importantes lutas sociais de contestação do capitalismo. Antunes diz que:

Dada a nova morfologia do trabalho, com sua enorme gama de trabalhadores/as invisíveis, vem ocorrendo uma potencialização dos mecanismos geradores do valor, utilizando-se de novos e velhos mecanismos de intensificação (quando não de autoexploração do trabalho). Menos do que perda de validade da teoria do valor, nossa hipótese é que a invisibilidade do trabalho é uma expressão aparente que encobre a real geração de mais-valor em praticamente todas as esferas do mundo laborativo em que ocorre exploração. Portanto, contrariamente aos que formulam a desconstrução da teoria do valor, há um importante elemento de ampliação, potencialização e mesmo realização do mais-valor (ANTUNES, 2020, p 97).

A presença dos jovens na EJA revela, ainda, a exclusão e a discriminação que marcaram seus percursos escolares. São muitos os motivos que afastam estes sujeitos da conclusão das fases da educação básica nas idades legalmente previstas: a necessidade de complementar a renda familiar (OLIVEIRA, 2020; 2022), a incapacidade das escolas em atender necessidades específicas de aprendizagem (NÓVOA, 2022), hiato entre cultura juvenil e a cultura escolar (FRANÇA JR, 2019). A ausência do Estado na produção de condições para uma vida digna é uma constante que atua diretamente na criação das condições de marginalização dos sujeitos (SILVA, 2023).

Nesse sentido, a EJA atua como aparato estatal de acolhimento e reparação dos direitos negados pela ação histórica do Estado brasileiro, não como agente promotor dos direitos humanos, mas como perpetuador da marginalização, do racismo estrutural e das

desigualdades socioeconômicas. No parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Cury (2000) destaca a agência histórica dessa modalidade de educação ao dizer de suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Sobre a função reparadora, o autor destaca a dívida social e racial do Estado brasileiro, ao negar historicamente o direito à educação. Sobre a função equalizadora, o autor sublinha a necessidade de assegurar a Educação de Jovens e Adultos para sujeitos que não possuem condições de se escolarizarem em prédios pensados para a educação institucional, como é o caso da educação prisional, por exemplo. Por sua vez, a função qualificadora se situa no campo dos Direitos Humanos.

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (CURY, 2000, p.7)

A EJA cumpre, desse modo, suas funções quando coloca o sujeito na centralidade da práxis educadora, considerando o histórico de negação de direitos fundamentais, marginalização, empobrecimento e exclusão da e na escola. Este último fator destaca ainda mais a existência dos jovens da EJA como sujeitos elaborando suas identidades na fronteira imposta pelo tempo presente e pelos espaços onde operam, que produzem interseções entre tradições, alteridades, demandas sociopolíticas e ações voltadas para o reconhecimento pela escola, pelos docentes, pelo Estado e pela sociedade. Homi Bhabha pensa esse tempo-espço de elaboração de si e do outro como um “entre-lugar”, permanentemente transitório e que subverte uma lógica histórica linear ao conceber o tempo presente como campo fixo dos embates culturais. Ele afirma que:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a

elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2013, p. 20)

Bhabha auxilia na compreensão das identidades de sujeitos multigeracionais da EJA ao dizer que os “hibridismos culturais emergem em momentos de transformação histórica” (idem, p. 240), levando à noção de que não há culturas estanques e tradições intocadas. Pelo contrário, cultura é um campo em constante e eterna disputa, espaço onde as juventudes caminham com protagonismo ao elaborar suas identidades e produzir as diferenças. Em diálogo com Frantz Fanon, o autor diz:

Mais uma vez, é o desejo de reconhecimento, “de outro lugar e de outra coisa”, que leva a experiência da história *além* da hipótese instrumental. Mais uma vez, é o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência. E, uma última vez, há um retorno à encenação da identidade como iteração, a re-criação do eu no mundo da viagem, o re-estabelecimento da comunidade fronteiriça da migração. O desejo de reconhecimento da presença cultural como “atividade negadora” de Fanon afina-se com minha ruptura da barreira do tempo de “presente” culturalmente conluiado (idem, p.31).

O que constato é que a juventude contemporânea enfrenta questões e problemáticas próprias e peculiares de sua historicidade. Sua relação com o mundo e com a alteridade tem se transformado com muita intensidade e velocidade, sendo a compreensão dessas mudanças uma demanda urgente da escola pública. Nesse sentido, a música surge como ferramenta pedagógica de grande potencial no trabalho educativo com os jovens estudantes e na sua aproximação com sujeitos de outras gerações e com outras origens. É por meio dela que as diferentes gerações expressam suas angústias e desejos, suas revoltas e leituras de mundo. Por isso, podem ser pensadas como objetos cognoscíveis capazes de gerar diálogos de trocas de experiências históricas geracionais e de saberes diversos, transformando “situações-limite” dos conflitos geracionais em “inéditos viáveis” (FREIRE, 2014, p. 130) produtores de aprendizado, conhecimento e emancipação.

Para além de um uso simplesmente instrumentalizado da música, como no caso das paródias com letras voltadas aos conteúdos das disciplinas ou o uso ilustrativo das canções na exemplificação de determinados temas, proponho que a música e os gêneros musicais sejam compreendidos como documentos históricos. Afinal, as músicas são dotadas de discursos historicizáveis e possuem circularidade social, múltiplas possibilidades interpretativas, relação dialógica com as culturas populares e produzem significados vários que são mobilizados pelos sujeitos em suas leituras de mundo (HERMETO, 2012). Mais do que isso, a música moderna, principalmente em sua versão fonográfica e industrial, está atrelada a outras manifestações artísticas, como as artes gráficas que compõem as capas, contracapas e encartes de discos e as danças, teatralidades e efeitos visuais utilizados em apresentações musicais ao vivo e em videoclipes.

Considerar a música como documento histórico só faz sentido se considerar os artistas e consumidores da arte como sujeitos, também, históricos e dotados de agência, profundamente envolvidos em uma cadeia de diálogos, de enunciados e respostas, que atuam constantemente na produção cultural. O trabalho pedagógico com a música implica em pensar este objeto, seus sujeitos e seus lugares históricos na perspectiva de Mikhail Bakhtin quando ele afirma que:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Bakhtin elucida, a partir da dinâmica necessariamente dialógica e histórica do enunciado, a potencialidade do uso da música como ferramenta no combate ao processo de a-historicidade e anti-mnemosé pelo qual vem passando as juventudes contemporâneas. Em via convergente, também se evidencia o potencial para que docentes, adultos, por meio das musicalidades dos jovens, compreendam de maneira mais eficaz as identidades dos sujeitos contemporâneos. Conhecer as musicalidades jovens por meio do diálogo cultural abre a

possibilidade para as culturas insurgentes na contemporaneidade sejam lidas despidas do moralismo geracional e colonizador do saber que tende a classificá-las como efemeridades.

O exercício que se exige dos professores e, conseqüentemente, da escola é o de “despir-se do sujeito de fala colonial” (BAPTISTA, 2022, p. 54). Permitir que os estudantes e suas culturas tenham lugar que não seja o do apagamento nas práticas escolares e pedagógicas. “Vencer a tradição do silêncio” (*idem*, p. 53) ao permitir as culturas musicais jovens no interior das escolas, utilizando-as ativamente, é um processo tencionador de identidades e de leituras de mundo. Mais do que isso, é um exercício de pensar os sujeitos escolares a partir de suas historicidades, seja pela reflexão dos jovens sobre suas próprias práticas, seja pela comparação das culturas dos agentes escolares com as novas práticas, seja comparando as vivências dos sujeitos da EJA com os discursos veiculados pela arte em suas diversas manifestações. Baptista expõe os tensionamentos gerados por práticas decoloniais que envolvem a linguagem (e a música, por consequência):

Proponho, sintonizada com a opção decolonial, partindo de lugares epistêmico-ontológicos outros, criar inteligibilidades outras que nos levem a reconhecer e considerar as práticas de linguagem como parte da complexa tessitura da modernidade/colonialidade em outros espaços-territórios-discursividades-historicidades. Esse movimento, contudo, implica rupturas-continuidades com os projetos da modernidade/colonialidade, que, de certa maneira, vem orientando nossa percepção sobre as práticas de linguagem, sobre os sujeitos e sobre a inter-relação entre essas práticas de linguagem com a historicidade de seus espaços enunciativos e a dos sujeitos historicamente silenciados (*idem*, p. 55).

Por fim, o objetivo do uso da música na perspectiva que venho propondo ao longo desta dissertação é a produção de práticas escolares que atendam verdadeiramente aos objetivos da educação pública e que permitam à escola cumprir seu dever frente aos educandos diversos. É fundamental, para isso, pensar na escola como espaço da incompletude, reconhecendo suas diversas contradições e problemas, mas também suas enormes potencialidades.

Creio que seja primordial combater as práticas escolares que se pautem pela ideologia da deficiência cultural, pois esta produz ativamente marginalização dos estudantes das classes populares por meio do fracasso escolar. Magda Soares descreve um fenômeno típico dessa

forma de trabalho, a “profecia que se autocumpre”, em que as expectativas produzidas sobre os estudantes direciona o comportamento de professores e alunos no sentido de fazer com que estas expectativas se cumpram:

Assim, a “profecia” de que os alunos são candidatos ao fracasso cria, nos professores, uma expectativa negativa, que é transmitida de forma inconsciente e não intencional. Exercendo influência sobre a autoimagem dos alunos – que então se desvalorizam e, por isso, não se empenham na aprendizagem – e sobre o comportamento do professor – que, por exemplo, aligeira e reduz os conteúdos por causa da “deficiência” dos alunos –, essa profecia acaba por cumprir-se; a subescolarização acentua as discriminações, e, ao contrário do esperado, as medidas compensatórias antes confirmam o fracasso que promovem a “compensação” das “deficiências” (SOARES, 2020, p. 54).

No lugar da ideologia da deficiência cultural, o ideal é pensar as práticas escolares a partir de uma ideologia das diferenças culturais (*idem*, p. 23), que não hierarquize as culturas e promova uma abertura da escola para a multiculturalidade e a participação ativa de todos os seus sujeitos. A crítica interna à escola impõe-se como tarefa de profissionais comprometidos com a constante melhoria dessa instituição, permitindo que ela rompa com práticas anacrônicas e se torne espaço gerador de conhecimento e garantia de direitos.

1.3 Um solo na improvisação⁷

A opção pela escrita de um conjunto de ensaios que fazem análises teóricas sobre os objetos da cultura justifica-se por uma multiplicidade de fatores que me acometeram concomitantemente. O primeiro fator foi a pandemia global de COVID-19, que levou ao distanciamento social e, conseqüentemente, à redução drástica das atividades presenciais nas escolas. No período inicial da pandemia eu ainda lecionava na rede estadual de Minas Gerais para múltiplas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio

⁷ A improvisação instrumental é uma prática bastante comum em *gigs* e permite liberdade criativa aos músicos. É nos momentos de improvisação que o músico consegue melhor expressar suas referências e mobilizá-las criativamente.

da Educação de Jovens e Adultos. Recém havia ingressado no PROMESTRE e pretendia realizar uma pesquisa baseada em entrevistas com os sujeitos, estudantes e docentes, visitando escolas e documentando suas práticas.

Minha frustração de professor encontrou-se com minha frustração de pesquisador ao me deparar com a realidade desoladora do meu campo de trabalho/pesquisa: o distanciamento social imposto pela pandemia promoveu o distanciamento entre estudantes e escolas, obrigando-nos, profissionais da educação, à realização de buscas ativas por estudantes, pouco trabalho pedagógico e muito trabalho burocrático. Os diálogos com os estudantes da EJA e do Ensino Médio com quem conseguíamos nos comunicar revelava a urgência do trabalho para garantir a sobrevivência de famílias empobrecidas, a angústia pelo medo de contaminação, o mal estar psicológico pelo longo período privado das sociabilidades e o luto pelas mortes causadas pelo descaso estatal em um projeto de governo que levou ao genocídio da população trabalhadora e marginalizada. Os adultos e idosos da EJA ainda precisavam lidar com as limitações ao acesso de qualidade a tecnologias digitais e conexão de internet, além do aprendizado de uso dessas ferramentas quando elas estavam disponíveis.

Em meio a todo esse processo de trabalho e de busca por alternativas ao agora mingüado campo de pesquisa, fui convocado para assumir o posto de assistente de alunos no IFSP. A cidade para a qual fui designado, Tupã, estava a uma considerável distância de Belo Horizonte e das escolas que seriam meu campo, inviabilizando uma pesquisa baseada em contato direto com os sujeitos e com as escolas. A revisão teórica pareceu-me a melhor alternativa para seguir pesquisando a temática musical na EJA com qualidade, construindo uma base para futuras pesquisas, estas sim, com o envolvimento direto dos sujeitos e das escolas.

O primeiro capítulo, tendo como referência teórico-conceitual o campo dos estudos culturais, concebe a música como construto criativo das classes populares, tendo grande papel na produção do que a historiografia entende por cultura popular. Situada numa arena de disputa em torno dos processos de significação, a música constitui fonte de memória coletiva e geracional, bem como de representação de classe, gênero, raça e território. Seu uso no campo educacional não pode, assim, ser pensado dissociado dos sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico.

O segundo capítulo examina a força da música sertaneja contemporânea na sociedade brasileira, tendo como referência seus usos pelas camadas populares. Sua força nas últimas

décadas se deve aos investimentos realizados pelo agronegócio na indústria cultural, com o intuito de produzir valores que sustentam a dependência econômica em relação à produção de divisa pela exportação de commodities. Cumpre destacar que o sertanejo não é um gênero musical que segue princípios e valores do gênero caipira. Enquanto o último é produzido a partir da experiência do trabalhador rural familiar, o segundo busca exaltar um ideal de enriquecimento financeiro individual, a monocultura de grande escala e os valores ideológicos neoliberais.

O terceiro capítulo parte das experiências de sujeitos da EJA, migrantes rurais, retiradas de materiais de apoio pedagógico produzidos por professores da EJA nas redes municipais de Belo Horizonte e Betim. A narrativa e a memória tem papel central no debate, sendo que elas aproximam as experiências de vida dos sujeitos da EJA e o canção caipira, produzindo leituras críticas sobre os objetos da cultura, o discurso favorável ao agronegócio e as construções curriculares da EJA.

2 CAPÍTULO 1 - CULTURA POPULAR E MÚSICA CONTEMPORÂNEA EM DIÁLOGO

A escola é, inevitavelmente, um palco onde atua a multiplicidade cultural. Um campo de disputas entre as diversas formas de existir no mundo e de ler o mundo. Por um lado, seu caráter transmissor do conhecimento científico a torna um espaço adequado para admirar e pensar objetivamente a multiculturalidade. Por outro, suas convenções hierárquicas impõem uma verticalização das relações sociais cotidianas, tendendo à reprodução de padrões culturais hegemônicos e ao silenciamento dos desprivilegiados nas relações de alteridade. Vera Candau expõe o desafio da alteridade na prática educacional ao dizer que:

As nossas maneiras de situarmo-nos em relação aos outros tende, “naturalmente”, isto é, estão construídas, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluimos na categoria “nós”, em geral aquelas pessoas e grupos sociais que têm referências culturais e sociais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc (CANDAU *in* MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 29).

É a partir da alteridade que o sujeito consegue pensar a si mesmo, diferenciando-se do outro e, muito frequentemente, hierarquizando as diferenças. A alteridade opera sempre de maneira relacional, pois precisa-se do outro e do compartilhamento da existência para conceber sua própria existência enquanto espécie humana e ser social. Um sujeito isolado de outros humanos não possui referências para definir quem é. Nesse sentido, o outro é lido a partir de semelhanças e diferenças, elementos que vão gerar identificação (HALL, 2014) ou rejeição. Como na antiga piada que questiona se “na Rússia, as montanhas russas são só ‘montanhas’?”, a cultura outra é sempre acompanhada de adjetivos que demonstram avaliações qualitativas (cultura *exótica, estrangeira, erudita, popular*), enquanto a sua própria cultura é apenas “cultura”.

Entender que a escola é um reflexo da sociedade que a produz e não um objeto apartado e hermético, onde se produz uma cultura intelectualizada e superior, permite lê-la de maneira objetiva. A educação é melhor compreendida quando se lê as práticas escolares a partir das práticas sociais e da existência cultural dos sujeitos escolares. Uma abordagem que esteja pautada pela multiplicidade cultural leva a uma compreensão do todo que parte da apreensão das particularidades de cada situação e de cada sujeito ou grupo de sujeitos. É essa abordagem que recomenda Carlos Brandão para o estudo dos objetos da cultura:

Ora, as culturas são múltiplas, e hoje em dia acreditamos que uma cultura apenas pode ser densamente compreendida “de dentro para fora”. Seres do símbolo, do significado e da aprendizagem, somos uma espécie que estando dotada de um mesmo aparato biopsicológico, ao invés de limitar-se a produzir um único modo de vida, ou modos de ser muito semelhantes, gera incontáveis formas de ser e viver; de falar e de dizer, como tipos ou padrões de culturas variáveis em sua geografia e em sua história (BRANDÃO, 2019, p.116).

Para além do conceito de culturas escolares, uma compreensão da escola de “dentro para fora” exige que se tenha em foco as práticas escolares. A escola produz cultura sob várias formas: materiais, imateriais, intelectuais, normativas, comportamentais e políticas. Mas são as práticas escolares, de modo geral, que estão no centro desse fazer cultural tão próprio e, ao mesmo tempo, tão ligado às identidades e culturas subjetivas. É importante que os sujeitos da docência exercitem o constante questionamento sobre tudo que acontece no cotidiano escolar: quais músicas os estudantes escutam nos momentos de intervalo? Quais músicas os professores escolhem no planejamento pedagógico para o uso nas aulas? Como os alunos escutam as músicas e como estas músicas são recebidas pela escola e por seus agentes? Há regras formais e informais que estão relacionadas ao ato de escutar músicas e de utilizá-las em práticas pedagógicas?

Estes e outros questionamentos permitem aos educadores compreender de maneira mais precisa e objetiva os fatores que implicam a entrada dos diversos gêneros musicais no ambiente escolar, para além do que acontece no momento das aulas. Mais do que isso, permite conhecer melhor os diversos contextos culturais dos estudantes ao entender de onde surgem

seus gostos musicais e o que estes gostos dizem de suas identidades, de seu passado e de suas memórias.

Partir de uma leitura das culturas populares a partir de seus conflitos internos e da suas relações com as identidades coletivas e subjetivas permite compreendê-las de maneira mais detalhada. A seção a seguir parte deste esforço intelectual, afastando a lente sobre o tema da cultura popular para enxergá-la panoramicamente, buscando uma revisão historiográfica problematizadora deste conceito. O objetivo é a análise das diversas manifestações populares da cultura, das disputas que travam internamente e das implicações intelectuais que posteriormente serão melhor detalhadas na análise dos gêneros musicais caipira e sertanejo.

2.1 De Chimbinha a Beethoven: a disputa pelo popular na cultura

A existência de uma trajetória histórica e historiográfica do conceito de cultura popular pressupõe o reconhecimento, no campo científico, da existência de um “povo”. O destaque para o adjetivo “popular” que acompanha o substantivo “cultura” indica, por uma perspectiva relacional, a dicotomia entre o que pode ser e o que não pode ser inserido dentro da categoria povo, bem como a operação histórica da alteridade na diferenciação entre o pesquisador e o objeto pesquisado (o povo e sua cultura). Carlos Brandão aponta para este paradoxo ao dizer que:

“Povo”, “plebe”, “público”, são alguns nomes que nos chegam do Latim e, portanto, de palavras e de expressões que nos antecedem de vários séculos. Ao partirmos deles iremos nos defrontar com um primeiro dilema. Quando falamos de “povo”, ou de “cultura popular”, estamos lidando com palavras que alguém – um professor, um pesquisador, um intelectual, um erudito, enfim – criou para significar, desde o seu ponto de vista, quem é, e o que faz e cria um “outro” que não ele mesmo. Um “outro” cujo estudo motiva o interesse justamente por não ser, não viver, não pensar, não criar e não agir exatamente como “eu”. E também “um outro-e-sua-cultura” a quem “eu”, um estudioso do assunto, me atribuo o direito e o dever científico de investigar e, depois, traduzi-lo, a partir de “sua cultura”, mas segundo os termos eruditos e científicos, logo, legítimos e consagrados da “minha cultura” (BRANDÃO, 2019, p. 117).

A agência histórica do sujeito oculto (o pesquisador) está implícita no próprio ato de reconhecer um outro diferente, revelando-se ainda mais no trabalho de análise e tradução cultural. Esta agência reconhece, necessariamente e mesmo que de forma não declarada, a agência histórica dos sujeitos inseridos na categoria povo no fazer histórico das sociedades. Mesmo as conjecturas superficiais de Colombo (TODOROV, 2019) sobre os desconhecidos povos indígenas ao encontrá-los pela primeira vez conferem a eles a possibilidade de uma existência agencial⁸, mesmo que limitada e, às vezes, passiva.

Historicizar e situar contextualmente aqueles que projetam seus olhares sobre a cultura popular é exercício primordial para que o pesquisador contribua para um desenvolvimento crítico do trabalho científico sobre o tema. É preciso reconhecer, por exemplo, as diferenças entre os níveis de difusão de letramento e alfabetização em determinadas sociedades e em diferentes épocas para que se questione se é mesmo adequado inserir na categoria povo apenas os iletrados e analfabetos.

O exercício de pensar a(s) cultura(s) nunca foi uma exclusividade das camadas sociais letradas, eruditas e elitizadas. As camadas sociais desprivilegiadas sempre pensaram a si e aos outros partindo do mesmo estranhamento proporcionado pela alteridade, mas referenciando-se em sua condição subalterna. Ainda mais importante, levando em conta este estudo, é considerar que nas sociedades contemporâneas, graças à consolidação do amplo direito à educação para todo conjunto da sociedade, as camadas trabalhadoras e empobrecidas também passaram a se apropriar da cultura acadêmica, letrada e erudita, estabelecendo novos paradigmas científicos e de análise social. Não raro, são os próprios sujeitos populares aqueles pesquisadores acadêmicos que se encarregam de compreender as culturas populares, tensionando, como gostaria Walter Benjamin (LÖWY, 2020, p. 70-82), a produções científicas feitas à contrapelo.

Pensar a cultura popular de diferentes épocas e locais demanda diferentes metodologias e categorizações, bem como é fundamental reconhecer a circularidade cultural⁹

8 A idéia de agência histórica contrapõe-se à percepção dos sujeitos históricos como objetos passivos, que não atuam racionalmente na construção dos fatos, das ideias, do mundo e da sua própria condição existencial. Abordo este conceito em diálogo como crítico com a ideia de que a indústria cultural impõe padrões de gosto e produção artística e os sujeitos os aceitam passivamente. Ao contrário, compreendo que as subjetividades, dotadas de racionalidade, exercem papel dialético e dialógico na produção da indústria cultural, criando campo para a resistência cultural.

9 Em diálogo com Mikhail Bakhtin, Carlo Ginzburg expõe o conceito de “circularidade cultural” ao analisar o desenvolvimento das culturas das classes dominantes e subalternas na Europa pré industrial a partir de “um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo (GINZBURG, 1987, p. 13)”. Em crítica à ideia de completa apartação cultural entre as classes, o autor afirma que “temos, por um lado, dicotomia cultural, mas por outro, circularidade, influxo recíproco

como fator sempre existente, mas historicamente variável em forma e intensidade. Roger Chartier aponta criticamente para o erro historiográfico em encerrar a cultura popular e o povo em categorias rígidas, passíveis de pureza e imutabilidade:

Durante muito tempo, a concepção clássica e dominante da cultura popular teve por base, na Europa e, talvez, nos Estados Unidos, três ideias: que a cultura popular podia ser definida por contraste com o que ela não era, a saber, a cultura letrada e dominante; que era possível caracterizar como “popular” o público de certas produções culturais; que as expressões culturais podem ser tidas como socialmente puras e, algumas delas, como intrinsecamente populares (CHARTIER, 1995, p. 183)

Cabe destacar que, de acordo com a abordagem criticada por Chartier, os sujeitos da cultura podem ser entendidos de duas maneiras distintas e concorrentes. A primeira concebe os sujeitos como o povo, grupo ativo e dotado de plena agência histórica e cultural. Deste povo emanam as produções materiais e imateriais que são abarcadas no conceito de cultura popular. Essa perspectiva até aceita a possibilidade de circularidade cultural, mas estas dinâmicas serão sempre elementos contaminadores de uma pretensa pureza cultural. Há, assim, a tendência a uma cultura popular e a uma cultura de elite herméticas, com limitada circularidade e dialogicidade entre os diferentes grupos, o que torna esta leitura inadequada para uma compreensão objetiva das complexas sociedades de um mundo interconectado.

Pensar a cultura por este viés leva ao caminho lógico da desproporcional disputa de poder entre elite e povo, expressa pela dialética opressores-oprimidos, em que as elites naturalmente exerceriam influência aculturadora sobre o povo e o caminho contrário seria inviável, salvo raríssimas e destacadas exceções. Um fator que reforça e perpetua esta forma de entender a cultura popular é um antigo problema identificado por Carlo Ginzburg (1987, p.24): as fontes históricas que permitem compreender a cultura popular são, geralmente, indiretas. Este problema se intensifica proporcionalmente à distância temporal do objeto estudado, graças à limitada apreensão histórica da cultura letrada pelas camadas populares e à escassez de fontes históricas para determinados períodos e locais.

entre cultura subalterna e cultura hegemônica (GINZBURG, 1987, p. 21)”. A circularidade cultural compreende os movimentos humanos que fazem transitar as culturas para fora de seus meios sociais de origem, produzindo trocas, misturas e alteridades sendo conceito fundamental para se compreender os modos como os objetos culturais são produzidos, assimilados, reproduzidos e reinventados.

A segunda maneira de compreender a cultura popular entende os sujeitos das camadas populares como público. O público é passivo e apenas recebe os produtos culturais produzidos pelas elites ou produzidos por mecanismos controlados por elas. A atuação social e a produção de cultura são, aqui, manipuladas e determinadas pela produção e veiculação da cultura letrada e pela criação de produtos culturais, estes mais simplórios e homogêneos em forma e estética, destinados às camadas populares. Considera-se, assim, o papel central da indústria cultural¹⁰ nas sociedades capitalistas dos séculos XX e XXI como produtores da cultura a ser consumida pela classe trabalhadora iletrada. Estes produtos teriam alto teor alienatório e conformador da estrutura de classes, reproduzindo a ideologia dominante e posicionando a cultura no papel superestrutural de um modelo social estratigráfico, que Brandão descreve como um prédio de três andares:

Um edifício que coloca a economia entre o porão (ou a garagem) e o andar térreo; a estrutura social, como “sociedade” propriamente dita, no primeiro andar; e a cultura entre o segundo andar e a cobertura, ou o sótão (com direito a chaminé). A cultura constituiria, então, uma espécie de “superestrutura” do que compõe e conforma a sociedade, um modo de vida, um cotidiano social (BRANDÃO, 2019, p.112).

Neste modelo de pensamento, a agência histórica dos sujeitos populares está limitada à produção de demandas no mercado cultural e à possibilidade, mesmo que estatisticamente mínima, de ascensão social individual como agente (artista) da indústria cultural. A circularidade cultural é minimizada e a possibilidade de autonomia e resistência cultural pelas classes populares é inviabilizada se não houver alteração na infraestrutura social: a economia.

10 Theodor Adorno e Max Horkheimer, na obra *Dialética do esclarecimento* (1985, p. 113-156), apontam para transposição do domínio da técnica de produção e reprodução do capitalismo industrial do início do século XX para os bens da cultura, principalmente para as obras de arte. Em perspectiva crítica, os autores apontam para a escalante simplificação dos produtos artísticos em prol da criação de padrões mais vendáveis e passíveis de produção de lucro. Como consequências, apontam a eliminação da diversidade artística e o fetichismo da mercadoria arte que omite as subjetividades dos artistas e as funções das obras, relegando-as à função hedonista. Apesar de o conceito de indústria cultural ter se arregimentado, há diversas críticas às perspectivas de Adorno e Horkheimer. Ivan Vilela (2015, p. 96, 118 e 146), por exemplo, aponta para os efeitos da transformação da música caipira rural e folclórica em produto fonográfico e radiofônico: resistência e reprodução dos valores culturais rurais em decadência com o processo modernizador brasileiro, compreensão da viola e da música caipira como instrumento e gênero musicais que compõem a identidade brasileira e posterior valorização de manifestações culturais das populações rurais brasileiras. Críticas como as de Vilela são fundamentais para se compreender as formas como a cultura popular encontra meios de resistir ao avanço da técnica e da mercantilização da arte, evitando leituras fatalistas sobre o destino das culturas populares no capitalismo contemporâneo.

Este modelo é amplamente difundido, mesmo no debate público, nas críticas à dinâmica de produção e consumo de arte na contemporaneidade.

Os estudos culturais têm caminhado para uma compreensão da cultura a partir de suas dinâmicas de produção, evitando os simplismos e as armadilhas plantadas pelas fontes históricas parciais. Pensar em circularidade social, mediação cultural (VOVELLE, 1991), dinâmicas de mestiçagens (PAIVA, 2009; GRUZINSKI, 2003) e intercomunicação permite compreender que há movimento e mudança constantes no fazer cultural. Mais do que isso, expõe a complexidade da cultura ao lançar olhares mais cuidadosos aos elos e convergências que compõem sua teia criativa. Carlos Brandão propõe, como crítica à concepção estratigráfica da cultura, uma outra compreensão, mais adequada para pensar esta temática:

De acordo com uma segunda compreensão, bastante mais consensual hoje em dia, a cultura no singular, as culturas no plural, assim como os mundos sociais que elas constituem e de que são parte, devem ser representadas/os bem mais como tessituras de diferentes tecidos, em que variados tipos de fios e de tons de cores estão diversa e dinamicamente entrelaçados. Estão entretecidos a tal ponto que, na realidade, eles quase “valem” uns pelos outros. E mesmo ocupando posições e territórios diversos, e partilhando fronteiras diferentes no todo-da-sociedade de que fazem parte, todos eles se mesclam e interagem em e entre todos os diversos pluri-espacos, domínios e campos sociais que constituem (*idem*, p. 112)

É possível traçar uma relação de dívida intelectual entre a proposta de estudo cultural apresentada por Brandão e os estudos sociolinguísticos de Mikhail Bakhtin. Para este autor, a alteridade tem papel central no desenvolvimento da linguagem e da cultura. O sujeito precisa ser compreendido dentro de seu contexto social, revelando a sua expressividade como consequência incondicional da relação com o outro. Dessa forma, Bakhtin traz uma contribuição intelectual que dá firmeza aos estudos da cultura pautados pela complexidade humana, linguística e cultural:

O objeto das ciências humanas é o *ser expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. A máscara, a ribalta, o palco, o espaço ideal, etc. como formas reais de expressão da representatividade do ser (e não da singularidade e da materialidade) e da relação desinteressada com ele. A exatidão, seu

significado e seus limites. A exatidão pressupõe a coincidência da coisa consigo mesma. A exatidão é necessária para a assimilação prática. O ser que se autorrevela não pode ser forçado nem tolhido. Ele é livre e por essa razão não oferece nenhuma garantia. Por isso o conhecimento aqui não nos pode dar nada nem garantir, por exemplo, a imortalidade como fato estabelecido com precisão e dotado de importância prática para a nossa vida (BAKHTIN, 2017, p. 59).

A concepção bakhtiniana de alteridade encontra respaldo em Paulo Freire (2014) quando este diz sobre o ato de saber mais em comunhão com o outro. Ambos autores compartilham da teoria universalizante que entende o ser humano como permanentemente incompleto. Freire pensa essa incompletude a partir da possibilidade de aprendizado e ensinamento, que são formas de produção e circulação cultural. Já Bakhtin pensa esse fator pela via da expressividade, comunicação e (auto)reconhecimento nas relações de alteridade. A cognoscibilidade dos objetos da cultura e do outro, bem como a dialogicidade, são pontos de convergência no pensamento dos dois autores. Sobre essa forma de pensar os sujeitos, Bakhtin expõe a complexidade do cognoscível na alteridade e pontua a expressão subjetiva como ato de autonomia e agência histórica e social:

A complexidade do ato bilateral de conhecer a penetração. O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (dialogicidade). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos *de expressão* (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com auxílio do outro. A história da autoconsciência concreta e o papel nela desempenhado pelo outro (o amante). O reflexo de mim mesmo no outro. A morte para mim e a morte para o outro. A memória (*idem*, p. 58).

O ato da comunicação com o outro, da forma concebida por Bakhtin e Freire, é incompatível com a ideia de culturas estanques e sectarizadas, bem como, mesmo que assimilando-o, superam o estratigrafismo marxiano que concebe a cultura como superestrutura, já que centram o fazer cultural no ato comunicativo e cognoscente inerente à existência social humana, independente (mesmo que em relação de mútua influência) do

âmbito econômico. A partir dessa contribuição intelectual, é possível conceber a fluidez proporcionada pela dialogicidade no fazer cultural, dando luz à complexidade do tecido da cultura. Em diálogo crítico com as propostas culturais consagradas na historiografia produzida no século XX, Carlo Ginzburg ressalta o papel de Bakhtin na construção de novas perspectivas para os estudos culturais:

Às classes subalternas das sociedades pré industriais é atribuída ora uma passiva adequação aos subprodutos culturais distribuídos com generosidade pelas classes dominantes (Mandrou), ora uma tácita proposta de valores, ao menos em parte autônomos em relação à cultura destas classes (Bolème), ora um estranhamento absoluto que se coloca até mesmo para além, ou melhor, para aquém da cultura (Foucault). É bem mais frutífera a hipótese formulada por Bakhtin de uma influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante (GINZBURG, 1987, p. 24).

É a partir da influência multidirecional entre as classes e grupos que se pode compreender a complexidade do fazer da cultura. Ao mesmo tempo em que é necessário rejeitar como pressupostos totalizantes a ideia dos sujeitos como povo ativo e classe hermética¹¹ e a ideia do povo como público consumidor passivo dos produtos culturais das elites, não se pode rejeitar estas noções completamente. O mais sensato é ponderar sobre seus limites e agregar ambas ideias ao tecido cultural como aspectos possíveis e fluidos nas dinâmicas de agência dos sujeitos e dos grupos sociais. Nesse sentido, Chartier arremata sua crítica ao defender que mais importante do que compreender os objetos da cultura é analisar como eles circulam socialmente e como são apropriados pelos sujeitos:

É portanto inútil querer identificar a cultura popular a partir da distribuição supostamente específica de certos objetos ou modelos culturais. O que importa, de fato, tanto quanto sua repartição, sempre mais complexa do que parece, é sua apropriação pelos grupos ou indivíduos. Não se pode mais aceitar acriticamente uma sociologia da distribuição que supõe implicitamente que à hierarquia das classes ou grupos corresponde uma hierarquia paralela das produções e dos hábitos culturais. Em toda sociedade, as formas de apropriação dos textos, dos códigos, dos modelos

11 Ideia criticada por Ginzburg (1987) que não concebe a circulação cultural em classes dominantes e subalternas, compreendendo que tais classes produzem ativa e independentemente suas próprias culturas originais.

compartilhados são tão ou mais geradores de distinção que as práticas próprias de cada grupo social (CHARTIER, 1995, p. 184)

De fato, há peculiaridades nas formas de apropriação dos objetos culturais pelos diferentes grupos sociais. Uma partitura musical com a transcrição de uma peça de Bach pode tanto se tornar uma reprodução fiel nas mãos de um músico erudito, quanto transformar-se em uma adaptação a um gênero musical corrente pela releitura de um músico popular. A cultura popular forma-se constantemente a partir da necessidade de adaptação e improvisação de seus sujeitos, pouco afeitos à normatização estabelecida pelas elites letradas à reprodução de seus objetos criativos. A produção artística é sempre envolvida pela reprodução criativa, que dá nova vida a antigas formas, fagocitando-as, inserindo-as em novos ambientes, necessidades e sistemas de pensamento e compartilhamento.

A cultura popular torna-se múltipla e diversa a partir de seu próprio processo de produção. Suas diferentes manifestações estão em constante diálogo, mas também em constante e intensa disputa. Disputa por espaço no gosto popular, disputa por legitimidade, disputa por reconhecimento em meios diversos. Corre-se o risco, quando se fala em povo e em cultura popular, de ignorar a diversidade humana que está contida nessas categorias. Evitando essa armadilha, revelam-se as peculiaridades do fazer interno da cultura popular. Ampliando ainda mais o foco, vê-se várias culturas populares coexistindo, dialogando e concorrendo entre si. A escola é, inclusive, um espaço de destaque onde estas disputas acontecem. Basta observar as motivações dos docentes da EJA para a escolha e rejeição de determinados artistas, canções e gêneros musicais para o uso didático e pedagógico. Estas escolhas não acontecem aleatoriamente, elas atendem a convenções sociais que dizem respeito ao gosto pessoal daqueles que possuem o poder de determinar os objetos cognoscíveis que serão usados na prática de ensino das diversas disciplinas. Mesmo quando a escolha das músicas tentam se aproximar das particulares culturais e etárias dos estudantes, estas práticas surgem como concessão e não como fruto da participação ativa dos sujeitos da EJA no fazer curricular e pedagógico. As escolhas musicais também atendem a regras internas das instituições escolares e a especulações sobre a repercussão das escolhas artísticas (o que os estudantes e, principalmente, os demais professores podem pensar daquelas escolhas).

Uma situação em específico, envolvendo o escritor paraibano Ariano Suassuna, marcou o imaginário popular justamente por expor ao debate público a disputa por

legitimidade entre diferentes manifestações da cultura popular. Conhecido por sua produção literária de grande sucesso, com destaque para a peça de teatro *O auto da Compadecida* e o romance *Romance d’A Pedra do Reino* e o *Príncipe do Vai-e-Volta* (além de suas respectivas adaptações cinematográficas), Suassuna também atuou como idealizador do Movimento Armorial. A escolha do nome armorial faz referência à herança do medievo ibérico na região Nordeste do Brasil e a cultura dos brasões familiares, que Suassuna observava sendo transposta em diversas manifestações da cultura popular, como demonstra Costa:

Segundo Suassuna, a escolha deu-se por dois motivos. O primeiro pela plasticidade do nome, ou seja, a beleza da própria palavra. O outro porque, na sua visão, a heráldica, no Brasil, representa uma arte eminentemente popular, existente desde os ferros de marcar boi do Sertão nordestino, até os estandartes, as agremiações carnavalescas, as bandeiras e escudos dos clubes de futebol. Em determinadas ocasiões, Suassuna acrescentava uma terceira justificativa que o teria influenciado na escolha do nome. Seria a curiosidade despertada nas pessoas devido ao desconhecimento do significado do termo [...] (COSTA, 2007, p. 50).

É no Movimento Armorial que Suassuna reúne uma série de artistas populares de diferentes localidades do nordeste brasileiro, produzindo uma arte com raízes na cultura popular e nas tradições nordestinas, mas valendo-se de formas eruditas que remetem a tradições artísticas europeias. Costa expõe as intenções artísticas que fundam o movimento:

A criação do Movimento Armorial, junto ao trabalho de artistas populares, além de defender essas características “autenticamente” brasileiras, pretende desmistificar o conceito de que a arte erudita seja de melhor qualidade, ou ainda, superior à arte popular. O que existe é uma visão equivocada acerca de elementos totalmente diferentes. Não seria a arte erudita a “arte superior” e, nem tampouco, a arte popular a “arte inferior”. O fazer artístico seria uma atividade para elites, sejam elas, popular ou erudita, uma vez que a arte não é algo democrático, com oportunidades iguais para todos. Para Suassuna, existiria uma elite popular, formada por artistas populares, a exemplo, de J. Borges, na xilogravura; Leandro Gomes de Barros, no cordel; e uma elite erudita, formada por outra parcela de artistas, preocupados com a verdadeira essência da cultura brasileira, a exemplo dos armorialistas (COSTA, 2007, p. 28-29).

São constantes na obra dos armorialistas formas consagradas nos meios eruditos europeus, como o romance de cavalaria e picaresca, no campo da literatura, e a música de câmara¹² no âmbito musical. A música produzida pelo Quinteto Armorial, principal expoente musical do movimento, contava com uma instrumentação que traçava o histórico do desenvolvimento musical desde a Península Ibérica, chegando ao Brasil colonial com a presença e a influência cultural indígena e africana. São utilizados instrumentos musicais típicos da música erudita de concerto e suas versões populares brasileiras como o violino, a rabeça, a viola brasileira, o piano e as percussões.

A proposta de se produzir uma arte erudita tipicamente brasileira, com raízes na cultura popular, não é uma ideia original do Movimento Armorial. Outros intelectuais já pensavam propostas que se pautassem pela superação das imposições culturais coloniais, buscando uma identidade brasileira por meio de sua cultura. Cabe destaque aqui a produção do escritor e músico modernista Mário de Andrade, profundo estudioso das manifestações culturais populares do Brasil. Ao analisar sua obra *Ensaio sobre a música brasileira* (publicada em 1928), dos Santos e Soares (2008) refletem sobre o caráter multiétnico da noção de cultura brasileira proposta por Andrade:

Esta seria a grande proposta do *Ensaio*: se na música folclórica, fruto da mistura espontânea de contribuições inter-raciais – indígena, africana e européia – já havia elementos identificáveis com o ambiente nacional, “imperativos da fisiopsicologia brasileira”, nela deveriam os compositores cultos procurar material de trabalho. Para Mário, alguma semente nacionalista vinha-se desenvolvendo assistematicamente na música feita no Brasil, desde os tempos coloniais, diferenciando-a, com esse elemento identificador nativo, da música européia erudita que lhe servia de modelo. Caberia, aqui, a lembrança de compositores como Alberto Nepomuceno, Brasílio Itiberê da Cunha, Alexandre Levy, nascidos em meados do século XIX, pioneiros na citação de melodias, ritmos e títulos evocativos da tradição oral e da cultura popular. Assim, a estética musical nacionalista exposta no *Ensaio* baseava-se em premissas interligadas: se a música expressa a alma de um povo, os modelos escolares europeus caracterizavam-se como imposições colonizadoras. Por outro lado, tendo em vista o impasse da música européia pós-romântica, a originalidade da nossa produção poderia reverter a relação anterior, caracterizando-se como uma contribuição distinta e significativa de participação na música ocidental.

12 Denomina-se música de câmara as formações instrumentais com número reduzido de músicos e instrumentos, constituídos para a execução musical em pequenos aposentos (câmaras). Há uma grande possibilidade de arranjos de instrumentos para compor uma orquestra de câmara, como o quarteto de cordas (dois violinos, uma viola de arco e um violoncelo), e o trio com piano (um piano, um violino e um violoncelo).

Mário procura uma concepção de cultura brasileira expressiva do modo de ser particular da nação, nacionalismo que se torna etapa de um conhecimento maior (SANTOS; SOARES, 2008, p. 21).

É de se esperar, no Brasil, a busca por uma identidade nacional nas décadas seguintes ao rompimento político com uma monarquia de origem europeia e colonial. Essa busca culmina, frequentemente, na negação de parte das imposições culturais europeias. Negação que, por fim, não se dá por completo. Formas artísticas valorizadas pelo pensamento europeu persistem como ideais artísticos a ser alcançados. É o caso da música erudita, presente tanto em Mário de Andrade quanto no Movimento Armorial. Esse movimento nacionalista musical produziu uma enorme quantidade de composições musicais bastante originais e que conseguiram circular muito bem nos meios sociais letrados, mas com menos sucesso nas camadas populares. Um dos motivos que pode ser apontado como causa dessa limitada circulação popular é a não assimilação das formas musicais nacionalistas pelo modo de produção musical da indústria cultural. Em paralelo à música erudita de raízes populares, outras formas de música popular se desenvolveram e conseguiram maior circularidade social, sendo melhor assimilados pelo mercado.

Nesse sentido, é inevitável pensar no mercado como o principal influenciador na produção de cultura popular a partir do desenvolvimento da indústria fonográfica em meados do século XX. Também é compreensível o ressentimento de artistas, folcloristas e produtores culturais, dedicados à criação de uma arte erudita fundamentada na cultura popular, em perceber a omissão das raízes históricas da música produzida e distribuída pelo grande mercado.

Durante uma aula magna intitulada *Raízes Populares da Cultura Brasileira*¹³, ministrada no ano de 2009, Suassuna faz duras críticas ao mercado musical. Expondo uma reportagem do jornal Folha de São Paulo¹⁴ que coloca a Banda Calypso, grupo musical paraense, como artistas mais ouvidos do Brasil, o escritor afirma que os agentes do mercado da música estão “aviltando o Brasil” ao distribuir para o povo o que ele classifica como “arte de quarta categoria”. Ainda critica duramente o produtor musical e jornalista Eduardo Miranda, que disse à reportagem que Chimbinha, guitarrista da Banda Calypso, era um

13 <https://www.youtube.com/watch?v=XLrCp-D3TEw>

14 <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2207200707.htm>

guitarrista genial. Miranda também foi criticado por dizer que o elemento brega característico do grupo paraense era “a cara do Brasil”.

De fato, a arte produzida pela Banda Calypso foge muito ao formato erudito pretendido por Suassuna, pelos armorialistas e pelos nacionalistas. O escritor paraibano deixa claro a sua repulsa pela lírica das músicas da banda, que considera pobre. Sobre o uso do adjetivo “genial” para caracterizar Chimbinha, Ariano argumenta que o exagero do elogio esgotaria as possibilidades de caracterizar músicos que considera realmente geniais, a exemplo do compositor clássico alemão Ludwig Von Beethoven.

Algumas ideias ficam implícitas na crítica feita por Ariano Suassuna. A primeira delas é de que o mercado e sua insistência produzem o gosto popular. Quando diz sobre “a arte que estão distribuindo para esse povo [brasileiro]”, criticando sua qualidade, entende-se que a música de mercado não teria tal sucesso se não fosse insistentemente reproduzida pelos meios de comunicação através do financiamento da indústria cultural. Entende-se também, e por consequência, que a música de mercado não possui raízes populares, sendo produzida artificialmente com a intenção de assimilação (e comercialização) fácil.

De fato, a música de mercado parece onipresente nos meios de comunicação e de reprodução musical. Tem-se a impressão de monotonia, com a repetição insistente dos formatos de maior aceitação comercial. Esse processo de produção musical voltada para sucesso comercial e produção de lucro tende à homogeneização estética que atinge tanto a criação artística, quanto o gosto popular. Afinal de contas, a música comercial limita o espaço para reprodução de outros formatos artísticos que correm por fora do grande circuito mercadológico (o *mainstream* musical) e, se as pessoas não conhecem outros tipos de música e não se habitam a consumi-los, dificilmente conseguirão assimilá-los e apreciá-los. Condiciona-se, então, a produção de música à lógica de oferta e demanda no mercado, relegando os formatos “mal sucedidos” a nichos sociais reduzidos, meios *underground* ou até ao ostracismo.

Em contrapartida, uma análise objetiva dessa dinâmica de criação e circulação musical precisa passar também pelo ponto de vista dos artistas que conseguem circular no *mainstream* mercadológico. Apesar de nunca ter se manifestado a respeito das críticas de Suassuna, Chimbinha comentou de sua trajetória musical em entrevista¹⁵ ao aclamado guitarrista de jazz

15 <https://www.youtube.com/watch?v=w2SRK40CRM8>

e professor de música Nelson Faria. As falas do guitarrista paraense vão de encontro à ideia de reificação da criação de canções que conquistam sucesso comercial.

Chimbinha destaca a existência de um movimento musical do norte brasileiro centrado na guitarra e em ritmos afro-caribenhos e indígenas, como o carimbó e a cúmbia. O papel do rádio e da localização geográfica do Pará têm grande importância nas influências artísticas que compõem o gosto popular desse estado, já que era comum a captação doméstica de estações radiofônicas de países do Caribe e da fronteira amazônica. Forma-se um movimento de música instrumental protagonizado pelo proeminente guitarrista Mestre Vieira, que é mencionado por Chimbinha como um grande influenciador de toda uma geração de guitarristas paraenses. Este movimento de guitarra obteve notável circulação social nos estados da região Norte do Brasil, produzindo uma música com ritmos dançantes e assimilando diversas novas influências, brasileiras e internacionais, o que permitiu a sua constante atualização histórica.

Como exemplo, é possível traçar claras diferenças entre o estilo clássico do guitarrista Manoel Cordeiro¹⁶, que possui longa trajetória artística, e o jovem Lucas Estrela¹⁷, destaque de uma nova geração da guitarra paraense. Cordeiro apresenta-se, geralmente, com uma formação de duas guitarras, baixo, bateria e percussão. Sua guitarra é tocada sem efeitos de distorção do tipo *drive*, característicos de gêneros como rock e blues, preferindo os timbres cristalinos oriundos dos canais limpos dos amplificadores. Já Lucas Estrela traz uma guitarra com o timbre mais distorcido e sua formação de banda conta com percussão e sintetizadores eletrônicos. As batidas eletrônicas compõem o ritmo e os pedais de efeitos na guitarra dão identidade única à música do jovem Estrela. Ambos artistas possuem grande circularidade no norte do país, mesmo sem terem se tornados artistas do *mainstream* mercadológico.

A improvisação criativa e a assimilação de influências são fundamentais para o sucesso dos ritmos paraenses e, principalmente para a perpetuação dessa tradição musical, já que isto permitiu o diálogo com novos elementos do gosto popular e das tecnologias de produção musical. Paul Gilroy (2012) comenta sobre este mesmo ato de improvisação e reinvenção artística, porém, tomando o jazz como objeto de análise. Mais especificamente, ele trata das discordâncias entre os trompetistas Miles Davis e Wynton Marsalis sobre a criação do subgênero denominado de *fusion jazz* (ou *jazz fusion*). Marsalis acreditava que permitir a influência de gêneros externos à música afro-estadunidense catalisaria a degradação dos

16 <https://www.youtube.com/watch?v=wTo7STLVT5g>

17 <https://www.youtube.com/watch?v=QD37vwc23O0>

valores culturais negros que fundaram o jazz e que compunham a identidade da população negra dos Estados Unidos da América, levando o gênero à banalização comercial. Já Davis, pioneiro do *fusion*, defendia a priorização da inquietação criativa, criticando o tradicionalismo de Marsalis como uma postura musical anacrônica por se contentar apenas a repetir as formas musicais já consagradas. Gilroy (2012) argumenta que a música dos sujeitos diaspóricos sempre esteve fundamentada na improvisação, de modo que Davis dá prosseguimento à tradição musical africana e diaspórica ao assimilar novas influências para criar algo novo em cima do já existente e consagrado jazz. O autor ressalta a inevitabilidade histórica das criações de Miles Davis:

Existem muitas razões pelas quais as culturas negras têm encontrado grande dificuldade em perceber que os deslocamentos e transformações celebrados na obra de Davis depois de *In a Silent Way* [De um Jeito Silencioso] são inevitáveis, e que os processos de desenvolvimento considerados pelos conservadores como contaminação cultural podem de fato ser enriquecedores ou fortalecedores. Os efeitos das negações, por parte do racismo, não só da integridade cultural negra, mas da capacidade dos negros de sustentarem e reproduzirem qualquer cultura digna do nome, são aqui claramente visíveis. O lugar preparado para a expressão cultural negra na hierarquia da criatividade gerada pelo pernicioso dualismo metafísico que identifica os negros com o corpo e os brancos com a mente é um segundo fator importante (GILROY, 2012, p. 201).

Gilroy critica a tentativa colonial e etnocêntrica de impor sobre as culturas formadas a partir diáspora atlântica uma forma essencialista e nacionalizante de se compreender a cultura e as identidades. Pensar a dinâmica afro-diaspórica no continente americano como um todo levam a crer que o essencialismo cultural de tendência nacionalizante é um caminho no qual as identidades e culturas populares e periféricas do sul global jamais encontrarão acolhimento. Essas formas culturais provenientes da diáspora atlântica não se adequam ao eurocentrismo civilizatório e necrófilo. Os resultados da imposição das concepções culturais europeias sobre essas populações são o anacronismo e a negação da agência histórica das classes populares.

Ao recordar o início da carreira da Banda Calypso, Chimbinha comenta que foi rejeitado pelas grandes gravadoras por produzir um som muito regional e pouco difundido no Brasil. Mesmo assim, com um trabalho de divulgação local, conseguiu obter um sucesso

orgânico entre a população paraense que não passou despercebido pelos agentes do mercado musical. Sua escolha para a banda foi produzir¹⁸ seus discos de maneira independente, fechando contrato com a “gigante” Sony apenas para distribuição fonográfica. Mesmo que a música da Banda Calypso não tenha sido criada por intelectuais preocupados com uma identidade nacional, não compartilho da ideia de que esta música tenha sido produzida artificialmente pelos agentes da indústria cultural com o objetivo de vender o máximo possível.

Nelson Faria, durante a entrevista, destaca várias vezes a qualidade rítmica da forma de tocar de Chimbinha, apresentado-o como “o rei do suingue”. Essa complexidade rítmica demonstra o protagonismo musical africano e indígena nos ritmos paraenses, elemento que os diferencia da tradição erudita europeia. Diferente de Suassuna, Faria reconhece as qualidades musicais do guitarrista paraense e da tradição musical que carrega. Depois de tocar algumas músicas juntos, o guitarrista de jazz, reconhecido por sua fluência musical e habilidade técnica, revela sua dificuldade em acompanhar no seu instrumento as músicas de Chimbinha.

De certa forma, e apesar do sucesso dos movimentos armorial e nacionalista em resgatar elementos da cultura popular, muitos desses traços culturais são omitidos e desvalorizados. Condicionar a cultura popular a formas europeias pode reforçar a marginalização cultural de povos africanos e indígenas, levando ao silenciamento de seu papel na formação cultural e musical populares. A construção de uma EJA inclusiva e democrática precisa partir dessa problematização do fazer cultural popular, evitando estereotipar os sujeitos a partir de determinados padrões musicais. A escuta docente ativa é o que permite uma compreensão mais realista das culturas musicais dos sujeitos da EJA. Também é necessário cuidado ao abordar o papel da indústria cultural na formação do gosto e no fazer das culturas. Há diferentes e peculiares processos de formação para os diversos gêneros musicais populares, de modo que aproximar a lente científica sobre cada um destes gêneros permite uma observação mais precisa sobre suas dinâmicas e sobre seu papel dentro das turmas de EJA.

O capítulo a seguir tem o objetivo de aproximar a lente sobre gêneros musicais caipira e sertanejo, destacando seu trajeto histórico repleto de contradições e tensionamentos até chegar às manifestações contemporâneas e ao conjunto de ideias que busca propagar por meio da assimilação estética de outros gêneros musicais populares.

18 O trabalho de produção musical envolve a criação de arranjos instrumentais, gravação, mixagem e masterização das músicas antes de sua veiculação para o público.

3 CAPÍTULO 2 - DO CAIPIRA AO AGRONEJO: UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA COM MUITOS CAMINHOS POSSÍVEIS

*“Se me chamam de caipira
fico até agradecido
pois falando sertanejo
eu posso ser confundido”
Navegante das Gerais (Zé Mulato e Cassiano)*

É difícil pensar em um gênero musical brasileiro com maior longevidade no gosto das camadas populares do que o sertanejo. Desde suas origens com a incursão fonográfica da música caipira em fins da década de 1920, este gênero vem se reinventando em diálogo profundo com as diferentes conjunturas socioeconômicas brasileiras. A trajetória histórica da música sertaneja/caipira confunde-se com a história do Brasil ao longo dos séculos XX e XXI, expondo diferentes identidades de sujeitos oriundos do universo rural e, posteriormente, urbanizados. A música sertaneja, ao longo dos anos, pensou a relação dos sujeitos com seus diferentes ambientes e modos de vida, transmitiu a história de migrações, de memórias, de vidas passadas que não têm mais lugar no futuro globalizado, de amores, desamores, conquistas, frustrações e de diferentes ideais da existência humana em um país em constante mudança.

A permanência da música sertaneja no gosto das camadas populares tem reflexos diretos nas turmas da EJA. Mesmo com a grande diversidade de gêneros musicais apreciados pelos estudantes e com a amplitude geográfica brasileira que produz uma ampla gama de manifestações culturais e de subjetividades, o sertanejo é uma presença constante e, frequentemente, majoritária entre os educandos. Em entrevista realizada com 60 estudantes da EJA no Distrito Federal, Gaio (2012, p. 11-12) aponta para este gênero como o preferencial, superando pagode, axé, rap e música romântica. Já Henderson (2017, p. 68-70), ao entrevistar estudantes da EJA em Belém, capital do estado do Pará, revela a proeminência da música sertaneja na composição do gosto dos estudantes juntamente com a música gospel, o rock, o carimbó, o pagode e o funk.

Há muito potencial pedagógico no traçar de paralelos entre os sujeitos da EJA e a música sertaneja, já que toda diversidade etária dessa modalidade educacional está abarcada

pelas diversas manifestações desse gênero da música brasileira. Os sujeitos sexagenários e septuagenários viveram suas infâncias no mesmo período em que artistas como Tião Carreiro e Pardinho, Tônico e Tinoco, Liu e Léo e Inezita Barroso experimentaram o auge do seu sucesso, emplacando várias canções que se tornaram hinos canônicos da música brasileira. Os adultos com idade entre 30 e 60 anos viveram intensamente as décadas de estrondoso sucesso de um sertanejo modernizado e romântico, liderado por artistas como Milionário e José Rico, Leandro e Leonardo, Zezé di Camargo e Luciano, Chrystian e Ralf e Xitãozinho e Xororó. Aqueles que nasceram a partir da década de 1990 viram estourar na década seguinte o sertanejo universitário, com artistas como Luan Santana, Jorge e Mateus, Vitor e Leo e João Bosco e Vinicius. Já a geração nascida nos anos 2000 vive na atual década o despontar do fenômeno agronejo, com o aviltante sucesso comercial dos jovens Ana Castela, Luan Pereira, Us Agroboy (Jota Lennon e Gabriel Vittor), Loubet, Léo e Rafael e Marco Brasil Filho. A permanência histórica do cancionário caipira e sertanejo no gosto popular também é um fator a ser destacado, pois coloca em xeque o senso comum de que as músicas e gêneros musicais apadrinhados pela indústria cultural são efêmeros.

As relações familiares têm papel central na difusão da música sertaneja. As músicas ouvidas no ambiente doméstico produzem experiências compartilhadas, criando pontes entre as diferentes gerações. Em entrevistas com estudantes da EJA, Henderson (2019, p.79-81) evidencia a influência familiar na formação do gosto de jovens entre 16 e 20 anos pelo gênero sertanejo: os jovens aprendem a gostar das músicas que os pais e familiares mais velhos escutam com mais frequência. Gonzaga destaca esta dinâmica de trocas culturais que está presente tanto no ambiente doméstico, quanto em espaços de lazer (bailes funk, festas sertanejas e bares), como fator que reproduz a preferência pela música sertaneja entre os jovens da EJA:

Percebe-se, na fala dos alunos, que esses espaços proporcionaram a eles diversas experiências. Por meio dessas experiências criaram suas próprias identidades como, por exemplo, quando um aluno jovem disse para seu colega, também jovem, que gostava de músicas sertanejas antigas, que ele ouvia com seu pai nos churrascos de família, e que essas músicas falam muito sobre o que ele quer ser (GONZAGA, 2019, p. 84).

A fala deste estudante evidencia que a música sertanja tem grande potencial na produção de diálogos intergeracionais na EJA, sendo ferramenta importante para se pensar novas práticas e construir propostas curriculares pautadas pelas demandas dos sujeitos escolares contemporâneos. Pensar um currículo para a EJA que seja pautado pela multiculturalidade e pela música popular exige que se dê especial atenção aos aspectos históricos que definem cada um dos mencionados subgêneros sertanejos, sem perder de vista o paradoxo entre os fatores que tornam todos eles parte de um gênero em continuidade histórica, bem como os elementos que os fazem ser manifestações *sui generis* produzidas de e para sujeitos diferentes. Uma proposta pedagógica musical multicultural precisa compreender que os diálogos entre as diferentes gerações de sujeitos da EJA e entre os subgêneros sertanejos é, muitas vezes, paradoxal: ora negam-se elementos que aproximam os sujeitos/subgêneros, ora referencia-se em práticas e características dos sujeitos/gêneros antigos em busca de legitimidade histórica das práticas presentes. Tomo como exemplos da paradoxal dinâmica identitária na música sertaneja/caipira três situações expressas por artistas dos diferentes subgêneros: os caipiras mineiros Zé Mulato e Cassiano, os sertanejos modernos Milionário e José Rico e a cantora de agronejo Ana Castela.

Na música “Navegante das Gerais”, que vai em epígrafe deste capítulo, Zé Mulato e Cassiano demarcam a clara diferença entre os gêneros e, conseqüentemente, sujeitos caipira e sertanejo¹⁹ (no caso, o sertanejo modernizado, hegemônico entre as décadas de 1970 e 1990). Seu argumento pauta-se pela vivência rural do trabalho no campo, aproximando-se da agricultura familiar de pequeno porte. O reforço a uma identidade baseada em tal vivência fica clara na primeira estrofe da canção:

Eu sou lobo solitário, sou ave de arribação
 Fui forjado nas campinas, nos confins do meu sertão
 Navegante das Gerais no lombo de algum pagão
 Eu só canto natureza, coisas da minha nação
 Minha honra ninguém tira, quando me chamam caipira
 Agradeço a distinção, veja bem, cidadão, pois é

A defesa de uma identidade caipira contrasta com a postura do sertanejo modernizado que, já ambientado nas grandes cidades, assimilava influências musicais da Jovem Guarda e do rock internacional. Os novos sertanejos, geralmente migrantes rurais ou filhos destes

¹⁹ Há que se diferenciar o sertanejo oriundo do sudeste brasileiro (tratado aqui neste trabalho), cuja música descende do gênero caipira, e o tipo social sertanejo, pequeno agricultor nordestino, portador de uma cultura peculiar.

migrantes, enfrentaram nas cidades o preconceito contra as pessoas do campo. A identidade caipira era marcada no imaginário urbano por representações caricatas, como o personagem Jeca Tatu criado por Monteiro Lobato: o Jeca era um sujeito intelectualmente incapaz, preguiçoso e adoentado. Era comum que os novos artistas sertanejos renegassem a alcunha de caipira, pois esta soava como pecha para o público urbanizado.

A nova imagem que os sertanejos pretendiam mostrar era a de homens com cabelos longos, óculos escuros, correntes de ouro e calças coloridas. É uma imagem que foge bastante à estética rural dos artistas caipiras, mais habituados a botinas, chapéus e camisetas xadrez. Ivan Vilela aponta para os novos paradigmas que produzem essa vertente da música sertaneja, caracterizando-a como:

[...] uma vertente que fundia a música sertaneja ao insurgente rock, adotando temáticas urbanas nas letras e personificando agora uma nova figura que passaria a fazer parte dos tipos populares, o playboy. Uma espécie de vaqueiro da cidade (VILELA, 2015, p. 113).

A instrumentação das músicas também é alterada, já que a viola, elemento central da música caipira e da identidade do caipira, começa a ser preterida pelas duplas em favor de instrumentos que remetem a culturas musicais estrangeiras e das mais recentes inovações tecnológicas em formato de guitarras elétricas e sintetizadores. A dupla Milionário e José Rico, por exemplo, destacou-se por trazer ao universo sertanejo a influência do gênero musical mexicano “corrido”. Além do ritmo ranchera, uma variação latinoamericana da mazurca²⁰ europeia que está presente tanto no México quanto nos estados da região Sul do Brasil, a dupla trouxe do gênero mexicano também arranjos com metais de sopro, como trombones e trompetes.

A negação da identidade caipira fica evidente no filme “Estrada da Vida”, dirigido pelo pioneiro do Cinema Novo, Nelson Pereira dos Santos, e lançado em 1980. Nessa mistura entre comédia e drama autobiográfico, a dupla Milionário e José Rico interpretam a si mesmos para encenar sua trajetória na cidade de São Paulo até alcançarem a fama através de sua música. O filme apresenta os personagens como sujeitos oriundos das camadas populares

20 A mazurca, bem como a ranchera, é um ritmo ternário (em que o compasso é dividido em três tempos) semelhante à valsa. Enquanto na valsa há uma ênfase no primeiro tempo do compasso, na mazurca e na ranchera enfatiza-se o segundo compasso.

camponesas que migram para a capital paulista em busca de trabalho e oportunidades no mercado musical, empregando-se como pintores na construção civil e, posteriormente, como dupla sertaneja que se apresentava em espetáculos circenses. A jornada da dupla na metrópole é marcada pelo preconceito por suas origens, sendo constantemente ofendidos como caipiras e roceiros, pechas que ambos rejeitam firmemente, afirmando sempre a modernidade de sua música e a relevância das mensagens que carregam em meio ao povo trabalhador.

Um elemento discursivo central no filme é a intensa identificação dos trabalhadores empobrecidos e pessoas comuns com as músicas da dupla, o que fica evidente em determinada cena em que ambos tocam e cantam a música “De longe também se ama” na pensão onde viviam com outros trabalhadores. A execução da canção atrai prontamente a atenção das pessoas presentes, fazendo com que outros moradores saiam de seus alojamentos. Outros músicos, também moradores, os acompanham espontaneamente e, ao final, são aplaudidos por todos. O sucesso se repete nas apresentações nos circos, ambientes frequentados pela classe trabalhadora paulistana. Ao passo em que negam a ofensa de caipiras, Milionário e José Rico fazem surgir uma música sertaneja modernizada, que chamam de “modão” e que não fala mais da saudade da vida rural e nem ponteia mais a viola de dez cordas, mas que trata de relacionamentos amorosos, dilemas da vida proletária e fé cristã ao ritmo da ranchera mexicana. Os personagens artistas são conscientes de suas origens rurais, mas querem ser lidos socialmente como sujeitos modernos capazes de grande inserção entre o público urbanizado.

O diálogo entre campo e cidade aliado ao discurso modernizador do gênero musical também está presente na música produzida por Ana Castela, mas com peculiaridades próprias da década de 2020. Com o status de novo fenômeno da música brasileira, atingindo altos números de reprodução da sua música, Castela apropria-se do ritmo e das batidas do funk, mesclando-o com a temática do agronegócio e uma indumentária voltada para a estética do country music estadunidense. Em entrevista, ela afirma que não faz música sertaneja, mas que está na vanguarda de um novo gênero que mistura diversas influências.

De fato, Ana Castela possui origens rurais. A jovem cresceu entre a cidade e as propriedades rurais de sua família, habituando-se à rotina de cuidados com a fazenda. Em entrevista para o podcast do G1, a cantora não esconde seu sotaque sul-matogrossense e ostenta o orgulho por suas origens, mas, ao mesmo tempo apresenta uma vasta gama de influências musicais que não se limitam à música caipira e sertaneja. A ampla dispersão do

funk e do rock pelas regiões rurais do Brasil é um fenômeno que vem se intensificando nas primeiras décadas do século XXI, de modo que o agronejo pode ser considerado um dos muitos frutos dessa mistura cultural. Castela mostra apenas uma das muitas possibilidades criativas que surgem desse contexto multicultural.

A temática do retorno ao campo e à rotina de trabalho rural, bem como a ostentação das referências na música caipira e no sertanejo moderno, surgem como forma de legitimar o trabalho da cantora e as novidades que traz no meio sertanejo. Essa reverência à tradição musical vai de encontro, também, à ideia de ruralizar os sujeitos e culturas urbanos, o que fica evidente na letra da canção “Boiadeira”²¹, que alçou Castela ao sucesso nacional:

Depois que me conheceu
Já quis se mudar aqui pro interior
Deixa o carro na garagem
Pra andar de mangalarga marchador
O cabelo Chanel deu lugar pro chapéu
Tá cheia de terra a unha de gel
O Dolce & Gabanna agora foi trocado
Por um perfume com cheiro de mato
Ela que era cheia de não me toque
Agora tá tocando o gado
A maquiagem dela agora é poeira
A patricinha virou boiadeira
Largou o vinho pra tomar cerveja
A patricinha virou boiadeira

É notável que os gêneros caipira e sertanejo caminharam ao longo do tempo modificando-se radicalmente a partir de processos dialéticos, que envolveram a superação de determinadas tradições, a agregação de novos elementos e a referência aos cânones históricos da música sertaneja/caipira. Fugir de uma leitura cultural purista permite compreender os gêneros musicais como processos históricos profundamente ligados às diferentes historicidades. As mudanças nas características dos diversos subgêneros são fenômenos inevitáveis e que deram sobrevida a essa tradição. Entretanto, uma leitura crítica dos novos subgêneros é necessária para compreender quais dinâmicas culturais, sociais e econômicas

21 Não é coincidência os nomes de Jota Lennon e Gabriel Vittor (Us Agrobóy) estar entre os compositores desta canção, já que são figuras centrais como produtores musicais e compositores dentro do meio do agronejo.

produzem tais mudanças e como estas mudanças influenciam nas novas identidades de sujeitos da EJA. É o que se pretende fazer na seção a seguir, que trata do gênero agronejo.

3.1 Agronejo: a trilha sonora do agronegócio

A dupla Us Agrobroy, formada no ano de 2021 por Jota Lennon e Gabriel Vittor, ostenta em seu site estatísticas invejáveis para os padrões da música popular em tempos de plataformas digitais de streaming: em apenas dois anos de carreira a dupla “já soma mais de 4 milhões de ouvintes mensais no Spotify²² e mais de 180 milhões de visualizações no Youtube”²³. Com músicas marcadas por um tom bem humorado, os jovens artistas promovem uma mistura entre batidas de funk e harmonias e melodias da música sertaneja, fundindo influências artísticas que pareciam não conversar muito bem, até então.

Jota está envolvido com os universos funk e sertanejo desde sua infância, quando ficou conhecido como o mais jovem narrador de rodeios do Brasil ao participar de tais eventos já aos 4 anos de idade. Em pouco tempo já lançava suas canções próprias, que traziam a gênese do movimento agronejo ao inserir as batidas de funk nas músicas que tocavam nas festas de rodeio. Já Gabriel ostenta grande habilidade com a viola de dez cordas, instrumento que aprendeu a tocar na infância tendo o avô como professor. Sua voz grave e os ponteiros que executa na viola remetem a um arquétipo de violeiro consagrado pelos ícones da música caipira Tião Carreiro, João Mulato e Ronaldo Viola.

As performances de palco da dupla trazem uma estética surpreendente, já que os cantores misturam calças jeans, botas e chapéus, típicos do universo country e sertanejo, com camisetas largas e óculos espelhados, claras referências às culturas funk e hip hop. Os elementos imagéticos e musicais apresentados pela dupla os torna atrativos para as juventudes da EJA, agregando elementos culturais aos quais os jovens periféricos urbanos estão habituados tanto pela música produzida e consumida nas periferias urbanas (funk e rap principalmente), quanto pela música sertaneja que é transmitida hereditariamente no ambiente familiar.

22 O Spotify é o serviço digital de streaming de música mais utilizado no mundo em 2023, sendo a principal referência para mensurar os artistas e músicas mais consumidos na contemporaneidade.

23 <https://usagrobroy.com.br/#biografia>

As letras das músicas não deixam dúvidas quanto ao posicionamento d’Us Agrobroy a respeito do novo estilo e do contexto socioeconômico que o produziu e que o tem alçado ao topo das paradas de sucesso no ano de 2023. A canção “A roça é hype²⁴”, por exemplo, inicia-se com um descontraído diálogo que mistura o dialeto caipira com as gírias das periferias urbanas e exalta o agro como elemento distintivo da identidade dos artistas: “_ Uai, cumpadi! A galera agora tá querendo colar com nós?/_ Deve ser porque nós tem agro [sic] diferente”.

A primeira estrofe apresenta uma perspectiva comparada entre o passado do eu lírico, um caipira marcado pelo preconceito e que agora, com seu repentino sucesso profissional e financeiro, conseguiu superar essa dificuldade:

Falaram mal do meu chapéu e da minha bota de bico quadrado
 Agora que o pasto tá cheio, tá brotando gente igual mato
 Quem pensa que nós acha ruim tá enganado
 É o movimento cada vez mais estourado
 Nossa, nossa,
 Todo mundo hoje quer ser da roça

A superação de um passado difícil e a exposição de uma nova realidade de riqueza material é tema recorrente no gênero do funk ostentação, mais uma influência que a dupla carrega para dentro da tradição sertaneja. O agronejo parece reciclar a temática da ostentação, que apesar de ter vivido seu auge na década de 2010, segue viva nas composições de novos artistas de funk. Para as gerações jovens da EJA contemporânea, esta forma discursiva dialoga diretamente com suas realidades de vida e com seus desejos e planos futuros, tornando ainda mais atrativos os gêneros que utilizam desta estratégia de comunicação. Tanto o agronejo quanto o funk ostentação valem-se do recurso discursivo que compara um passado de pobreza com um presente de abundância, como pode ser observado na música “Os mlk é liso”²⁵, lançada em 2015 pelo funkeiro paulistano MC Rodolfinho:

A história começou assim
 Vi os vida louca contando dindin
 Um rapper gringo embrasar no plim plim
 Vou escrever uma história pra mim assim
 Vou visitar esse shopping, adquirir umas peças da Oakley

24 A gíria “hype” refere-se a temas e objetos que estão em evidência no debate público, principalmente nas redes sociais e mídias digitais em geral. Em 2023 a cultura agro está, de fato, no hype, o que pode ser comprovado pelos altíssimos números de visualizações nas plataformas digitais de streaming musical, peças publicitárias elogiosas ao agronegócio e até pelas políticas públicas que beneficiam a agropecuária extensiva.

25 <https://www.youtube.com/watch?v=NqVg44Fr4-o>

Lança um carro nome Amarak, um tênis da Nike de modelo Shox

As temáticas discursivas presentes nas músicas dUs Agroboy demarca com propriedade um padrão seguido por todos os artistas do gênero. É importante destacar que Jota e Gabriel atuam prolificamente como compositores, produzindo canções que fazem sucesso nas vozes de outros artistas agronejos como Ana Castela e Antony e Gabriel. Esta última dupla tem destaque no que tange à temática herdada do funk ostentação, transpondo, inclusive o bordão dos funkeiros “a favela venceu” para o contexto agronejo com a canção “A roça venceu”²⁶:

É nós tomando a pinga
 Da cana que nós colheu
 Pro azar do playboy
 A roça venceu
 É nós gastando a grana
 Do gado que nós vendeu
 Pro azar do playboy
 A roça venceu

A exemplo do funk ostentação, o agronejo projeta como benefício coletivo o sucesso individual de sujeitos oriundos dos meios historicamente periferizados (a favela e o campo). Há uma tentativa de se produzir uma ética do trabalho pautada pela noção de meritocracia, determinando que, mesmo com as dificuldades impostas pelo capitalismo segregador e desigual, o enriquecimento financeiro e sucesso individual de sujeitos periferizados é possível e o único caminho para isso é o trabalho duro. Os artistas posicionam-se como exemplos dessa hipótese, de modo que ostentar suas conquistas traria benefícios sociais para os coletivos de marginalizados ao inspirar as pessoas pelo seu exemplo. Na música “Favela Venceu”²⁷, o funkeiro carioca MC Cabelinho traz uma narrativa similar à de Antony e Gabriel ao abordar a superação das dificuldades do passado, transformando sua vida por meio do sucesso profissional:

Olha aí a favela no auge
 Te falei que esse sufoco um dia acabaria
 Nós driblou toda essa falta de oportunidade
 Conseguimo e to vivendo da minha correria, quem diria?
 Onde nós passa o perfume exala

26 A canção tem Gabriel Vittor, da dupla Us Agroboy, como um de seus compositores.

27 <https://www.youtube.com/watch?v=MepOOHUzgHQ>

O empresário me avisou que as ligação não para

A valorização de sua própria trajetória funciona como um legitimador da eficácia do sistema capitalista no que diz respeito à possibilidade de mobilidade social, transferindo implicitamente para o sujeito periferizado a responsabilidade pelo seu sucesso tanto quanto pelo seu fracasso financeiro. Esta individualização da experiência de sucesso e fracasso financeiro concorre diretamente com os discursos escolares na EJA, que busca produzir leituras dos sujeitos enquanto membros de coletividades marginalizadas ou não. A ideia de meritocracia está intimamente ligada ao ideário neoliberal, que enfatiza o individualismo e as leis de mercado como fatores reguladores da vida e das dinâmicas sociais e econômicas. Este individualismo está expresso na mesma canção da dupla Antony e Gabriel, ao enfatizar as dificuldades enfrentadas pelo eu lírico e contrastá-las com seu atual sucesso:

Falaram que quem nasce peão
Nunca vai botar o pé numa mansão
Falaram que quem veio da roça
Nunca vai levar uma vida luxuosa
Quem usa só chapéu e botina
Nunca vai cair no gosto das menina
Quem anda de cavalo e charrete
Não vai dar cavalo de pau na caminhonete
E olha quem tá estourado na internet

Há elementos nessa canção que, quando analisados com mais minúcia, revelam ainda mais detalhes sobre o gênero agronejo. Primeiramente, a instrumentação da canção traz uma mistura entre batidas eletrônicas e o ponteio da melodia em um banjo de cinco cordas, instrumento típico dos gêneros rurais estadunidenses country e bluegrass. A estética do universo rural estadunidense é constantemente transposta para a música sertaneja desde sua modernização nas décadas de 1970 e 1980, indo desde a instrumentação e estilização das canções até às indumentárias dos artistas remetendo ao estereótipo do cowboy. Há uma contraposição entre a ideia do cowboy como sujeito bem sucedido e do peão ou vaqueiro como trabalhador empobrecido. O cowboy é apresentado como uma evolução estilística do trabalhador rural brasileiro, o que leva a uma progressiva desvalorização do trabalho rural tradicional na mentalidade dos novos sujeitos da EJA. A desvalorização das identidades, práticas e atividades laborais do passado fomentam os conflitos geracionais que permeiam as

relações entre jovens, adultos e idosos que compõe as turmas da Educação de Jovens e Adultos.

As produções audiovisuais têm grande importância no meio do agronejo, já que os vídeos das músicas reforçam ideologicamente o discurso transmitido pelas letras das canções. O vídeo da música “A roça venceu”²⁸ explicita o posicionamento dos artistas em favor de uma cultura que parte do agronegócio monocultor extensivo e produtor de commodities. Somando mais de 63 milhões de visualizações²⁹ na plataforma Youtube desde seu lançamento em janeiro de 2021, a produção apresenta a dupla Antony e Gabriel cantando e dançando em meio a enormes máquinas agrícolas e caminhonetes de cabines duplas e triplas. Ao afirmarem na letra da canção o erro daqueles que duvidavam do sucesso dos personagens, trabalhadores rurais, eles ostentam estes objetos como provas de que é possível conquistar a ascensão econômica por meio do trabalho no campo.

O vídeo alterna imagens dos cantores e suas caminhonetes com cenas que retratam diversos processos do plantio extensivo de soja. Estas cenas merecem destaque, pois revelam, primeiramente, aquilo que se pretende creditar como a origem do sucesso financeiro do eu lírico: o plantio extensivo do grão, que é comercializado como commodity³⁰. Em segundo lugar, apresenta o trabalho agrícola sendo realizado exclusivamente pelo maquinário de grande porte. Os poucos trabalhadores rurais envolvidos no plantio são ocultados dentro das máquinas que operam, expondo uma das grandes consequências do avanço dos latifúndios monocultores sobre o campo: a escalante mecanização do trabalho, empregando máquinas eficientes e multifuncionais em atividades antes desempenhadas por grupos de trabalhadores remunerados.

Há uma contradição evidente no discurso veiculado pelo vídeo ao afirmar a possibilidade de sucesso financeiro dos camponeses pela via do trabalho, mas, ao mesmo tempo, revelar que a modernização do trabalho agrícola, potencializadora do enriquecimento dos grandes produtores, elimina cada vez mais a necessidade de trabalho humano. O processo de ampliação tecnológica destinada à agropecuária, no Brasil, vem sendo financiada por políticas públicas com maior intensidade desde a primeira metade do século XX, com ações que vão desde o incentivo estatal à instalação de indústrias estrangeiras produtoras de

28 https://youtu.be/grTp4mbWNW4?si=GcTpfmGC_7Zm5JOv

29 Dado coletado na data de 5 de dezembro de 2023.

30 Commodities são produtos não industrializados oriundos da agricultura, pecuária, mineração e extração natural. A reduzida variabilidade de características destes produtos em sua produção ou extração permite que seus preços sejam melhor estabilizados no mercado internacional.

maquinário agrícola no país, indo até à recente escalada legislativa em favor da liberalização indiscriminada do uso de diversos agroquímicos sem a devida avaliação das possíveis e prováveis consequências.

O sucesso das empresas do agronegócio em estabelecer no Brasil terreno fértil para sua constante expansão vem gerando, desde o século passado, um processo de desocupação das zonas rurais e conseqüente superlotação das periferias urbanas com os migrantes rurais. São estes migrantes, que adentram as cidades em busca de trabalho e melhores condições de vida, que vão ocupar as turmas de EJA nas periferias urbanas. Mais recentemente, há a incursão cada vez maior dos filhos, netos e bisnetos destes sujeitos na Educação de Jovens e Adultos. Nas cidades estes sujeitos enfrentam processos ativos de exclusão, são impedidos de acessar integralmente seu direito à cidade, sofrem com a discriminação por suas origens e veem limitadas as possibilidades de reproduzir sua cultura e seu modo de vida. A desqualificação para postos de emprego com melhor remuneração nas cidades limita suas possibilidades econômicas, criando um grande contingente de pessoas empobrecidas que ocupam cada vez em maior quantidade as regiões urbanas precarizadas pelo poder público.

Ao passo em que pretende representar a cultura dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, o cancionista agronejo repete à exaustão argumentos e bordões que justificam a expansão da agropecuária extensiva e que afirmam a sua posição hegemônica em relação aos demais setores da economia brasileira. A onipresença do agronegócio no cotidiano das pessoas comuns é evocada como comprovação de que tal setor, juntamente de seu projeto econômico, são fundamentais para a manutenção da qualidade de vida das pessoas e da economia nacional. Este elemento é evocado pela dupla Adson e Alana na música “Respeita a Roça”, com as seguintes afirmações:

Eu tô no trigo da farinha do pão que você come
Eu tô no couro e tô na linha na bolsa da madame
Tô na picanha, na maminha e até no carvão do churrasco
Eu tô nos móveis, na cortina, até no banco do seu carro
Muito prazer, eu sou o agro
Respeita a roça, caralho
Se o que cê come e cê bebe é do agro

De maneira complementar, esta música também agrega outro argumento fundamental para se compreender o discurso em favor do agronegócio: o de que o crescimento da produção no modelo agroexportador seria responsável pela eliminação do problema da fome. No

videoclipe da música “Respeita a Roça”, este argumento é apresentado nas cenas finais, em que o cantor Adson reúne cartazes com palavras de ordem contra o agronegócio e os reagrupa em uma colagem que forma uma nova frase de efeito, completamente ressignificada: o agro mata a fome do mundo. A mesma frase é repetida pelo cantor Antony (dupla com Gabriel) ao final da música “A roça venceu”. Na música “Agrofarra” da dupla Antony e Gabriel, a participação especial do cantor e locutor de rodeios Marco Brasil Filho também reforça o argumento da onipresença do agronegócio:

Quem produz a cana que faz a cachaça, várias plantações,
E joga na praça é nós, então respeita nós
Sustento o país de mão calejada,
Final de semana dá aula de farra, é nós, então respeita nós!

O agronejo carrega a originalidade, dentro do gênero sertanejo, de transpor para as letras das canções de forma bastante direta uma argumentação em defesa de um projeto econômico e produtivo extensivo e agroexportador. Tanto Mitidiero e Goldfarb (2021) quanto Chã (2018) argumentam que o agronegócio busca afirmar sua hegemonia pela via cultural com amplos investimentos de capital em ações de divulgação das empresas e campanhas de marketing junto à sociedade civil. A música sertaneja ganha destaque nessa atuação frente à sociedade, fazendo penetrar o proselitismo ideológico neoliberal através das práticas de lazer.

Um marcante exemplo de como a propaganda explícita do agronegócio atrelou-se ao lazer e ao ambiente doméstico foram as lives de cantores sertanejos durante o isolamento social imposto pela pandemia global de COVID-19 (ALMEIDA, 2021). Valendo-se da restrição de apresentações culturais em todo país, os artistas sertanejos realizaram uma série de apresentações musicais transmitidas gratuitamente, atingindo índices vertiginosos de audiência. Com a impossibilidade da cobrança de ingressos e com a limitação das contratações de shows presenciais pelo poder público e pela iniciativa privada, a lucratividade dos artistas surgiu a partir da parceria com empresas diversas que patrocinavam as lives em troca da divulgação das marcas ao longo das apresentações. Cabe destaque a live realizada pelo cantor Gustavo Lima em outubro de 2020, intitulada “O Embaixador do Agronegócio – Gustavo Lima”.

A apresentação foi realizada em um palco montado em uma extensa plantação de soja na cidade de Sorriso³¹, estado de Mato Grosso, e teve como patrocinadora principal a empresa

31 A cidade de Sorriso é conhecida por uma economia que gira intensamente em torno da monocultura de soja, ostentando o slogan de “A capital brasileira da soja”.

alimentícia Nutribrás. Em notícia divulgada no site da própria empresa é informado que a live contou com a presença de políticos locais do partido de extrema direita Democratas (DEM), tendo a duração de mais de três horas e contabilizando mais de 3,5 milhões de visualizações no momento da transmissão. Sobre a proposta de um show em uma lavoura de soja, a empresa diz que “O palco foi montado no meio de uma plantação com a proposta de ser a maior estrutura para uma live do mundo, em referência a grandeza do agronegócio mato-grossense”³².

Apesar de as canções de Gustavo Lima não abordarem diretamente a temática do agronegócio, como fazem os artistas agronejos, a associação da sua imagem e das empresas como provedores de entretenimento gratuito para a população trabalhadora em um momento de extrema necessidade encaixa-se na estratégia de marketing das empresas do agronegócio em criar conexões positivas com a sociedade civil (CHÃ, 2018). Com a legitimidade conferida pela popularidade do artista, as empresas do agronegócio apresentam-se como instituições preocupadas com o bem estar social. Concomitantemente, os benefícios sociais promovidos pelas empresas só são possíveis por meio da lucratividade que resulta da agropecuária extensiva. Justifica-se assim este modo de produção, ocultando as práticas empresariais com potencial de degradação da sua credibilidade: lobby político, exploração do trabalho, uso indiscriminado de agrotóxicos e degradação ambiental em prol da expansão de áreas cultiváveis ou especuláveis.

O que se pretende com ações de marketing que seguem este modelo é menos uma divulgação direta da empresa e de seus produtos e mais a criação de uma imagem do agronegócio e de seus projetos econômico e social frente à sociedade civil (CHÃ, 2018, p. 86). Sobre o investimento de capital na divulgação do agronegócio em prol da produção de uma cultura do agro, Mitidiero e Goldfarb fazem considerações importantes:

Os recursos financeiros do Agro são estratosféricos quando o assunto é criar sua imagem, basta estar ciente de que contrataram os dois Reis brasileiros como garotos-propaganda. O vegetariano Roberto Carlos passou a comer carne nos comerciais da JBS (marca Friboi) e Pelé, o rei do campo, passou a coroa ao Agro, “campeão em outro campo, o campo da agricultura”, na campanha “Time Agro Brasil” patrocinada pela Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA). Outros queridinhos do Brasil também assumiram esse papel em contratos milionários. Com Fátima

32 <https://www.nutribrasalimentos.com.br/live-gustavo-lima-o-imperador-do-agronegocio-em-parceria-com-a-nutribras/>

Bernardes e Tony Ramos, a ideia era a imagem da qualidade dos produtos; com os jornalistas Zeca Camargo e William Waack, a seriedade do setor. Além das milionárias propagandas na grande mídia, o Agro possui canais de TV, programas e editoras próprias e chegou até a patrocinar o 1º Encontro Internacional de Jornalistas do Agro, em 2019, realizado no auditório da Syngenta em São Paulo - uma das maiores empresas de sementes transgênicas e agrotóxicos do mundo (MITIDIERO; GOLDFARB, 2021, p. 3).

A naturalização da imagem das empresas do agronegócio, bem como do próprio setor como liderança econômica em âmbito nacional e como produtor de uma cultura própria, tem como objetos alvo as camadas populares da sociedade, setores de onde vêm os sujeitos que ocupam a Educação de Jovens e Adultos. O agronejo conquista grande circularidade social em meios diversos valendo-se da apropriação de elementos da cultura popular e da música produzida dentro da indústria cultural. As formas escolhidas para as canções apresentam variações diversas, abarcando as novas formas de se escutar música.

O formato de cypher (LEVY; EMDIN; ADJAPONG, 2018) (SILVA, 2019) tem destaque nas produções mais recentes. Apropriação da cultura hip hop, as cyphers são seções de dança ou de rima em que vários artistas executam em sequência em cima da mesma base musical e rítmica. As cyphers estão intimamente ligadas aos duelos de MCs³³ e de b-boys³⁴, mas possuem também um caráter de união de grupos de artistas que compartilham de conjuntos de ideias e utilizam este formato de canção para produzir músicas em conjunto. É comum que as cyphers utilizem o modelo de diss, que são canções que têm como o objetivo o ataque a outros Mcs ou a desafetos no geral. Entre as cyphers agronejas destacam-se as músicas lançadas na série Fazendinha Sessions, capitaneadas pela dupla Us Agroboby. Estas cyphers contam com a participação de artistas agronejos e de artistas de outros gêneros, como o rapper Hungria, o DJ de funk DJ Chris no Beat e os cantores caipiras e violeiros João Carreiro, Lucas Reis e Thacio Cândido.

Estas cyphers utilizam do recurso de variação rítmica, com a troca das batidas, das harmonias e das melodias no decorrer da canção. Este recurso também é explorado pelos trabalhos individuais dos artistas na sua tentativa de expressar sua diversidade de influências musicais. Na música “Se jacaré bobear”, a dupla Us Agroboby faz uma diss direcionada aos críticos de suas inovações musicais. O ritmo e o estilo da métrica e das rimas é fundamentado

33 Mestre de cerimônia, é o título dado aos cantores de rap.

34 B-boys são os dançarinos de break dance, dança típica da cultura hip hop.

no gênero de rap drill, que tem suas raízes nas periferias de Chicago e é conhecido pelo teor agressivo que explora sonoridades graves e soturnas. A batida da música é acompanhada pelo ponteio da viola de Gabriel Vittor. Ao final da canção, surgem guitarras distorcidas com efeitos de drive, que geram alta saturação no som. Enquanto Jota canta suas rimas, Gabriel emite um canto gutural que, juntamente das guitarras, transita o estilo da música entre o drill e o metalcore, subgênero do heavy metal popular na década de 2000.

Tanto quanto a criatividade em agregar diversos gêneros musicais populares, é inegável a capacidade do agronejo de transitar em diversos meios sociais, principalmente entre as camadas populares e periferizadas, tocando nos sujeitos jovens que ocupam cada vez mais as turmas de EJA nas escolas públicas. Isso só é possível pela união entre dois fatores: o primeiro é abertura para que diversas manifestações das culturas populares urbanas circulassem pela tradição musical sertaneja, gerando musicalidades originais e que fazem dialogar aspectos discursivos em comum, principalmente entre a defesa do ideário do agronegócio e a cultura do funk ostentação.

O segundo fator é o interesse mercadológico do setor do agronegócio em produzir para si uma imagem pública positiva, o que é revertido em financiamento direto na produção musical dos novos artistas. Chã (2018) aponta que a estratégia das empresas do setor agro já ocorre há décadas, com a produção de peças publicitárias que associam a agropecuária e seus produtos a personalidades populares, com o financiamento de ações junto aos setores público e privado da educação e também pela atuação no campo do entretenimento, patrocinando grandes eventos culturais em localidades onde a oferta desta forma de lazer é escassa.

A originalidade da parceria entre empresas e a música agroneja está no fato de as empresas financiarem diretamente os artistas, tendo suas imagens veiculadas diretamente em canções e videoclipes e permitindo que suas marcas sejam associadas a discursos politizados e agressivos. A lírica agroneja, com a ajuda das empresas, cria um discurso que estabelece como inimigo espantinho os setores progressistas da sociedade, comumente apresentados nas músicas como sujeitos da classe média urbana, engratados e que discursam contra a existência mesma da agropecuária. O inimigo espantinho é sempre tratado como um ignorante, que não conhece a realidade do trabalho rural, mas que ainda assim profere críticas agressivas motivadas, geralmente por inveja da proeminência econômica do agronegócio.

Ao estabelecer um inimigo a ser combatido, o discurso das canções fala em tom professoral sobre uma realidade rural emergente, baseada no ideário neoliberal e na

agropecuária extensiva e exportadora. O propagandeamento deste agrocósmo rural produtivista e financeiramente abastado faz uma leitura intencionalmente diagonal do que é a realidade dos sujeitos brasileiros do campo (MITIDIERO; GOLDFARB, 2021), ocultando deste universo a agricultura familiar, a exploração do trabalho, os impactos ambientais, as profundas e arbitrarias mudanças nas dinâmicas sociais e a produção do analfabetismo rural.

O próximo capítulo aproximará os sujeitos periféricos do campo deste debate, revelando a existência de uma outra cultura rural a partir da experiência da EJA, de seus sujeitos e do canção caipira. Também serão abordadas estatísticas que ligam o avanço da agropecuária extensiva à degradação das condições de vida das famílias rurais, principalmente no campo educacional.

4 CAPÍTULO 3 - NA BOIADA JÁ FUI BOI, MAS UM DIA ME MONTEI: EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DE SUJEITOS DA EJA QUESTIONAM O DISCURSO DA MÚSICA SERTANEJA

*“Nosso sítio que era pequeno
Pelas grandes fazendas cercado
Precisamos vender a propriedade
Para um grande criador de gado
E partimos pra a cidade grande
A saudade partiu ao meu lado
A lavoura virou colônia
E acabou-se o meu reino encantado”*
Meu Reino Encantado (Valdemar Reis, Vicente Machado e João Mulato)

No ano de 2018 teve início em Belo Horizonte o projeto Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos (Cadernos da EJA), que teve como objetivo a produção de materiais de apoio pedagógico voltados para a EJA da rede municipal da capital mineira. Em parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG) e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), o projeto levou em consideração as especificidades da EJA (CURY, 2000) e a necessidade de se produzir um material que atendesse às demandas do currículo desta modalidade na rede municipal, bem como fosse relevante para os diferentes contextos das escolas e sujeitos escolares belo-horizontinos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) institui a aplicação da EJA como modalidade integrante da educação pública gratuita, enquanto o Parecer nº 11/2000 (CURY, 2000) instituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB) dispõe as diretrizes curriculares da modalidade, afirmando seu caráter específico e diferenciado. Portanto, entende-se que a EJA demanda metodologias, currículos e materiais próprios e específicos, sob o risco de reproduzir versões simplificadas e ineficazes da educação voltada para crianças e adolescentes. Jardelino e Araújo ressaltam a demanda por práticas pedagógicas específicas para as diferentes composições de turmas e características de seus sujeitos na EJA:

Para cada turma, série e nível de ensino são feitas adaptações ao saber a ser construído. Esses saberes são adquiridos na prática, na vivência do cotidiano

escolar. Os professores que atuam na EJA, se não tomarem consciência desses elementos na sua formação, ficarão reféns cada vez mais de práticas modeladoras e de reproduções de práticas bem-sucedidas, que, na maioria das vezes, nada têm a dizer aos seus alunos (JARDELINO; ARAÚJO, 2014, p. 158).

O alerta em relação a práticas modeladoras, reprodutivistas e descontextualizadas tem especial relevância na produção de materiais didáticos, já que a demanda da EJA é insuficiente para atrair a atenção mercadológica editorial. Desta forma, suprir a necessidade de material didático, paradidático e de apoio pedagógico se torna, constantemente, responsabilidade do poder público local, quando não das escolas e dos próprios docentes, que se encarregam isolada e solitariamente desta produção. Ao consultar gestores de escolas públicas em Minas Gerais onde há oferta de EJA, Silva e Soares se deparam com a dificuldade em encontrar materiais específicos:

A respeito dos recursos didáticos, alguns gestores afirmam não identificar materiais próprios para a EJA. Encontram-se escolas que chegaram a iniciar o uso de livros didáticos oficiais de EJA, porém, sem continuidade, enquanto outras disponibilizam fontes para consulta de livros didáticos e paradidáticos. Cada vez mais gestores e educadores reconhecem a diversidade dos sujeitos da EJA que se torna elemento chave da proposta pedagógica. Se os sujeitos são diversos, faz sentido pensar e construir o material didático (SILVA; SOARES, 2021, p. 10).

Para suprir esta necessidade de material específico para a EJA municipal belo-horizontina, o projeto Cadernos da EJA reuniu uma vasta equipe, da qual fiz parte, que contava com professores da UFMG, estudantes de graduação e pós-graduação e docentes da EJA municipal. A premissa principal da produção dos materiais era a autoria dos docentes da EJA, já que estes eram os mais qualificados para analisar os contextos das turmas e educandos. Os sujeitos, docentes e educandos, foram alçados ao protagonismo. Professores e professoras agregaram à sua práxis o fazer da pesquisa científica, transformando suas turmas de estudantes em objetos de análise. Já as pessoas educandas da EJA tornaram-se sujeitos ativos em seu processo educacional ao ter suas memórias, vivências e saberes transformados em conhecimento científico contido nos cadernos produzidos.

A experiência dos estudantes da EJA foi central para a produção das teorizações interdisciplinares. Ad incursões junto às turmas foram experiências geradoras, abrindo ainda mais os horizontes da equipe de autores do material. As atividades desenvolvidas com os sujeitos da EJA, nas cidades de Belo Horizonte e Betim, tiveram como resultado relatos autobiográficos imbuídos de um senso crítico que foi aprimorado pelo processo de alfabetização. São estes relatos e experiências publicados nos Cadernos da EJA, bem como o cancionário caipira e aspectos biográficos de seus sujeitos, que servirão de fontes para se pensar o discurso transmitido pelos gêneros musicais, bem como a experiência de migrantes rurais e suas trajetórias de vida até a incursão na EJA.

Porém, primeiro é preciso fazer uma análise das estatísticas que dizem respeito às dinâmicas demográficas no campo e na cidade, analisando também os indicadores educacionais para tais localidades. Dessa forma, é possível comparar os dados com as experiências subjetivas e com os discursos artísticos que carregam projetos econômicos e sociais. É o que será feito a seguir.

4.1 Analfabetismo rural em tempos de agro-hegemonia cultural

Como demonstrado no Capítulo 2, os aspectos discursivos presentes no cancionário agronejo e em suas produções audiovisuais propaga a ideia de que o modo de produção agropecuária proposto pelo agronegócio e a organização socioeconômica que se estabelece por efeito são as únicas alternativas adequadas para as zonas rurais brasileiras na contemporaneidade. Mais do que isso, suplantam o caráter crítico e resistente do cancionário caipira (VILELA, 2017) em relação às modernizações produtivas e organizacionais da economia rural que ganharam força no Brasil em meados do século XX.

A disseminação do ideário do agronegócio por meio da música sertaneja e da resignificação histórica dessa manifestação da cultura popular ganha força na década de 2020 pelo alto poder de circularidade adquirido pelos artistas agronejos. Estes, valendo-se das múltiplas influências artísticas em musicalidades periféricas, conquistam a atenção e a identificação (HALL, 2014) tanto de sujeitos interioranos e das zonas rurais, quanto de sujeitos das classes médias e periferias urbanas. Entretanto, os dados produzidos pelas mais

recentes pesquisas de amostragem demonstram que a escalada desenvolvimentista do agronegócio tem perpetuado, quando não intensificado, as dinâmicas de exclusão social nas zonas rurais e nas periferias urbanas.

Em novembro de 2019, o jornal Estado de Minas noticiou os resultados do Estudo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), focalizando a intersecção entre educação, raça e origem geográfica: “Um a cada cinco negros que moram em zona rural ainda é analfabeto”³⁵. Os dados do estudo revelam ainda que a disparidade racial nos índices de analfabetismo também acontece nas regiões urbanas.

As zonas rurais ganham destaque, pois seguem apresentando percentuais mais altos de analfabetismo em relação às cidades. Apesar de a concentração populacional urbana ser majoritária em relação ao campo, os índices de pessoas analfabetas nas zonas rurais é de 14,9% contra 4,2% nas cidades, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua³⁶. O coeficiente de variação, que mede a porcentagem da redução dos índices de analfabetismo ano a ano, indica que, pela primeira vez na série histórica medida a partir de 2016, a redução do analfabetismo cresceu mais nas cidades do que no campo: o coeficiente variação entre 2021 e 2022 foi de 1,4% nas cidades contra 1,3% no campo. Ou seja, pela primeira vez nos últimos oito anos, a redução percentual do analfabetismo foi mais alto nas cidades do que no campo.

O Censo Agropecuário de 2017 revela ainda a existência de 5.073.324 produtores e produtoras rurais em todo país, sendo que 54,9% (2.787.328) deste total se auto declaram pretos ou pardos. Este é um detalhe interseccional de suma importância, pois revela que as políticas públicas de combate ao analfabetismo são mais ineficientes para a população negra e parda, perpetuando as desigualdades sociais e econômicas produzidas pelo escravismo colonial.

O problema da educação básica nas zonas rurais é abordado por Luther e Gerhardt (2018), que correlacionam as fragilidades da educação pública nas zonas rurais ao êxodo rural e procura por alternativas educacionais na rede privada. Para as autoras, as escolas públicas localizadas em regiões rurais não são capazes de ofertar para os estudantes projetos

35 https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2019/11/13/interna_nacional,1100763/um-a-cada-cinco-negros-que-moram-em-zona-rural-ainda-e-analfabeto.shtml

36 Dados válidos para o 2º trimestre de 2022.

educacionais voltados para a sua profissionalização e que estejam entrelaçados com a diversidade de contextos das comunidades rurais, quilombolas, indígenas e ribeirinhas.

Neste contexto, a atuação do setor educacional privado busca suprir a demanda de mercado produzida pela falha estatal em assegurar o direito do sujeitos do campo a uma educação gratuita e profissionalizante de qualidade. O enfoque do setor privado tem seu foco no público jovem, maiores interessados em cursos técnicos e profissionalizantes que possam garantir uma rápida absorção pelo mercado de trabalho urbano e, conseqüentemente uma alternativa mais rápida de impacto financeiro positivo no contexto doméstico.

Luther e Gerhardt (2018) identificaram, além da redução de matrículas para a educação básica no campo, uma tendência nas últimas década de fechamento de escolas públicas rurais. O baixo índice de estudantes nas escolas do campo é enfrentado pelo poder público, não com a reestruturação curricular em diálogo com as comunidades, mas com o redirecionamento dos matriculados para escolas urbanas. Este processo, que as autoras denominam nucleação escolar, gera um movimento pendular dos estudantes por via do transporte público, geralmente fornecido pelos municípios. O movimento pendular demanda uma profunda reorganização do tempo das famílias rurais, afetando diretamente a rotina laboral e seus valores culturais. As autoras apontam que o impacto direto deste processo de enfraquecimento das escolas do campo é o êxodo rural dos jovens:

Os alunos das escolas rurais da rede municipal passam a ser transportados sob responsabilidade dos municípios a partir de 2003 e, mesmo assim, o êxodo rural é constante como o fechamento de 37 mil estabelecimentos de ensino, segundo dados do censo escolar, somente em 2014 foram fechadas 4 mil escolas rurais. Em 2018, escolas municipais e estaduais continuam a fechar pelo país. Notícias informam os estragos e abandono dos prédios, e a mídia apresenta cada vez mais informações, imagens e relatos sobre esses lugares que deixam de existir (LUTHER; GERHARDT, 2018, p. 303).

O processo de êxodo rural intensificado pela degradação da educação pública teve seu ápice com a Revolução Verde, implementada com mais afinco no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980 (CAMPAGNOLLA; MACÊDO, 2022). Não é coincidência que a implementação deste novo projeto desenvolvimentista para o campo deu-se no mesmo período em que esteve vigente a Ditadura Militar no Brasil (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Os valores

antidemocráticos, o uso indiscriminado da violência estatal e o aparelhamento do poder público proporcionou ao Estado brasileiro a implementação arbitrária da Revolução Verde, contendo firmemente os focos de resistência e coibindo a organização política dos trabalhadores rurais, os principais afetados por esta política pública. Campagnolla e Macêdo apontam em recente pesquisa os pilares que sustentaram a implementação da Revolução Verde no Brasil, reconhecendo seu caráter excludente:

No Brasil, a Revolução Verde foi implementada por meio de três pilares: pesquisa agropecuária, assistência técnica e crédito rural subsidiado, seguindo o padrão adotado em outros países onde esse novo paradigma foi implementado. Outras políticas setoriais foram promovidas, a exemplo de planos de aquisição de insumos químicos e terras, assim como a desoneração tributária de ICMS interestadual, PIS/Pasep e IPI para agrotóxicos e outros insumos agropecuários, que persistem até hoje. Contudo, é preciso analisar com maior abrangência os seus impactos e externalidades uma vez que não houve neutralidade nos princípios e fundamentos da Revolução Verde, que acabou por privilegiar determinadas regiões, tipos de produtos e produtores (CAMPAGNOLLA; MACÊDO, 2022, p. 2).

Há que se ressaltar a intensificação do processo de concentração fundiária como efeito da implementação da Revolução Verde. A contemporaneidade deste efeito, assim como a permanência do êxodo rural no século XXI, dialogam diretamente com a expansão da monocultura de grãos voltados para o mercado exportador. Isto pode ser observado na expansão do cultivo de soja nas últimas décadas, expandindo o território agrícola e suplantando outras culturas alimentícias.

A seguir as memórias de sujeitos da EJA, mas aproximadas da realidade apontada pelos dados estatísticos, servirão de ferramentas para o questionamento da cultura e do ideário produzido pela parceria entre agronegócio e indústria cultural.

4.2 Memória, oralidade e consciência histórica

Uma icônica gravação em vídeo³⁷ disponibilizada publicamente no ano de 2017 na plataforma Youtube mostra o contador de causos goiano Geraldinho Nogueira sentado em uma típica cena rural, composta por uma casa de paredes brancas com telhas coloniais e janela de madeira ao lado de uma vasta vegetação. Geraldinho dá início a um dos causos que o garantiram notoriedade, narrando da situação em que comprou uma bicicleta e enfrentou dificuldades para aprender a dominá-la: “Pois é, sô. Numa ocasião a muié arrumô uma perrenguiça, aquilo vai aquela coisa, num mióra e vai zangando e eu resolvi amudá pro comércio pra caçá um recurso (FRUTOS DA TERRA, 2017).”

A história prossegue, marcada pela variedade linguística (BAGNO, 1999; 2007) típica dos interiores goiano e mineiro que carrega o narrador. Sua fala ganha ritmo, envolvendo o ouvinte nas situações de clímax que se apresentam. Geraldinho introduz habilidosamente o ouvinte aos momentos cômicos de sua fala por meio de pausas acompanhadas de sonoras risadas, mudanças de expressão facial e movimento das mãos.

A simplicidade da situação contada ganha contornos artísticos pelos recursos narrativos usados por Geraldinho, que construiu uma carreira de contador profissional de causos sem precisar criar um personagem, apenas reproduzindo memórias ressignificadas e estilizadas de suas vivências no interior rural do estado de Goiás. Não é raro encontrar habilidosos contadores de causos e histórias nas regiões rurais brasileiras, bem como nas periferias urbanas. As periferias das cidades, ao abrigar migrantes rurais, recebeu também sua cultura e seus hábitos, de modo que aquela oralidade rural é perpetuada nestes novos ambientes.

A sobrevivência de uma cultura narrativa produzida e reproduzida pelos sujeitos de origens rurais vai de encontro às constatações de Walter Benjamin (1987) a respeito das experiências vivenciadas na Europa em princípios do século XX. Benjamim aponta justamente para um processo progressivo de degradação da cultura narrativa frente aos aspectos desenvolvimentistas contidos no avanço capitalista, ressaltando também o processo de reificação e o esgotamento das experiências narráveis durante o Primeira Guerra Mundial.

37 <https://www.youtube.com/watch?v=y3iYdTaz6IA>

Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca. Não havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência ética pelos governantes (BENJAMIN, 1987, p. 198).

A princípio, é fundamental considerar na análise benjaminiana a escalante burocratização estatal fundamentada na cultura escrita. Este processo impulsiona a necessidade de ampliação da alfabetização, motivando ações estatais em prol da ampliação da oferta de escolas e da posterior obrigatoriedade da educação básica para crianças e adolescentes. Este avanço da cultura escrita tendeu a uma suplantação das antigas formas culturais de comunicação e transmissão de valores e tradições, baseados na fala e na narração. Benjamim decreta, então, a derrocada da cultura oral frente a modernização:

[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1987, p. 197-198).

A educação obrigatória, atuando na alfabetização em massa, torna-se uma agente fundamental na dinâmica de enfraquecimento das culturas orais. O ensino de história e a produção historiográfica também substituem funções sociais antes relegadas à oralidade: com o registro histórico em suportes permanentes (livros e arquivos digitais, por exemplo), a transmissão oral da tradição perde parte de seu sentido. O desafio que se impõe sobre a educação contemporânea é a de construir novas práticas que, ao invés de impor sobre os sujeitos um viés desenvolvimentista em favor da cultura escrita, considere a oralidade como parte fundamental das culturas coletivas e das consciências subjetivas, esgueirando-se do bancarismo pedagógico (FREIRE, 2014) e da negação da cultura dos sujeitos em processo de alfabetização (FASHEH, 2004).

A produção de materiais pedagógicos para a EJA em BH e na região metropolitana, trabalhando em conjunto com os docentes e sujeitos dessa educação, pautou-se profundamente por este desafio apresentado por Walter Benjamin. As metodologias utilizadas pela equipe giraram em torno da exploração das memórias subjetivas dos estudantes da EJA, apresentando a eles através de diversos objetos culturais os possíveis contextos que permearam seu passado rural. É inevitável realizar este exercício sem problematizar a memória enquanto componente fundamental das identidades dos estudantes. A memória, por si só, tem um caráter narrativo (RICOEUR, 2007), sendo elaborada e reelaborada à medida em que surge ou que é acessada por quem se lembra. Paul Ricoeur dá uma contribuição fundamental para a compreensão da memória e da lembrança, o ato objetal da memória, recuperando o pensamento grego clássico:

[...] os gregos tinham dois termos, *mneme* e *anamnesis*, para designar, de um lado, a lembrança como aparecendo, passivamente no limite, a ponto de caracterizar sua vinda ao espírito como afecção – *pathos* –, de outro lado, a lembrança como objeto de uma busca geralmente denominada recordação, *recollection*. A lembrança, alternadamente encontrada e buscada, situa-se, assim, no cruzamento de uma semântica com uma pragmática. Lembrar-se é ter uma lembrança ou ir em busca de uma lembrança (RICOEUR, 2007, p. 24).

Ambos sentidos da memória funcionam conjuntamente. A *mneme* surge a partir do contato com os objetos da cultura, promovendo um retorno do sujeito às suas experiências do passado. A partir desta afecção, a *anamnesis* trata de retornar diversas vezes àquele momento passado que, transformado agora em objeto cognoscível, é repensado a partir de novas historicidades críticas e de novos contextos culturais, sendo reelaborado na construção narrativa oral.

A rememoração e construção narrativa das memórias permitiu a transposição dos causos orais para o formato escrito de causos pedagógicos, textos que foram bastante explorados em todas as coleções e cadernos produzidos pelos docentes da EJA, gerando debates caros às temáticas multidisciplinares. O segundo volume (FÉLIX et al. 2021) da coleção Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo iniciou-se com um texto de minha autoria, em que trago à tona a discussão sobre a oralidade de sujeitos

analfabetos e em processo de alfabetização a partir do exemplo de meu avô Waltinho Guardafio, um idoso negro que não chegou a completar o ensino fundamental e trabalhou durante toda vida em serviços ligados à vida rural em seus diversos âmbitos. Este personagem é um dos muitos narradores orais que ressignificam suas memórias no ato de lembrar e contam do passado rural, colocando em xeque as narrativas de modernização do trabalho agropecuário disseminado pelo gênero musical agronejo.

No caso pedagógico que abre os debates deste caderno, reproduzo em uma escrita que tenta ser fiel à variedade linguística do narrador, a história que o próprio me narrou diversas vezes sobre o acidente que sofreu enquanto operava um trator, maquinário recém introduzido no trabalho do campo a partir das políticas de incentivo à instalação de indústrias automobilísticas no Brasil em meados do século XX:

Numa dessas, seu João Bicalho, fazendêro importante ali, comprou um tratô que chegou lá desmontado. Era daqueles que a gente via nos jorná, com o presidente Juscilino, meu cunterrânio da Diamantina, por riba deles nas primêra fábrica que chegaro por aqui. Depois do tratô muntado, eu subi nele pra ará uma roça. A primêra parte do sirviço tava feita, então eu fui travessá a ponte por riba do rio Itambacuri. Aquele trecho era um mundarêu de água, mas a ponte era estritinha. Nisso a roda de trás do tratô garrô na berada da ponte, o trem disaprumô do rumo e caiu lá embaixo, impézim comigo por riba! O tratô foi afundano e a correnteza impurrô ele riabaixo. Nisso eu fui tentá subi pra ir tomano ar, mas a barriga já tava cheia d'água (FÉLIX et al, 2021, p. 18).

O ato de narrar o caso, reelaborando a memória, faz surgir a noção crítica em relação aos riscos envolvidos no trabalho agrícola da época, com o pouco preparo para operar o maquinário moderno, as perigosas condições ambientais e estruturais do campo de trabalho e as escassas garantias empregatícias em casos de acidentes. A baixa qualificação do trabalhador rural no século XX e o contexto de sustento familiar deixava poucas opções às famílias rurais, que frequentemente empregavam-se em más condições, criando relações de dependência financeira e moral com os empregadores, abastados proprietários de terras. A finalização do caso mostra bem esta dependência, já que, após ser salvo do afogamento, a primeira preocupação do personagem foi a de reunir outros trabalhadores para recuperar o

trator que ia carregado pelo rio, evitando assim o prejuízo do patrão e, possivelmente, seu próprio prejuízo.

A diversidade do trabalho rural também é um fator de destaque nas narrativas de sujeitos da EJA. Em uma atividade voltada para a produção de um dos volumes da coleção EJA: Lendo o Mundo, Lendo Palavras, a equipe dos Cadernos da EJA acompanhou uma turma de estudantes da escola José Maria dos Mares Guia³⁸ durante uma visita ao Memorial Minas Gerais Vale (MMGV). Situado na Praça da Liberdade, uma região tradicionalmente habitada pela classe média alta da capital mineira, o Memorial conta com diversas exposições fixas que remetem a tradições e traços culturais do estado mineiro. Com uma composição majoritária de adultos e idosos aposentados, todos naquela turma da EJA estavam prestes a entrar naquele museu pela primeira vez.

Inicialmente acuados pela novidade da experiência, os estudantes da turma foram rapidamente afetados pelas lembranças ao entrarem contato com os objetos expostos. Cabe destaque aqui duas exposições fixas do museu: a sala “A fazenda mineira”, onde objetos que remetem à vida e ao trabalho no campo, pintados de branco estavam dispostos no chão, paredes e teto do ambiente (também completamente tingido de branco), e a sala “Vale do Jequitinhonha”, onde estavam expostas obras de arte em argila e outros materiais produzidos por artistas do Vale.

As estatuetas de argila mostravam cenas rurais do Jequitinhonha, de onde alguns daqueles sujeitos haviam migrado. Uma cena em específico remeteu umas das professoras da turma à sua infância no norte mineiro: dois homens carregavam nos ombros uma vara de madeira com uma rede amarrada e, dentro dela, uma outra pessoa. Questionada pelos estudantes por uma explicação sobre a cena inusitada, ela narrou sobre o dia em que seu pai faleceu e precisou ser transportado daquela mesma maneira para o núcleo urbano mais próximo, onde haveria algum marceneiro capaz de produzir um caixão para o prosseguimento dos ritos fúnebres. O rural relatado pela professora era marcado pela desigualdade social e falta de serviços básico. A própria professora havia migrado dali em busca de melhores oportunidades de estudo e de carreiras profissionais na cidade, sendo ela mais um sujeito do êxodo rural.

Os objetos do trabalho serviram de mediadores para o surgimento de diversas memórias do trabalho rural. As atividades domésticas, geralmente impostas às mulheres por

38 Localizada no bairro Heliópolis, zona norte de Belo Horizonte.

uma tradição rural patriarcal, foram rememoradas por diversas mulheres daquela turma, revelando a experiência coletiva desta forma de divisão laboral. O trecho a seguir retirado do relato de experiência realizado sobre a visita ao MMGV, apresenta o papel de objeto cognoscível desempenhado por um antigo ferro de passar roupas:

Na exposição da fazenda mineira, a educadora do museu mostrou à turma um ferro de passar roupa à brasa, perguntando quem conhecia aquela ferramenta doméstica. A jovem educadora foi surpreendida por uma estudante que não só sabia do que se tratava, como também conhecia detalhes sobre a ferramenta e seu método de manuseio, desconhecidos, até então, pela equipe do museu e por nós, grupo de jovens extensionistas. Essa estudante carregava, em sua memória, a experiência de ter trabalhado na infância com aquele objeto. O ferro à brasa deixou de ser algo curioso e pitoresco para se constituir em elemento da memória da aluna, que a ele conferiu significado especial, pois fazia parte de sua história de vida (OLIVEIRA, 2020, p. 86).

Apesar de também desempenhar tarefas voltadas para a produção agrícola, as estudantes relataram que também eram responsáveis pelas obrigações domésticas, que não eram reconhecidas como trabalho pelos homens das famílias. Dos Santos e Merlo atribuem esta divisão laboral a uma organização familiar verticalizada e centrada na figura masculina como chefe da família:

Esses papéis são também assumidos pelas agricultoras e compõem suas vidas. As mulheres são associadas às atividades consideradas ‘reprodutivas’, ainda que as extrapolem, pois são responsáveis pelas casas e também pelos trabalhos externos (considerados ‘produtivos’). Se, por um lado, são as donas de casa, por outro, são vistas como meras ajudantes de seus maridos, filhos, sogros ou genros. Se há tais responsabilidades instituídas, há relações de subordinação e até mesmo de chefia no interior das próprias famílias (DOS SANTOS; MERLO, 2019, p. 207-208).

Outras vivências de exploração laboral no campo foram relatadas à equipe dos Cadernos da EJA por estudantes da escola Escola Municipal Antônio D'Assis Martins (conhecida como Gigante). Os relatos revelam que há uma profunda relação entre os baixos

índices de rendimento financeiro familiar e a exploração do trabalho infantil. Nas falas de muitas dessas pessoas é perceptível, além da divisão laboral por gênero, a priorização da complementação da renda financeira frente a escolarização das crianças e adolescentes. A trajetória da estudante Zélia até sua entrada na EJA é um exemplo marcante:

Já Zélia, nascida no interior de Minas Gerais, em Águas Vermelhas, começou a trabalhar aos 7 anos na casa da própria tia, realizando serviços domésticos. Em seus relatos, recordou da fala de sua prima mais velha, que estranhava que Zélia, ainda criança, era quem cozinhava para ela. A aluna relatou ser obrigada a limpar e encerar o chão com as próprias mãos, e, enquanto a tia frequentava a igreja, ela deveria ficar em casa, focando em seus afazeres domésticos. Era um trabalho assalariado, mas de baixo rendimento e que a impossibilitava de estudar. Mesmo saindo da casa da tia aos 15 anos, ela continuou trabalhando em outras “casas de família”, vivendo nessa situação até os seus 22 anos (OLIVEIRA, no prelo).

Este relato demonstra que a naturalização do trabalho infantil perpetua o afastamento entre estes sujeitos e a escola, o que reforça a relevância à EJA como mecanismo de reparação histórica dos direitos negados (CURY, 2000). O retorno destes estudantes à EJA é o que os permite ressignificar suas memórias a partir de uma nova perspectiva. A exploração do trabalho de meninas crianças e adolescentes no campo também é reavivada pelas memórias de Luzia, migrante baiana e residente na cidade de Betim:

Luzia, por sua vez, veio do interior da Bahia e ainda criança perdeu a mãe. Na infância se dividia entre o trabalho no campo e o doméstico, cuidando do irmão mais novo. Ela conta, com pesar, de um episódio marcante ocorrido na cozinha de casa. Sendo ela de baixa estatura e sem grandes habilidades, muito devido a sua pouca idade, ao mexer no fogão, enquanto fervia um caneco de água, acabou por queimar o irmão, que ficou todo machucado, mas com o tempo conseguiu se recuperar. A dona Luzia se casou cedo, aos 14 anos, e não lhe restou tempo para estudar. Cuidou da família e trabalhou muito, hoje, voltou à escola com a filha, ambas cursam as aulas da EJA. Para dona Luzia a escola representa um lugar de sonho, pois seu maior desejo é conseguir ler e escrever. Trabalhou duro a vida toda, sem saber ler e escrever, e mesmo já de idade avançada, relata que saber ler e escrever a deixará feliz, pois se sentirá como os demais (OLIVEIRA, no prelo).

O relato de Luzia evidencia, primeiramente, o agravante presente no trabalho rural feminino que, mesmo marginalizado dentro das próprias dinâmicas organizacionais familiares (DOS SANTOS; MERLO, 2019), ainda se faz presente nas atividades consideradas produtivas. Mesmo com as obrigações relacionadas ao ambiente doméstico e reprodutivo, as meninas ainda exercem funções na lavoura e no cuidado com o gado, os trabalhos responsáveis diretamente pela renda familiar. A condição feminina faz com que as jovens enfrentem também a exploração sexual, sendo coagidas ainda na infância ao casamento, geralmente com homens mais velhos que reincidirão na exploração de seu trabalho.

Em segundo lugar, evidencia o estigma que os sujeitos carregam pelo analfabetismo. As sociedades contemporâneas, letradas, limitam as possibilidades de circularidade social e econômica daqueles que não dominam a leitura e a escrita. Os sujeitos analfabetos veem na EJA uma possibilidade de reafirmação social e de legitimação de seus saberes construídos ao longo da vida. A forma como um sujeito em processo de alfabetização enxerga a si próprio é reflexo da forma com ele é lido socialmente, de modo que o domínio das habilidades aprendidas no processo de escolarização proporcionado pela EJA alteram, também, a forma como os sujeitos reelaboram suas memórias e sua trajetória de vida.

Retomando o primeiro volume da coleção EJA: Lendo o Mundo, Lendo Palavras e a experiência dos estudantes na exposição “A fazenda mineira”, é possível perceber como os sujeitos da EJA conferem novos significados às memórias da exploração do trabalho. Há elaborações complexas no que diz respeito ao próprio trabalho, aos mecanismos ideológicos de exploração, à desigual relação entre esforço laboral e lucratividade e, também, às consequências de se questionar as injustiças inerentes àquelas estruturas organizacionais da vida rural. É o que pode ser observado nas memórias do senhor Manoel, um homem negro que retornara à EJA depois de sua aposentadoria e, ao observar um latão usado no transporte de leite, lembrou-se da sua infância rural na segunda metade do século XX:

O latão de transportar leite remeteu um senhor à época em que ele e seus irmãos tiveram negado seu direito à educação, para que pudessem trabalhar e contribuir para o sustento familiar. Esse senhor nos contou que, já jovem no trabalho, questionava a exploração que sua família sofria. Trabalhavam muito mais que o fazendeiro que os empregava e ainda assim continuavam pobres, enquanto o patrão enriquecia cada vez mais. Aos seus familiares, o fazendeiro reservava um tratamento desumanizador e opiniões incoerentes com a realidade: nosso aluno e seus irmãos eram constantemente chamados

de preguiçosos, ofendidos em suas capacidades laborais e intelectuais. Esse senhor conta ainda que, se tivesse sido alfabetizado naquela época como fora agora, correria risco de morte. Questionado sobre o porquê, ele respondeu que o aprendizado na EJA ampliou sua capacidade crítica e que, quando jovem, quem questionava as estruturas de poder era vítima de perseguições das mais diversas (CADERNO 1, p. 86).

A violência relatada pelo senhor Manoel apresenta-se no universo rural como uma herança colonial, que impôs sobre o continente americano um modo de produção escravista. O enraizamento de um modo de organização social e racial do trabalho perpetuou-se mesmo após a ilegalização do trabalho escravo no Brasil, de modo que ainda é corrente no imaginário brasileiro uma série de pressupostos que entendem como dados naturais a marginalização da população negra e a sua exploração laboral. Schwarcz e Starling apontam para a centralidade de um modelo produtivo agropecuário exportador na implantação e perpetuação do escravismo colonial, ressaltando também as permanências históricas deste forma de organização econômica e social:

Só se pode entender a montagem de uma instituição do porte do escravismo moderno atentando-se para a articulação entre criação de colônias no ultramar e seu funcionamento sob a forma de grandes unidades produtoras voltadas para o mercado externo. A monocultura em larga escala exigia um grande contingente de trabalhadores que deveriam se submeter a uma rotina espinhosa, sem ter nem lucro nem motivação pessoal. Recriou-se, desse modo, a escravidão em novas bases, com a utilização de mão de obra compulsória e que exigia – ao menos teoricamente – trabalhadores de todo alienados de sua origem, liberdade e produção. Tudo devia escapar à consciência e ao arbítrio desse produtor direto (Schwarcz; Starling, 2015, p. 91).

E ainda:

De todo modo, a escravidão se enraizou de tal forma no Brasil, que costumes e palavras ficaram por ela marcados. Se a casa-grande delimitava a fronteira entre a área social e a de serviços, a mesma arquitetura simbólica permaneceria presente nas casas e edifícios, onde, até os dias que correm, elevador de serviço não é só para carga, mas também e, sobretudo, para os

empregados que guardam a marca do passado africano na cor (Schwarcz; Starling, 2015, p. 92).

A permanência do ideário escravista na organização do trabalho rural persiste ainda na contemporaneidade, culminando nos mais recentes avanços do agronegócio. Não são raros os relatos semelhantes aos do senhor Manoel presentes na EJA e também na cultura popular. Em recente entrevista ao jornalista André Piunti³⁹, o consagrado cantor e compositor Renato Teixeira relatou uma história contada a ele por Pena Branca, que compunha com seu irmão Xavantinho uma bem sucedida dupla de música caipira. Oriundos da zona rural do triângulo mineiro, Pena Branca e Xavantinho eram dois homens negros e trabalhadores rurais. Ficaram conhecidos por regravar em arranjos caipira, com o dueto de viola e violão, grandes clássicos da Música Popular Brasileira.

Pena relatou a Renato que, quando ainda viviam do trabalho rural, o irmão Xavantinho ficou desaparecido por três anos. Alguém descobriu que o cantor estava trabalhando de forma análoga à escravidão em uma fazenda. Pena reuniu alguns amigos e, com armas improvisadas e um caminhão emprestado, resgataram Xavantinho. A desumanização enfrentada pela extrema exploração do trabalho contrasta com a sensibilidade artística das músicas e interpretações da dupla de caipiras mineiros.

A aproximação das experiências de sujeitos da EJA e do artista Xavantinho abre caminhos para que se tome as narrativas presentes no cancioneiro caipira como relatos de experiências similares, envolvendo o êxodo rural, as mudanças arbitrárias sobre os modos de vida e a precarização das condições de subsistência. A similaridade entre as narrativas das canções e as memórias dos sujeitos da EJA é um fator que justifica a preferências musicais dos estudantes migrantes rurais pela música caipira e sertaneja. As canções produzem identificação (HALL, 2014) entre as experiências de diferentes pessoas, como pode ser notado na moda de viola Herói Sem Medalha⁴⁰, composta por Sulino e gravada inicialmente pela dupla Sulino e Marrueiro. A moda conta a história do eu lírico que adquiriu uma pequena propriedade rural no interior de Minas Gerais após trabalhar como carreiro⁴¹ desbravando os

39 <https://www.youtube.com/watch?v=fAQvKWUC21s>

40 <https://www.youtube.com/watch?v=fqxA3rjociw>

41 O carreiro era o trabalhador que operava o carro de boi, veículo de carga movido a tração animal. A profissão de carreiro é tão icônica no universo rural, que deu nome a diversos artistas da música caipira: Tião Carreiro, Zé Carreiro, Carreirinho, Tião do Carro, Peão Carreiro, entre outros.

interiores do país. Entretanto, com a morte de sua boiada por uma doença repentina, o personagem migra com sua família para a cidade grande:

Aborrecido com a sorte, dali resolvi mudar
 E numa cidade grande, com a família fui morar
 Por eu ser analfabeto, tive que me sujeitar
 Trabalhar num matadouro para o pão poder ganhar
 Como eu era um homem forte
 Noqueava gado de corte
 Pros companheiros sangrar
 Veja bem a nossa vida como muda de repente
 Eu que às vezes chorava quando um boi ficava doente
 Ali eu era obrigado matar a rês inocente
 Mas certo dia o destino me transformou novamente
 O boi de cor de carvão
 Pra morrer nas minhas mãos
 Estava na minha frente
 Quando eu vi meu boi carreiro não contive a emoção
 Meus olhos encheram d'água e o pranto caiu no chão
 O boi meu reconheceu e lambeu a minha mão
 Sem poder salvar a vida do boi de estimação
 Pedi a conta e fui embora
 Desisti na mesma hora
 Desta ingrata profissão

Por si só, a moda de viola enquanto modalidade da canção caipira traz similitudes com o ato de rememoração nas atividades pedagógicas com os sujeitos da EJA. Esta modalidade tem como características o acompanhamento melódico do canto nas escalas duetadas⁴² da viola e o caráter narrativo de suas letras. A história transmitida na canção de Sulino e Marrueiro aproxima-se dos sujeitos da EJA ao repetir uma trajetória comum: a baixa rentabilidade do trabalho rural familiar, o êxodo para a cidade como única opção viável, o analfabetismo dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e o choque ao se deparar com um

42 Em teoria musical, denomina-se acorde a execução simultânea de três notas musicais (sons individuais) diferentes, enquanto harmonia define-se pela disposição sequencial entre diferentes acordes. Nas escalas duetadas são executadas apenas duas notas por vez (em dois pares de cordas da viola), dispostas em intervalos fixos que são repetidos pelas duas vozes dos cantores, compondo melodias ao invés de harmonias. O acompanhamento melódico do canto confere ênfase à fala e à narração, de modo que a instrumentação tem uma função coadjuvante.

novo modo de vida urbano que, ainda assim, contava com a permanência da exploração do trabalho.

Em outra moda de viola⁴³, Teddy Vieira e Sulino relatam a desvalorização das profissões rurais e, conseqüentemente, dos trabalhadores do campo enquanto sujeitos de direitos. A canção Velho Peão conta de um idoso que, após trabalhar na lida pecuária por toda vida, chegou à velhice sem possibilidade de se sustentar por conta própria. Nesse contexto, torna-se dependente do filho, cuja esposa desaprova o abrigo dado ao pai:

Eu saí lá pro terreiro, lembrei nas glórias passadas
 Me vi montado num potro correndo nas invernadas
 Também vi um lenço acenando de alguém que foi minha amada
 Que a tempo se despediu pra derradeira morada
 Tive um desgosto medonho
 Ao ver que tudo era um sonho
 E hoje não sou mais nada

O presente precário vivido pelo eu lírico confere um sentido de nostalgia no ato de rememorar seu passado. Com a desvalorização de sua vida atual, ele se crê anacrônico, não tendo mais espaço em um mundo moderno, o que é agravado pela velhice que retirou dele o vigor para o trabalho rural.

Há no cancionero caipira um potencial pedagógico que diz respeito à valorização da memória dos sujeitos da EJA. É por meio destas memórias e de sua socialização que se torna possível compreender as dinâmicas históricas que constroem os sujeitos. Em contraposição a uma educação desenvolvimentista, que abdica de pensar o passado em prol de projetos futuristas que atendem primordialmente às dinâmicas de mercado, surge a proposta de inserir cada vez mais nos currículos da EJA as experiências históricas que entram inevitavelmente nas escolas por meio de seus sujeitos. Em conformidade com esta proposta, Miguel Arroyo aponta para o passado e a memória como geradores do inconformismo dos estudantes com a precarização de sua vida presente:

Quando as pedagogias do futuro retiram do passado essa possibilidade de emergir como inconformismo dos vencidos em um momento de perigo estão bloqueando as possibilidades de redenção que os educandos levam às escolas, porque abafam o inconformismo deles e de seus coletivos diante da rememoração do passado. A postura mais pedagógica será tentar entender em

43 https://www.youtube.com/watch?v=VKmE_Rj9EbE

que vivências de perigo irrompe com tanta força o passado. Que inconformismos carregam os vencidos às escolas para que o tempo de escola seja uma oportunidade de restituir as capacidades de libertação que nessas vivências irrompem (ARROYO, 2013, p. 310).

A problematização das condições dos sujeitos da EJA de múltiplas idades e contextos ganha novos contornos ao ser reavivada pelo uso da memória como ferramenta pedagógica. Neste sentido, os gêneros musicais carregam consigo grande potencial como objetos cognoscíveis, mediadores de leituras críticas de mundo. Agregar os gêneros musicais aos currículos da EJA exige dos docentes um exercício de afastamento das preferências pessoais e a crítica às práticas escolares e convenções sociais que conferem mais ou menos valor a determinadas manifestações da cultura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo central a proposta de novos usos dos gêneros musicais caipira e sertanejo nos currículos da EJA, atrelando estes objetos da cultura popular ao ato da memória e à reconstrução crítica das trajetórias históricas dos estudantes. Para tal, realizou-se um exercício de expansão da compreensão sobre o conceito de cultura popular, por meio da análise de suas dinâmicas internas de disputas, diálogos e tensionamentos.

Considero que é fundamental ler a cultura popular a partir da multiplicidade e diversidade de sujeitos que produzem, assim como também é fundamental ter em conta a multiplicidade de historicidades que compõem o fazer cultural. Justifico: é partindo desta leitura baseada nos fragmentos que se torna possível conceber a multiculturalidade popular e a existência de disputas de mentalidades entre os diferentes povos em diferentes espaços e tempos históricos.

Evita-se, aqui, os juízos de valor que buscam deslegitimar determinadas formas culturais enquanto parte do que se compreende como cultura popular, pois este viés direciona-se a homogeneizar e simplificar as culturas produzidas pelas classes populares. Pelo contrário, o que pretendo expor neste trabalho é que não há uma cultura popular pura e quintessencial, pois não é possível conformar os povos mais diversos em uma única categoria cultural denominada simplesmente “povo”.

Não quero, com este argumento, negar que há elementos que aproximam os diversos “povos” que produzem as culturas populares. A exploração laboral capitalista, o colonialismo e as diversas práticas e forças que atuam no sentido da marginalização destes grupos de sujeitos populares é justamente o que permite chamá-los de povo! São estes pontos de convergência das experiências históricas populares, inclusive, que compõem a identidade fundamental dos sujeitos da EJA.

Considerando, então, as experiências históricas em comum, torna-se necessário dissecar os elementos que produzem as diferenças ao invés de eliminá-los em prol da concepção única de povo e cultura popular. Estes elementos diferenciadores são o que produzem as múltiplas subjetividades que enriquecem as culturas e as experiências educacionais. Neste contexto, a música popular é um objeto cultural que revela as subjetividades e diferenças entre os sujeitos. A diversidade de gostos musicais entre os

sujeitos da EJA e os tensionamentos produzidos pela exposição destes diferentes gostos explicita a diversidade de experiências culturais que coexistem e que disputam espaço entre o que nós, educadores e pesquisadores, chamamos de povo.

Em acordo com a perspectiva dos estudos culturais (SILVA, 2023 e 2014) (RÜSEN, 2014) (MOREIRA; CANDAU, 2013), compreendo que os objetos culturais carregam consigo a capacidade pedagógica de transmitir ideias e valores, conformando leituras de mundo, interpretações sobre a história e sobre as experiências vividas por si e pelos outros. A relação dos sujeitos com os objetos da cultura é dialógica e reflexiva, já que estes objetos mediam a relação dos sujeitos com o mundo e com as experiências históricas.

As culturas contemporâneas são, fundamentalmente, produto desta relação mediada entre sujeito e mundo, sujeito e historicidade, sujeito e experiência material. Uma pessoa que escuta uma canção não a utiliza apenas como alívio mental ou como divertimento, mas vale-se dela (mesmo quando a utiliza dessa forma) como ferramenta para produção de si e para construção de uma leitura de mundo. E estes produtos, as leituras de mundo, estão em permanente disputa entre forças diversas que atuam junto aos sujeitos ou sobre eles. Dessa forma, os currículos escolares travam disputas constantes com diversas outras perspectivas e propostas de leitura de mundo veiculadas na cultura popular e na cultura de massa. É neste mesmo sentido que Silva afirma:

Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. Agora a equiparação está completa: através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e o pedagógico torna-se cultural. É dessa perspectiva que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extraescolares, como os programas de televisão ou as exposições de museus, por exemplo, para citar duas instâncias praticamente “opostas” (SILVA, 2023, p. 139).

Abordar as canções para além do seu uso nas práticas de lazer permite aos sujeitos da EJA a problematização das condições de sua existência, assegurando a estas pessoas o direito de compreender a si mesmas. A autocompreensão dá ordem aos inconformismos,

potencializando a atuação histórica dos sujeitos na luta por direitos e pela dignidade. O exercício da memória que parte dos objetos culturais musicais tem o potencial de levar à tomada de consciência, permitindo ao sujeito a compreensão de suas ações no mundo e das ações do mundo sobre si. Adrian Montoya fala em favor desta tomada de consciência ao identificar similaridades no trato deste conceito em Paulo e Freire e em Jean Piaget:

A tomada de consciência é um processo que ocorre quando o sujeito consegue compreender os procedimentos pelos quais realizou uma ação prática. Este processo implica conceituação quando o sujeito explica objetivamente aquilo que ele fez na ação prática. Assim, tomada de consciência não é uma simples iluminação ou esclarecimento, mas, sim, novas organizações e reorganizações dos esquemas práticos que se tornam conceitos. Nesse sentido, a tomada de consciência resulta do ato mental de tomar posse das causas ou razões das ações feitas no mundo. É claro que essa busca de razões não se realiza de maneira solipsista; pelo contrário, exige cooperação e diálogo com os outros sujeitos (MONTOKYA, 2022, p. 69).

A tomada de consciência é, ao mesmo tempo, um processo tão subjetivo quanto coletivo. Aproxima-se, assim, da memória: cada sujeito carrega suas próprias memórias, entretanto, padrões que se repetem nos modos de vida produzem experiências similares e, conseqüentemente, memórias coletivas ou, ao menos memórias que dialogam entre si. “Tomar posse das causas ou razões das ações feitas no mundo”, tal como define Montoya, é o exercício mister da prática pedagógica escolar. Exercício, este, que encontra na EJA seu máximo potencial pela vastidão das memórias e vivências encontradas nas turmas.

Tomar consciência por meio da memória e dos objetos da cultura implica, necessariamente, no avivamento do sujeito em seu processo de escolarização. O estudante que toma consciência deixa de ser um anônimo de sua própria história. Ele encontra seu lugar no mundo, na história e na cultura e tem restituída, assim, sua capacidade de autodeterminação frente aos discursos, projetos e ideais pelos quais é bombardeado ininterruptamente. Arroyo propõe mudanças curriculares que objetivam garantir os sujeitos o saber de si no fazer educacional, questionando o próprio currículo escolar como objeto cultural alienador:

Como docentes sabemos que sua memória e suas experiências não estão nas histórias, nem nos conhecimentos, nem nas ciências que terão de aprender na escola. Muitos docentes tentam trazer essas memórias e essas marcas, porém terão de ser fiéis ao ordenamento curricular, ao material didático onde não têm vez suas memórias porque como coletivos pensados inexistentes não foi reconhecida sua vez na história intelectual e cultural (ARROYO, 2013, p. 265).

O ato da consciência, do saber de si, é proposto como forma de combater a o processo que torna invisíveis os sujeitos periferizados em seu processo educacional, levando à capacidade de compreensão crítica tanto dos gêneros musicais e canções que tentam produzir novas identidades, comumente falsas e diagonais, para os sujeitos, quanto das práticas pedagógicas, escolares e científicas que eliminam as subjetividades e conformam as identidades em padrões irreais. O que esta dissertação pretende é legar à construção dos currículos da EJA práticas culturais rebeldes e críticas, que protagonizem aqueles que são, de fato, os protagonistas do ato de educar: o sujeitos da EJA.

6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA - CANCIONEIRO CAIPIRA/SERTANEJO: NARRANDO O BRASIL CONTEMPORÂNEO

Como recurso pedagógico que encerra esta dissertação, proponho uma sequência didática que tem como temática o desenvolvimento histórico do gênero musical caipira/sertanejo. Tendo em vista as dinâmicas de produção cultural, esta sequência sugerida para quatro aulas é voltada para turmas de EJA com estudantes de múltiplas idades.

Esta escolha diz respeito ao grande poder de penetração que a música caipira/sertaneja possui entre os sujeitos periféricos, remetendo à experiência da migração rural para os centros urbanos onde os sujeitos adentram à Educação de Jovens e Adultos. O caráter geracional explicitado na composição da turma também está relacionado às novas gerações de descendentes dos migrantes rurais, jovens que ocupam cada vez mais as turmas de EJA.

A especificidade da EJA, com a presença de sujeitos de múltiplas idades, é abarcada pelo diálogo intergeracional, que tem papel central nos debates aqui propostos, mobilizando as memórias e as identidades dos sujeitos, bem como suas diferentes relações com o cancionero sugerido. A sequência didática pretende explorar tanto o estranhamento quanto à identificação dos estudantes com os objetos culturais, temáticas e debates, expondo os educandos à diversidade que forma a cultura popular.

Dessa forma, criam-se possibilidades para que os estudantes abordem as músicas crítica e reflexivamente, pensando sobre as imposições identitárias e discursivas que atendem aos interesses de lucratividade da indústria cultural e sobre as identidades e objetos culturais que surgem das experiências históricas realmente vivenciadas por eles. Pensar os gêneros musicais, aqui, é pensar os próprios sujeitos que os produzem e que os consomem e reproduzem.

Aula 1

Gêneros musicais e alteridades: a música que eu escuto e a música que o outro escuta

Organização da turma: A organização ideal para a realização desta aula é a divisão em grupos de 3 a 5 pessoas, permitindo que os próprios estudantes se organizem.

Materiais necessários: Figuras que podem ser relacionadas a estereótipos de diferentes gêneros musicais (diferentes instrumentos musicais, roupas, festas populares e lugares, por exemplo)⁴⁴.

Objetivos da aula: Esta primeira aula tem o objetivo de provocar a percepção dos estudantes sobre o seu próprio gosto musical e sobre os gostos musicais de outras pessoas, levando à mobilização e problematização de estereótipos relacionados aos diferentes gêneros musicais.

Contextualização: Pode soar como obviedade a ideia de que a diversidade de sujeitos produz uma diversidade de manifestações culturais e, conseqüentemente, de gêneros musicais. Entretanto, ao mesmo tempo que cada pessoa possui uma subjetividade única, os diferentes sujeitos compartilham experiências culturais coletivas. É comum classificarmos pessoas e culturas a partir de estereótipos, pois esta é uma maneira simplificada de compreender objetos e processos complexos. Mesmo que estes estereótipos possam manter alguns laços com a realidade, eles também produzem estigmas e preconceitos, já que partem apenas de uma tentativa de compreensão do outro a partir da diferenciação com o eu, e não da busca por características em comum.

Portanto, para se compreender a diversidade de experiências culturais e de gêneros musicais, é necessário realizar alguns questionamentos: o que produz os sentimentos de orgulho e vergonha por ostentar determinados traços culturais e gostos musicais? Perante quem se sente este orgulho e esta vergonha? É possível encontrar experiências comuns e compartilhadas entre diferentes culturas, experiências humanas e gêneros musicais? Como as diferentes culturas musicais dialogam entre si?

Desenvolvimento: Após organizar a turma em grupos, pergunte aos estudantes quais são seus gêneros musicais favoritos e se alguém já sentiu vergonha por gostar de alguma música ou gênero musical. Após uma rápida socialização das respostas, entregue para cada grupo as imagens selecionadas e peça para que os estudantes organizem as imagens, associando-as com os gêneros musicais que considerarem mais adequados. Feito o exercício, questione os motivos que levaram os a associarem determinadas imagens a determinados estilos, conduzindo o debate para a problematização das experiências sociais e culturais que produzem gêneros musicais e vice-versa (por exemplo: trabalhadores rurais usam chapéu e botina para o trabalho na roça; trabalhadores rurais também produzem e gostam de música

44 Alguns exemplos estão dispostos ao final da sequência didática no Anexo 1.

caipira e sertaneja; logo, a música caipira e sertaneja é comumente associada ao uso de botina e chapéu, produzindo um estereótipo).

Ao final do debate, peça que cada estudante produza uma redação que reflita sobre suas próprias experiências e gostos musicais, partindo dos seguintes questionamentos:

Quais são os gêneros musicais que gosto de ouvir? Onde aprendi a gostar deles? Por que eles atraem meu gosto? Como estes gêneros musicais afetam a minha existência (modo de falar, me comportar, me vestir, me relacionar com os outros e de entender o mundo ao meu redor)?

Aula 2:

Reconhecendo o gênero caipira/sertanejo

Organização da turma: A organização fica a critério do professor, sendo que é sugerido a divisão em um momento com a turma disposta em fileiras voltadas para a tela de projeção e, depois, um segundo momento com os estudantes sentados em círculo para a realização de um debate.

Materiais necessários: Serão utilizadas as seguintes canções:

- “Travessia do Araguaia” (Tião Carreiro e Pardinho): <https://youtu.be/HBido2rDs3c?si=mBdD8HW0J6HwphTK>
- “Estrada da Vida (Milionário e José Rico): <https://youtu.be/3rBrBaaZ3Rk?si=AGWHp1c-ZfY2qGrB>
- “Evidências” (Chitãozinho e Xororó): <https://youtu.be/Y59pC4FcBxM?si=9mRkpDOLAlgJpwbb>
- “A Roça Venceu” (Antony e Gabriel): <https://youtu.be/grTp4mbWNW4?si=XQMrkPqzEPMagjPc>

Também serão utilizadas as capas de discos e demais imagens dos respectivos artistas.

Objetivos da aula: A segunda aula tem o objetivo de adentrar o processo histórico do gênero musical caipira/sertanejo, sensibilizando os estudantes para permanências e mudanças estilísticas e discursivas. Pretende-se problematizar os elementos históricos, sociais e culturais que permeiam a trajetória do gênero musical ao longo tempo e produzem mudanças diversas.

Contextualização: Apesar de as atividades da primeira aula demonstrarem que é bastante simples aglutinar gêneros musicais, culturas e sujeitos em características comuns, uma análise mais específica e cuidadosa sobre a longa trajetória histórica do gênero musical

caipira/sertanejo coloca em xeque esta forma de produção de estereótipos. Com mudanças na estética das músicas e dos artistas, nas temáticas abordadas nas canções e até no público que consome esta arte, a música sertaneja vive uma história que pode ser resumida na dualidade entre a assimilação de influências culturais externas e a manutenção de raízes na vida rural brasileira.

Em um esforço para reconhecer as permanências e mudanças que compõem o gênero caipira/sertanejo, é possível questionar sobre as próprias dinâmicas históricas que produzem as culturas populares. Este exercício leva à desmistificação das ideias de pureza cultural e imutabilidade histórica das cultura populares, já que as experiências históricas dos grupos sociais que produzem as culturas se alteram constantemente.

As culturas dos grupos sociais permanecem imutáveis ao longo da história? O que provoca mudanças nas manifestações culturais? As mudanças sofridas pelas culturas populares são benéficas ou maléficas para seus sujeitos? A imutabilidade cultural é uma realidade possível e desejável?

Desenvolvimento: Execute as canções, projetando imagens dos artistas e capas de seus discos. A execução sugerida pode seguir a ordem histórica linear (do mais antigo ao mais recente) ou inversa, destacando as mudanças mais imediatas. Peça para que os estudantes tomem nota das características de cada canção, comparando-as.

Ao final da apreciação das músicas e imagens, organize a turma em círculo para a realização do debate. Questione aos estudantes quais características identificaram, destacando os pontos em comum entre as canções e artistas, bem como as mudanças. Apresentados os pontos de vista dos estudantes, provoque-os à problematização sobre quais fatores históricos e sociais podem ter promovido as mudanças e sobre quais os possíveis motivos para a permanência de elementos que permitem classificar as quatro canções dentro de um único gênero musical.

Aula 3:

Caipira e agronejo: diferentes experiências de trabalho rural

Organização da turma: A turma será disposta em grupos de até 5 integrantes. A experiência pode ser enriquecida, em turmas com estudantes de múltiplas idades, organizando os grupos por idade ou geração.

Materiais necessários: Computadores, smartphones ou tablets com acesso a internet.

Objetivos da aula: A terceira aula tem o objetivo de associar as canções dos subgêneros caipira e agronejo a diferentes experiências de trabalho rural e exploração laboral ao longo da história do Brasil, mobilizando as memórias dos estudantes de diferentes idades e estimulando a ressignificação de suas próprias trajetórias de vida.

Contextualização: O universo rural brasileiro passou por uma série de transformações ao longo da história, o que pode ser notado pelas mudanças nas temáticas abordadas pelos diferentes subgêneros musicais associados a cultura popular do campo. O mundo do trabalho sempre teve papel fundamental na produção da cultura popular rural no Brasil, de modo que os cancioneiros caipira e agronejo são fontes importantes para pensarmos as dinâmicas de trabalho, exploração e economia.

Nesse sentido, as vivências de sujeitos do campo e migrantes rurais vão de encontro aos discursos transmitidos pelas canções. Portanto, um exercício interessante é o de questionar o que se diz nas canções e o de questionar as próprias vivências a partir das canções.

Quais foram as mudanças ocorridas no trabalho do campo ao longo da história recente do Brasil? O cancionário caipira e agronejo retratam de maneira realista o mundo do trabalho no campo? Os sujeitos do campo se vêem reconhecidos nas canções dos diferentes subgêneros?

Desenvolvimento: Divida a turma em grupos de até cinco pessoas, organizados preferencialmente por idade (jovens com jovens, adultos com adultos e idosos com idosos). Fornecendo equipamentos para acesso a internet, peça para que cada grupo pesquise uma canção dos gêneros caipira ou agronejo que falem sobre trabalho rural. Proponha para cada grupo uma escrita coletiva que problematize as canções a partir das memórias e saberes dos estudantes. As produções dos grupos podem ser socializadas posteriormente, produzindo debates entre as diferentes perspectivas.

Aula 4:

Música caipira contemporânea: antigas questões, modernos debates (Bruno Sanches, Matuto Moderno e Zé Mulato e Cassiano)

Organização da turma: Subvertendo a organização de grupos geracionais da Aula 4, propõe-se para esta última aula a organização em três grupos compostos por estudantes de diferentes idades e gerações.

Materiais necessários: Vídeos das seguintes canções:

- “Rio Sepultado” (Matuto Moderno): <https://youtu.be/7Sjq1AZFrhU?si=OPKbUk9CEBMrkYup>
- “Do ferro ao pó (Bruno Sanches e Ricardo Vignini): <https://youtu.be/QND-LZrY0R8?si=D-4KaGafd1NjSGc8>
- “O doutor dos anéis” (Zé Mulato e Cassiano): <https://youtu.be/stAQ2QCzoUg?si=NQ-IGM1kzHrIYePF>

Objetivos da aula: A última aula tem o objetivo de arregimentar a ideia de cultura como categoria móvel, mutável e dialógica, apontando as novas e antigas experiências históricas dos sujeitos como mote principal para o desenvolvimento de novos paradigmas culturais.

Contextualização: Apesar do sucesso comercial do agronejo nos dias de hoje, este subgênero não é o único resultado do desenvolvimento histórico da música caipira/sertaneja. Outros artistas com outras experiências e influências também produzem música caipira na contemporaneidade, produzindo outras leituras sobre os universos rural e urbano, renovando problematizações sobre temas novos e antigos e fazendo a cultura popular do Brasil rural com uma série de outras influências culturais. A música destes artistas mostra que a cultura popular pode ser bastante cosmopolita, expandindo fronteiras ao passo que mantém vivas suas raízes.

Quais temáticas são abordadas pelos novos artistas? Quais influências eles agregam à tradição cultural caipira/sertaneja? Como estas novas canções dialogam com os sujeitos do campo de ontem e de hoje?

Desenvolvimento: Divida a turma em três grupos compostos por estudantes de idades e gerações variadas. Dê a cada um dos grupos uma das canções. Peça a cada grupo que escute, discuta internamente e prepare uma apresentação sobre a canção que tenha como direcionadores os seguintes questionamentos: qual o tema abordado pela canção? Quais influências culturais vocês identificam na canção e nos artistas? Como a temática da canção dialoga com a realidade dos sujeitos contemporâneos? Vocês consideram essas canções relevantes para se entender o mundo de hoje? Ao final, peça para que os grupos mostrem suas respectivas canções e apresentem o resultado dos debates internos para o restante da turma.

ANEXO 1



7 FONTES

ADSON E ALANA. Respeita a Roça. 2021. Digital (3:43).

ANA CASTELA. Boiadeira. Agroplay, 2021. Digital (2:49).

ANTONY E GABRIEL. A roça venceu. 2015. Digital (2:53).

ANTONY E GABRIEL Agrofarra. 2020 (3:05).

ESTRADA DA VIDA. Direção: Nelson Pereira dos Santos. Brasil: 1980.

MC CABELINHO. Favela Venceu. 2020. Digital (3:57).

MC RODOLFINHO. Os Milk É Liso. OQ Produções, 2015. Digital (3:49).

FÉLIX, Chrisley Soares; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; OLIVEIRA, Heli Sabino de (org.). Cultura Escrita, Oralidade e os Preconceitos Linguísticos. Coleção Lendo e escrevendo as palavras, lendo e escrevendo o mundo, v. 2. Belo Horizonte: SMED-PBH / CEALE-FaE, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Agropecuário de 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2022.

OLIVEIRA, Heli Sabino de (org.). Coleção Esperançar. No prelo.

OLIVEIRA, Heli Sabino de (org.). EJA, espaço e cultura: direito à cidade. Coleção EJA. Lendo mundo, lendo palavras: Caderno Pedagógico 1. Belo Horizonte: SMED-PBH, FAE/UFMG, 2021.

SULINO E MARRUEIRO. Herói sem medalha. CD Center, 2017. CD. (3:39).

SULINO E MARRUEIRO. Velho peão. Dis Brasil, 1975. LP. (3:29).

TERRA, Frutos da. Geraldinho – Causo da Bicicleta. YouTube, 2 fev 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y3iYdTaz6IA>. Acesso em: 17 dez. 2023.

US AGROBOY. A Roça É Hype. Warner Music, 2023. Digital (2:43).

ZÉ MULATO E CASSIANO. Navegante das Gerais. Velas: 2006. CD (3:38).

8 REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1985.

ALMEIDA, Luciana Schleder. PANDEMIA, “AGRO” E “SOFRÊNCIA”: JORNALISMO, PROPAGANDA E ENTRETENIMENTO NO DEBATE PÚBLICO SOBRE O MODELO AGRÍCOLA. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v. 34, p. 367-383, 2021.

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 5ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. O preconceito linguístico. O que é e como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 1ª edição.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. São Paulo: Editora 34, 2017.

BATISTA, L. Colonialidade da linguagem IN: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (org.) Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras / 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 51-58.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. 3ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOAZ, Ariel. Juventudes periféricas e musicalidades em conflito na escola pública. Palavras ABEHrtas, [S. l.], n. 1, 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/14>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Do polegar ao Pensamento – escritos de antropologia para educadores. Curitiba: CRV, 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC, 2016.

CAMPAGNOLLA, Clayton; MACÊDO, Manoel Moacir Costa. Revolução Verde: passado e desafios atuais. Cadernos de Ciência & Tecnologia, v. 39, n. 1, 2022.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.

CHÃ, Ana Manoela. Agronegócio e indústria cultural: estratégias das empresas para a construção da hegemonia. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. Revista Estudos Históricos, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

COSTA, Luís Adriano Mendes. Movimento Armorial: o erudito e o popular na obra de Antonio Carlos Nóbrega. Campina Grande: UEPB, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB nº: 11/2000. Disponível em: <https://bit.ly/2O8VnEX>. Acesso em: 8 ago. 2023.

DA SILVA, Analise de Jesus. Na EJA tem J: Juventudes na Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: Appris, 2021.

DOS SANTOS, Mayara Galvan; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. Temporalidades rurais: trabalho feminino, sentidos e organização do tempo. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 22, n. 2, p. 199-216, 2019.

DOS SANTOS, Paulo Sérgio Malheiros; SOARES, Leandro Garcia. Mário de Andrade e o nacionalismo musical brasileiro. Modus, v. 5, n. 1, p. 20-27, 2008.

FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos?. Revista Brasileira de Educação, p. 157-169, 2004.

FISHER, Mark. Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FRANÇA JÚNIOR, Adelson. DA FAVELA PARA O MUNDO: o funk e o reexistir de jovens adolescentes na EJA e na cidade. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GAIO, Flavio Hodara. A importância da inserção de ritmos brasileiros para educação musical na escola regular: um relato de experiência na Educação de Jovens e Adultos, EJA, São Sebastião - DF. 2012. 27 f. Monografia (Licenciatura em Música)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2012.

GILROY, Paul. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GONZAGA, Jennifer. A música na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo sobre relações musicais entre diferentes grupos etários na escola. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

GRUZINSKI, Serge. O historiador, o macaco e a centaura: a " história cultural" no novo milênio. *Estudos Avançados*, v. 17, p. 321-342, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HENDERSON, Jucélia Estumano. A música na educação de jovens e adultos - EJA: considerações sobre o gosto musical. Orientadora: Sonia Maria Moraes Chada. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e o Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

JARDELINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. *Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014.

LEVY, Ian; EMDIN, Christopher; ADJAPONG, Edmund S. Hip-hop cypher in group work. *Social Work with Groups*, v. 41, n. 1-2, p. 103-110, 2018.

LUTHER, Alessandra; GERHARDT, Tatiana Engel. Educação obrigatória, êxodo rural e fechamento das escolas do campo no Brasil. *Revista Saberes da Amazônia*, v. 3, n. 07, p. 281-310, 2018.

MITIDIERO JUNIOR, Marco Antônio; GOLDFARB, Yamila. O agro não é tech, o agro não é pop e muito menos tudo. *Friedrich-Ebert-Stiftung—Agronegócio: um negócio global*, São Paulo, 2021.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. *Freire e Piaget no século XXI: personalidade autônoma, práxis e educação*. Curitiba: Appris, 2022.

PAIVA, Eduardo França. Por uma história cultural da escravidão, da presença africana e das mestiçagens. *Fênix-Revista de História e Estudos Culturais*, v. 6, n. 3, p. 1-24, 2009.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Mariete Menezes Amaral. *Jovens adolescentes negros e periféricos do ensino fundamental “transferidos” para EJA: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: UFMG, 2023.

RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: Orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais*. *Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021.

SILVA, Rômulo Vieira da. *Flows & Views: batalhas de rimas, batalhas de YouTube, cyphers e o RAP brasileiro na cultura digital*. Niterói, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Leôncio. *Cenários e perspectivas da EJA em Minas Gerais e no Brasil*. In: DA SILVA, Analise de Jesus; OLIVEIRA, Heli Sabino. *Caderno de Textos - I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos*. Belo Horizonte: UFMG, 2017, p. 16-21.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. 5ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

VILELA, Ivan. Caipira: cultura, resistência e enraizamento. Estudos Avançados, v. 31, p. 267-282, 2017.

VILELA, Ivan. Cantando a Própria História: Música Caipira e Enraizamento. 1ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

VOVELLE, Michel. Ideologias e Mentalidades. 2ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1991.