

Formação de uma professora de funk no Rio de Janeiro: um possível diálogo com a história da formação docente no Brasil?¹

Formation of a funk teacher in Rio de Janeiro: a possible dialogue with the history of teacher training in Brazil?

Formación de un profesor de funk en Río de Janeiro: ¿un diálogo posible con la historia de la formación de profesores en Brasil?

Natália de Oliveira Melo²

Resumo

A formação do professor é pauta importante na educação brasileira. O presente artigo busca indicar em que medida é possível discutir sobre formação docente junto a uma professora de funk no Rio de Janeiro, Duda, por meio de entrevista com a mesma em sua participação no projeto de extensão vinculado à PUC-Rio “O mapa do funk na Rocinha”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa na qual a entrevista foi a principal técnica de coleta de dados. Concluímos que existem professores que estão se constituindo como tal numa formação que se dá na prática e com uma carreira que não é iniciada nem formada na universidade. Apontamos que, dentre os pontos de destaque estão as questões de gênero, categoria analítica que tem sido o foco de nossa análise e que é uma pauta vigente na história da educação brasileira da formação docente.

Palavras-chave: professor; interdisciplinar; gênero; antropologia; autopoéticos.

Abstract

Teacher training is an important issue in Brazilian education. This article seeks to indicate the extent to which is possible to discuss teacher training with a funk teacher in Rio de Janeiro, Duda, by interviewing her during her participation in the PUC-Rio extension project «O mapa do funk na Rocinha». This is a qualitative study in which interviews were the main data collection technique. We concluded that there are teachers who are constituting themselves as such through training that takes place in practice and with a career that is neither started nor formed at university. We point out that among the highlights are gender issues, an analytical category that has been the focus of our analysis and which is a current agenda in the history of Brazilian teacher training.

Keywords: teacher; interdisciplinary; gender; anthropology; autopoetics.

Resumen

La formación del profesorado es un tema importante en la educación brasileña. Este artículo pretende indicar hasta qué punto es posible discutir la formación de profesores con una profesora de funk de Río de Janeiro, Duda, entrevistándola durante su participación en el proyecto de extensión de la PUC-Río “O mapa do funk na Rocinha”. Se trata de un estudio cualitativo en el que las entrevistas fueron la principal técnica de recogida de datos. Concluimos que hay profesores que se están constituyendo como tales a través de una formación que se da en la práctica y con una carrera que no se inicia ni se forma en la universidad. Señalamos que entre los destaques están las cuestiones de género, categoría analítica que ha sido el foco de nuestro análisis y que es una agenda actual en la historia de la formación docente brasileña.

Palabras-clave: profesor; interdisciplinar; género; antropología; autopoética.

INTRODUÇÃO

É importante olhar para a história quando se pretende levantar discussões sobre a formação docente. Esse texto faz parte de uma etnografia em andamento que tem acompanhado uma professora de funk, @dudancee³, em sua circulação pela cidade do Rio de Janeiro-RJ. A pesquisa de doutoramento já passou pelo momento de Qualificação como também foi aprovada pelo Comitê de Ética da referida instituição (Protocolo 96-2023).

O presente artigo busca, a partir das falas de Duda e com suporte em autores que fazem essa discussão histórica da formação docente, problematizar os atuais desafios do caminho para a formação desse profissional, principalmente pelos aspectos da identidade e da carreira em diálogo com outras áreas de pesquisa. Mais ainda: trata-se de formação do professor em outros moldes que não os institucionais, escapando às categorias de educação formal, não formal e informal. Essa pesquisa se encaminha por uma perspectiva de aprendizagens não escolares.

Para isso, compreendemos que discutir essa formação não envolve apenas aspectos técnicos. Segundo Libânea Xavier (2011), são diversas as maneiras de perceber a história da formação docente no Brasil e as fronteiras entre essa gama de diversidade não são tão nítidas. Em nossa perspectiva, julgamos ser importante levar em consideração os contextos políticos e econômicos que se apresentam para um professor/a. Em nosso texto, chamamos para a problematização a formação de um tipo de professor que sempre existiu, mas que em certa medida se encontra à margem da institucionalidade dessa formação.

São professores/as que não têm uma formação acadêmica institucional, que não possuem uma carreira nos moldes comuns, mas que estão exercendo a profissão com técnica, didática e metodologia. Estes profissionais buscam se manter financeiramente e instruir seus alunos/as naquilo que se propõem. Trata-se de um tipo de professor que escapa dos moldes da educação formal/informal/não formal (Carvalho; Lima, 2018; Trilla, 2008). Como, por exemplo, Duda, professora de funk que entrevistamos em um projeto de extensão da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

O projeto de extensão “O mapa do funk na Rocinha” foi aprovado pelo Edital do Instituto de Estudos Avançados em Humanidades (IEAHu) e faz parte da pesquisa do EstetiPop – Laboratório de Pesquisa Antropológica em Estéticas,

Aprendizagens e Cultura Pop/Popular – também vinculado à PUC-Rio. Esse projeto de extensão foi o momento em que conhecemos a referida professora, e desse momento em diante iniciamos uma etnografia com a mesma. Para esse artigo focamos nos achados encontrados no projeto de extensão em questão.

O projeto buscou mapear o que os jovens da Rocinha estão produzindo em relação ao funk. Nessa produção constaram músicas, melôs, danças, projetos... enfim, tudo que circulava com o funk carioca, neste caso, apenas na Rocinha. No encaminhamento da pesquisa, encontramos uma professora de dança que na comunidade dá aulas gratuitas para mulheres que lá residem. A professora é Duda Dance, uma jovem que circula com o funk e que participou do referido projeto de extensão concedendo-nos uma entrevista.

No encontro com Duda – que deu origem à entrevista – ela nos diz que dá aulas de funk em vários outros espaços para além da Rocinha: no MAM (Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro) e aulas particulares (*online e presencial*). A relação de Duda com o funk nos instigou devido aos aspectos de aprendizagem que circulam com o seu trabalho artístico/docente em diversos espaços. Essa professora também faz parte de um projeto nomeado “#estudeofunk” da Fundação Progresso, que selecionou 150 jovens do Rio de Janeiro atuantes no funk a fim de profissionalizá-los. Esse projeto tem três ciclos com turmas de 50 alunos/as em cada ciclo; atualmente o projeto finalizou o terceiro ciclo de formação.

Duda faz parte do primeiro ciclo de 50 jovens selecionados. O programa, que é tido como uma “aceleração artística” de jovens que trabalham com o funk, faz parte de uma série de ações desenvolvidas na Fundação Progresso, um centro cultural no Rio de Janeiro onde se realizam shows, oficinas de produção e aprendizagens artísticas e culturais voltadas para o fortalecimento da arte na cidade.

A Fundação Progresso fica na Lapa, região central da cidade com produções e experiências artísticas diversas, principalmente em período noturno. Para além do projeto em relação ao funk, o lugar produz outros eventos artísticos com variados ritmos, como o samba, o forró, o rap, etc. Recebe esse nome pois antes abrigava a Fábrica de Fogões Progresso, fundada no século XIX. Em 1982 se torna um patrimônio histórico e recebe, então, o nome de “Fundação Progresso” devido à ocupação de artistas no prédio, que estava abandonado após o fechamento da fábrica, em 1976.

O espaço em si é uma produção artística do Rio de Janeiro. Duda, como integrante do primeiro ciclo de alunos desse novo projeto que acontece na Fundação, nos mostra um campo de investigação sobre a formação de outro tipo de professores junto ao funk carioca. A pesquisa de doutoramento que está em andamento investiga outras questões como aprendizagens, Antropologia e gênero no funk carioca. O interesse pelo ritmo se deu por ser um fenômeno musical de alcance internacional. É o caso de Anitta, artista brasileira que tem alcançado carreira internacional com melodias de funk. Como por exemplo a música “Envolver”, com uma batida musical baseada no funk que alcançou 1º lugar mundial em streamings (Anitta [...], 2022a), e consagrou a funkeira como a primeira artista brasileira a ser indicada e ganhar o prêmio de “Melhor Artista Feminina Latina” no American Music Awards 2022. Anitta, em sua apresentação ocorrida em novembro de 2022, levou consigo o funk a alcançar patamares internacionais nunca experimentados (Anitta [...], 2022b).

Ao ler “101 Funks Que Você Tem Que Ouvir Antes de Morrer”, de Julio Ludemir (2013), é possível encontrar as principais letras de música do funk com modos próprios de produzir relações humanas, como o sexo. A mulher, nessas letras, aparece em circunstâncias distintas, como personagem na relação heterossexual, reivindicando prazer ou narrando episódios de conflito com outras mulheres, por exemplo, respectivamente: “Ela só pensa em Beijar”, de MC Leozinho; “Tremendo Vacilção”, de Perlla; e “Fala Mal de Mim”, de MC Beyonce. Esta última cantora, devido aos direitos autorais do nome artístico já pertencerem a uma cantora norte-americana, teve que alterar seu nome artístico para Ludmilla.

Para esse artigo coloca-se como objetivo geral, responder ao questionamento elaborado a partir da entrevista com Duda: “em que medida é possível discutir sobre formação docente a partir da experiência de uma professora de funk no Rio de Janeiro?” Para tal, pretendemos: discutir sobre formação docente a partir da dimensão histórica da profissão no Brasil; refletir sobre identidade, formação e carreira de uma professora de funk no Rio de Janeiro; e contextualizar o debate da formação docente com outras disciplinas para possibilidades de identidade, formação e carreira.

Com este propósito, temos desenvolvido discussões teóricas da Educação com a Antropologia, pois encontramos na aproximação desses dois campos a chance de discutir a formação docente por perspectivas interdisciplinares. Mylene Mizrahi (2019, 2021), Antonella Tassinari (2015) e Christina Toren (2010, 2021)

são pesquisadoras que dialogam com a Antropologia e Educação e que trazemos para o presente texto a fim de fortalecer nosso argumento.

Enquanto caminho metodológico deste artigo, o texto trata de uma pesquisa qualitativa, na qual colocamos a entrevista como técnica de coleta de dados cuja natureza se trata de um relato de experiência com o projeto já mencionado. Vale pontuar que o presente texto é fruto, também, do diálogo desenvolvido em dois momentos importantes: a experiência da disciplina “Educação Brasileira” na pós-graduação em Educação da PUC-Rio e o II Seminário Discente do referido departamento.

No primeiro momento iremos elaborar, a partir das falas de Duda em diálogo com os autores e autoras elencados, nosso argumento em torno da valoração de outros tipos de formação docente na relação com outras disciplinas, como por exemplo a Antropologia. Em seguida, trataremos sobre a importância de se investigar com esses outros tipos de professores pelos próprios termos que emergem do campo investigativo em questão. A seguir apresenta-se a referida entrevista relacionada com a temática aqui proposta.

OUTRAS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM DIÁLOGO ENTRE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA

Quando nos encontramos com Duda tínhamos elaborado uma entrevista com perguntas sobre sua carreira como professora e dançarina na Rocinha-RJ. Para esse artigo vamos discutir, à luz do objeto temático em questão, as respostas da entrevistada para questões como: “qual a sua formação?”; “como começou a enxergar as aulas de funk como uma profissão?”.

É importante colocar que a presente pesquisa se faz com Duda, mas que a professora faz parte de um movimento muito maior de popularização do funk, onde a profissão, junto ao ritmo, tem se tornado cada vez mais comum para os jovens cariocas. Com a pesquisa de doutoramento percebe-se um movimento de “escolarização do funk” que será abordado na tese.

A pesquisa com Duda e os encontros com outras artistas do funk, que estão se produzindo enquanto profissionais desse fenômeno cultural, é instigante justamente pelos caminhos que se conectam e não apenas pelos lugares de chegada/partida. Esse artigo busca chamar a atenção para uma problemática que tem se colocado à educação a fim de promover interlocuções que discutem os

fazeres de jovens professores do funk diante de transformações no mundo do trabalho, arte e cultura. O movimento artístico e cultural com o funk carioca tem se ampliando nos últimos anos, trazendo transformações para a educação, arte, cultura e trabalho. Como esses jovens se relacionam com a educação e suas próprias carreiras de professores?

Com essa pesquisa, busca-se dar vazão aos novos significados que os jovens professores do funk carioca estão dando para suas próprias profissões contemporâneas a fim de apresentar como essas pessoas têm ligado pessoas e mundo, criando uma nova forma de educação, arte e trabalho a partir de seus desejos de formação de novas comunidades de artistas.

Duda nos diz que sua carreira de professora surgiu de maneira despretensiosa e que aprende a ser professora durante suas próprias aulas:

Só que a capoeira é uma arte muito grande que é misturada com a dança. E sempre gostei muito de dançar. Fazia aulas de dança, mas era só um hobby. Então dentro desse meio da capoeira, a gente sempre faz o possível para ganhar mais dinheiro. Fazia uma apresentação disso e daquilo. Aí eu fui convidada para dançar em uma boate em Ipanema. Pela capoeira, sabe? Mas lá o funk era muito tocado. Iam muitos gringos. E eu comecei a ver as gringas dançando. E eu falei 'gente, mas isso é muito ruim'. E aí eu falei 'cara, pior que eu posso ajudar'. Eu tinha 18. Comecei a chamar umas amigas minhas gringas daqui da comunidade. Primeira aula que eu dei foi no Arpoador. [...] Três amigas minhas e eu. E aí comecei a ensinar. E eu fui aprendendo a ensinar sozinha ali⁴.

Importa colocar que ao refletirmos sobre os desafios da formação docente de um outro tipo de professor à luz da história da educação no Brasil não queremos ir de encontro ao que já foi elaborado/discutido. Pelo contrário, queremos explorar as novas disputas que estão agindo na formação desse profissional no contexto atual. Para pensar sobre quais forças estão agindo nessa temática:

É necessário, também, lembrar que as quatro matrizes aqui indicadas não devem ser entendidas como reflexo mecânico das condições políticas e intelectuais postas no contexto temporal de sua produção, mas devem ser vistas, sim, como expressão das motivações e dos desafios que cada grupo ou geração de pesquisadores ousou enfrentar em consonância com o campo de possibilidades no qual buscaram viabilizar os seus projetos teóricos e políticos (Xavier, 2011, p. 38).

A autora acima entende que existem maneiras distintas de interpretar a história da educação e da formação do professor no Brasil, como por exemplo: o viés político, sociológico, ideológico e cultural. Assim, problematizamos o campo da formação docente por uma outra possibilidade teórica e política por meio da pesquisa que desenvolvemos e apresentamos no presente texto.

Com a fala de Duda percebemos um tipo de professor ligado à arte e turismo do funk carioca em que a profissão vem como uma consequência de um improviso para sustento financeiro, e não o contrário. Ou seja, Duda não se encaminhou para se formar professora em uma Instituição de Ensino Superior com o intuito de se manter financeiramente.

No entanto, não significa que esse universo de educação formal para formação docente não esteve em seu campo de possibilidades. Duda, em uma de suas respostas, nos diz sobre sua formação no Ensino Superior, no qual a mesma começou, mas não terminou a licenciatura:

Eu entrei na faculdade de Educação Física por causa da minha mãe [...] Já me arrependi de início, quando começou eu falei... não quero isso aqui! Era Educação Física, além de ser uma faculdade que não me dava suporte nenhum de nada [...] E eu não me via dentro daquilo, sendo que esporte é uma coisa que eu gosto... e fui segurando... até ir voltando as aulas presenciais e cada vez eu gostava menos [...] aí falei: mãe eu não quero fazer isso. É o sonho dela, ela que tinha vontade de eu fazer faculdade... eu não quero!

Existe um campo de discussão que foca na universidade como único lugar de formação dos professores. Com essa resposta de Duda, discutimos sobre essa formação, começando, sobretudo, com os autores que se dedicam às questões atuais da formação docente. Da vasta gama de autores que abordam teoricamente a formação do professor, Bernadete Gatti e Angelina Barreto (2009) e Antonio Novoa (2017) apontam para algo que tem relação com o argumento que trazemos aqui.

Há um esforço de chamar para o exercício da profissão o aspecto social e pessoal do professor, apontando que “bons professores”, os “competentes” são aqueles que exploram seus aspectos pessoais na prática da profissão: “são esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de **corpo inteiro**, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de

mobilizarem seus colegas [...]” (Novoa, 2007, p. 18, grifo nosso). O autor argumenta em favor de enxergar o professor como pessoa completa, conforme o grifo.

Esse viés vai de encontro a uma formação que está à serviço de um currículo fechado, direcionado às disciplinas “fechadas” como português e matemática (Gatti; Barreto, 2009). O enfoque exagerado em disciplinas isoladas seria uma espécie de fragmentação do currículo que está para além do interesse desses próprios profissionais, mas à serviço de uma estrutura maior que busca reduzir custo. No entanto, nosso argumento é que, a longo prazo, essa fragmentação fragiliza a formação docente e a própria profissão, nos aspectos da identidade e carreira, dificultando, inclusive, a relação desses profissionais em formação com a universidade, como vimos na fala de Duda mais acima.

A formação de professor, quando se fixa apenas em uma disciplina, com um currículo fragmentado, forma o que esses autores, entre eles Gatti (2010), têm chamado de “professores especialistas”. Trata-se do profissional que possui um direcionamento formativo em uma única área disciplinar e consequentemente se torna um professor restrito a essa área.

Verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica com alto peso em número de disciplinas e horas-aula, praticamente sem integração com as disciplinas pedagógicas. Estas ficam com parcela reduzida no total de horas-aula ou atividades (Gatti; Barreto, 2009, p. 48).

As disciplinas ditas pedagógicas são aquelas que na formação docente podem oferecer condições para uma formação mais reflexiva e não tão restrita em uma formação disciplinar (como português e matemática). Quando o currículo da formação docente prioriza as disciplinas “fechadas”, e não as pedagógicas, reforça a fragilização e as repercussões acima mencionadas.

Diana Vidal (2005), ao elaborar sobre a história da educação, menciona que há um constante tensionamento entre teoria e prática na formação de professores. Ou seja, permeia as discussões da formação docente a preocupação técnica, mas também subjetiva desse profissional nos apontando que a dimensão relacional é fundamental para a formação do professor enquanto sujeito no mundo.

Torna-se mais difícil e mais complicado, contudo, quando você precisa aceitar também a ideia de que você incorpora pessoalmente a história de suas relações com todas e todos

os outros com quem você encontrou desde o seu nascimento. [...] Essas relações com os outros são cruciais para o processo autopoietico humano. [...] Você é um ser biologicamente social e, como tal, não pode deixar de envolver outras pessoas no processo de se tornar você mesmo (Toren, 2021, p. 188).

A autora acima está elaborando sua teoria sobre sujeito autopoético, que é o seu argumento principal. O seu esforço está na concepção de sujeitos autopoéticos com/por meio das relações que participam e que lhe compõem. Não é do nosso interesse a discussão epistemológica do conceito acima, pois trata-se de um conceito que excede uma abordagem teórica, mas trazemos essa ideia pois se aproxima de um viés epistemológico que dialoga com a base argumentativa abordada aqui. Olhar os professores como sujeitos autopoéticos coloca na mesa das discussões que esses profissionais podem ser autocriados e autoprodutores a partir das relações com os outros.

Essa abordagem caminha junto à noção de “divíduo” (Strathern, 2018) que aborda como as relações compõem as pessoas e são (re)feitas em momentos de rituais específicos que se desdobram na vida cotidiana. Essa noção é mobilizada pela autora para contemplar a ideia de pessoa oriunda do seu campo, superando a ideia de “um” e apontando para a ideia dessa pessoa feita em relação.

Na medida em que pessoas são imaginadas como entidades com relações integrais a elas, tais pessoas não podem ser pensadas por números inteiros, seja como unidades completas ou partes de um todo. [...] Pessoas agem como se tivessem uma dimensionalidade fractal: não importa o quanto elas são divididas ou multiplicadas, pessoas e relações permanecem em proporção uma a outra, sempre mantendo sua escala. [...] De fato, pessoas podem apenas existir divididas ou multiplicadas (por relações) (Strathern, 2018, p. 375).

Os “divíduos” são fractais, ou seja, são partes de algum todo que contêm sempre a informação daquilo que se desprenderam. Cada “divíduo” carrega em si informações das relações que o compõem, ainda que seja diferente. Nosso argumento se sustenta justamente na tentativa de chamar a atenção dessas relações na formação de um profissional, em especial, o professor, a partir da experiência de professora de funk de Duda em suas diversas relações profissionais.

A professora, que nos disse que começou a profissão de maneira improvisada, mais adiante nos contou que essa improvisação veio a partir da sua experiência enquanto aluna de capoeira:

Na minha cabeça, é uma coisa muito nova. Porque eu sabia dar aula, mas era sempre de esporte. E aí eu pensava que eu ia trabalhar com educação física [...] E aí eu dei minha primeira aula e falei ‘nossa, difícil’ [...] Eu via como meus professores me davam aula. E comecei a reproduzir isso dentro das minhas aulas também. E aí eu aprendi muito nas minhas aulas com as gringas.

Duda, que até então não era professora de funk, por meio de uma situação improvisada começou a se desenvolver como tal e elaborar suas aulas e profissão a partir dos seus professores de capoeira. Aqui argumentamos que essas relações são fundamentais para o processo de formação humana, é a função própria do ser humano. Não se trata de perceber como o social “junta” as pessoas, mas a ideia de socialidade é assimilar que a pessoa não existe fora da relação. Somo seres relacionais não no aspecto estritamente afetivo, mas em natureza formativa. “As crianças fijianas não partem de uma orientação individualista só para se tornarem de algum modo mais sociais ao longo do tempo; o que acontece, em vez disso, é que a socialidade se manifesta de acordo com as relações sociais que ela envolve” (Toren, 2010, p. 42, grifo da autora).

Para a educação, e para o nosso pensamento, isso é muito abundante pois explora a natureza da formação docente em rede. Nós somos feitos das relações que nos compõe e que nós compomos e desmantelamos ao longo da vida – relações intersubjetivas. Há de se abordar que essas chaves analíticas não trazem um sentido de equilíbrio nas relações – se pensamos que equilíbrio é a completa ausência de desequilíbrio.

Christina Toren trata sobre perturbação nas relações. “Este processo não é corretamente caracterizado como socialização, o que implica não apenas uma certa passividade do socializado, mas também uma continuidade mais ou menos desproblemática no tempo” (Fians; Lobato, 2013, p. 188, tradução nossa⁵). Assimilar que as relações compõem as pessoas – socialidade – implica argumentar que as relações compõem a formação docente e não apenas o currículo institucional.

A perspectiva da autora não se traduz na anulação do sujeito, não se trata disso. Pelo contrário, é na chave de se atentar às dinâmicas das relações que há na formação de um sujeito autônomo, que no presente texto se direciona para a discussão da formação de professores. “Fundamentalmente, nossa autonomia como seres humanos reside na socialidade: sermos e tornarmo-nos nós mesmos implica nosso engajamento com outros seres humanos no contínuo processo de

nossa autocriação” (Toren, 2021, p. 20). Com a entrevista de Duda argumentamos que um professor autônomo é aquele que em suas relações se engaja em função de suas responsabilidades e autocriação no exercício da profissão.

Voltando à discussão da história da formação docente no Brasil, Vidal (2013) coloca sobre a organização científica da escola e também da profissão. Nesse contexto, “[...] entre os objetos em disputa, incluía -se a formação para o magistério” (Vidal, 2013, p. 583). É nesse sentido que situamos o que as pesquisas atuais sobre a formação docente têm encontrados em seus campos de investigação. Como a nossa pesquisa se dá na cidade do Rio de Janeiro, com uma professora que leciona nessa cidade, trazer pesquisas sobre a formação docente nesse município é um aspecto que reforça o argumento que estamos traçando aqui – sobre investigar por meio de outras chaves analíticas a formação de um outro tipo de professor. Silvana Mesquita (2022) é uma pesquisadora que tem se dedicado a essas questões.

Há uma preocupação com uma nova forma de tratar a técnica na formação do professor, o neotecnicismo, segundo Mesquita (2022). Numa pesquisa de levantamento de como o curso de pedagogia tem se desenhado no Brasil, a autora encontra três espaços que produzem esse professor: as universidades, com uma formação mais reflexiva e distante da prática; os centros universitários, que possuem um certo nível de formação para a pesquisa; e as faculdades, que se dedicam a formar um professor apto tecnicamente para exercer a profissão (Mesquita, 2022).

A atenção sobre o distanciamento entre teoria e prática sempre foi o maior desafio da formação docente, onde de um lado há um posicionamento crítico e de outro há um reforço técnico. Mesmo se posicionando de forma contrária à revalorização de uma didática técnica, Mesquita (2021, p. 21) nos abre outras possibilidades quando coloca: “argumenta-se que só se aprende a ser professor sendo professor, porém não se nega a importância da formação no desenvolvimento desses profissionais com vistas a sua profissionalização”.

Se a prática profissional é o próprio local de formação, apresentamos um campo investigativo promissor, a partir da experiência de Duda, ao pensarmos numa formação docente que se faz em outros termos, problematizando o distanciamento entre teoria e prática nas formações institucionais. Quando Duda fala sobre sua breve experiência no Ensino Superior, coloca:

Em todos os módulos que passei na faculdade, não teve um que gostei, um! O único que eu gostei foi o de dança. [risos] e eu tava aprendendo a lidar com aquilo de estudo, que eu não gosto de estudar, não gosto de ninguém me pressionando, eu acho que todo mundo tem um talento muito forte na área que tem que ter. Eu acho que um boletim não significa sua inteligência... nunca definiu, sabe? Para mim.

Duda não encontrou sentido na formação institucional, e sua experiência nos aponta para o argumento desse texto: investigar as dinâmicas educativas que acontecem em espaços que não a universidade, que é o que Tassinari (2015a) nomeia de pedagogias nativas, em que a prática é o próprio contexto de aprendizagem. Essa autora é uma antropóloga brasileira e professora universitária que tem uma longa experiência na área de etnologia indígena, elaborando principalmente sobre e com a educação indígena e a Antropologia.

Quando Duda nos traz seu processo de inserção na profissão, o quanto aprende a ser professora enquanto dá aulas e como se guia pela experiência que teve enquanto aluna com outros professores, começamos a identificar um formato de ser professora que escapa aos moldes formais de educação. Aqui reiteramos que essa experiência de Duda, por mais que seja individual, reflete um movimento que vem acontecendo junto às artes, juventude e trabalho. Refletir sobre isso, para o nosso texto, faz sentido na aproximação teórica da ideia de pedagogias nativas.

Tassinari (2015a, p. 142) em suas pesquisas com comunidades indígenas desenvolve esse conceito:

Nesses dois contextos, tenho procurado compreender como se dão as configurações familiares, as noções próprias de infância e de desenvolvimento infantil, os processos próprios de aprendizagem e de busca do domínio de repertórios, técnicas e habilidades e as estratégias específicas para transmiti-los ou para possibilitar e estimular a iniciativa dos aprendizes, compondo o que tenho chamado de ‘pedagogias nativas’.

Trata-se de encontrar os caminhos pedagógicos de formação em determinado contexto, que em sua maioria tem uma configuração não escolarizada. Com esse artigo queremos sugerir que pesquisar processos formativos com esse tipo de professor implica lançar a atenção para esses processos singulares. Com as falas de Duda reconhecemos que sua articulação enquanto professora de funk é um objeto de aprendizagem, por mais que seu início profissional tenha sido

espontâneo, sua atuação não é inata e seu exercício da profissão requer certas habilidades e competências pedagógicas para ser professora de funk (Tassinari, 2015a).

Duda, nesse texto, representa um grupo específico de professores que são grupos sociais “não escolarizados” (Tassinari, 2012). Esse termo se refere não à ausência de instituições formais de ensino, mas à presença de forma de ensinar e aprender (pedagogias nativas) que escapam da natureza escolar de aprendizagem. Outros nomes da Antropologia têm encaminhado a discussão para esse sentido, na interface com a Educação e pensando em processos educativos/formativos, como Jean Lave (2015) e Tim Ingold (2010).

Na etnografia de Tassinari (2015b) há a problematização do trabalho, no caso com crianças, mas muito nos serve para a discussão aqui levantada sobre o trabalho do professor. Trata-se de uma outra conceituação de trabalho, na qual não há oposição entre trabalho e lazer. Trabalho é a produção de elementos para a vida cotidiana por meio de um corpo ativo.

Um corpo ativo de uma pessoa autônoma é um corpo apto para as atividades que se propõe a fazer. Esse corpo tem papel central na experiência da aprendizagem, se colocando como um instrumento ativo para compor a formação desse tipo de pessoa. Essa aprendizagem envolve atenção e repetição das atividades que essa pessoa (autônoma) é responsável por fazer. Um corpo ativo pertence a uma pessoa, mas o que o mesmo produz compõe as atividades necessárias para uma comunidade existir.

Logo, a produção desse corpo não cabe apenas à pessoa que lhe pertence, mas envolve outras pessoas. Tassinari (2015a, p. 94):

Na medida em que estes contextos de prática envolvem um desenvolvimento integral das crianças, não apenas como receptáculos de ‘representações mentais’, mas como pessoas envolvidas em relações familiares, imersas em uma diversidade de contextos (o rio, a cidade, a aldeia), cujos corpos precisam ser adequadamente cuidados para um desenvolvimento saudável.

A pessoa que está aprendendo, no caso da pesquisa acima, a criança, para gerar um corpo ativo, desenvolve suas capacidades em diversos contextos de aprendizagens, nos quais várias outras pessoas estão atentas à sua formação,

não só cuidando desse corpo, mas fomentando-o para que gere uma pessoa autônoma.

O que argumentamos na temática aqui proposta é que, um professor autônomo é aquele capaz de realizar suas funções sociais junto com outras pessoas no seu próprio processo de formação. Um corpo ativo de um professor autônomo, nesses termos, não nos leva a colocar o que gerou o quê – um professor autônomo que gerou um corpo ativo ou vice-versa – mas compreender que ambos se implicam, um corpo ativo é estimulado de maneira intencional a fim de formar o professor, que por meio das suas ações e relações com os outros é conscientemente capaz e responsável de produzir suas funções sociais com a profissão.

Com Duda, a presente pesquisa infere acerca da necessidade de ampliar as discussões referentes a ensinar e aprender uma dança em espaços de aprendizagens não escolares, mais ainda, sobre a diversidade de formação docente que emerge com esses outros tipos de professores que estão construindo suas respectivas profissões junto com o funk carioca. Tal enredo se faz enriquecedor para o campo da educação pois os processos de ensinar e aprender, na atualidade, têm ganhado dimensões outras para além dos espaços formais de educação, como a escola.

Apontamos, também, a dimensão social que circula com esse novo tipo de jovens professores que estão articulando questões de juventude na relação com trabalho e educação. E, para lidar com os problemas sociais em relação à juventude de professores no funk, é preciso um olhar específico para as questões próprias dessa população que representa um cenário mais amplo de discussões sobre trabalho e docência.

Com Duda percebemos que existe uma diversidade de jovens professores que estão tentando se colocar no mundo do trabalho a fim de continuarem fomentando suas docências, mas, também, se sustentarem financeiramente encarando suas práticas docentes como seus trabalhos e fonte de renda. Trata-se de um público jovem e promissor para as relações econômicas da cidade em relação ao funk carioca.

Nesse sentido, olhar para esses jovens de maneira sensível, atenta e eficaz é potente para cuidar dos seus trabalhos e rendas bem como proporcionar o desenvolvimento de suas carreiras junto ao funk.

Essas funções estão inseridas numa dinâmica social, ou seja, junto com outras pessoas que também são autônomas e possuem seus corpos ativos. O

que acontece é que nessa ideia de educação, de corpo e de autonomia, não há desigualdades que ocasionam nível de importância. Há pessoas que têm papéis sociais que demandam mais responsabilidades, mas essa posição não envolve o uso da mesma para uma relação de poder com as demais pessoas.

Voltando à elaboração de pedagogia nativa, com Duda, queremos argumentar em favor da noção de que existem ambientes de aprendizagem que estão para além dos espaços formais de educação. Esses ambientes de aprendizagem produzem seus métodos, didáticas, conteúdos próprios por outros caminhos de ensinar e aprender. Duda nos diz que se distanciou da formação institucional porque não via significado para a sua vida profissional, mesmo com o único módulo que gostou, o de dança, não sentia que aquilo dialogava com sua realidade e tinha certa clareza de que aquela formação não representava seu potencial docente e artístico.

Quando colocamos a ideia de espaço não formal, queremos chamar a atenção para outros ambientes formativos que não os institucionais. Concordamos com Trilla (2008, p. 29):

A nova lente que representa o paradigma do meio educacional facilita à pedagogia a descoberta desses novos espaços distintos daqueles característicos dos sistemas educacionais convencionais e reforça a conveniência de buscar formas adequadas de intervir neles.

Especificamente direcionamos essa discussão para o funk enquanto movimento que tem forjado jovens professores. Mizrahi (2020, p. 51) coloca como “[...] o funk é espaço de afirmação de múltiplas identidades” e com esse texto sugerimos como o funk enquanto fenômeno social que releva a significância de processos de formação docente em espaços não formais.

Com Duda, refletimos sobre a formação docente dos professores – que muitas vezes também são artistas – em outros espaços, envolvendo outras formas de aprender a ensinar. Nesse contexto argumentativo, sugerimos que o processo de formação docente se dê por meio da participação e da experimentação.

Há uma atenção em produzir corpos ativos e dispostos, em ‘soltar’ as crianças para que se movimentem por conta própria, para que ‘peguem um ritmo da comunidade’. Não se trata, portanto, de uma forma espontânea ou inata de aprender, mas de um recurso

cultivado e estimulado, com ênfase na iniciativa dos aprendizes (Tassinari, 2015a, p. 170).

É preciso colocar três aspectos pelos quais o presente argumento não se guia. Primeiramente, nosso texto não se trata de colocar esses outros processos de formação no lugar da universidade – que é conquista e direito –, mas entender que essa universidade não dá conta sozinha da formação que certos grupos precisam. Por isso, esse olhar para outras dinâmicas de aprendizagens que formam esse sujeito nos ajudam a entender outros caminhos de aprendizagem nos seus próprios métodos.

Em segundo plano, o presente artigo não é sobre fortalecer a extensão universitária e/ou a prática do estágio docente, própria do currículo para a formação de professores. O que estamos reiterando com nosso argumento é que existem outras formas e espaços de formação docente para além daqueles ditos institucionais, como os centros universitários e as faculdades. E, em terceiro lugar, nossa intenção de pesquisa não é pleitear que o funk e outros movimentos culturais/populares entrem nas universidades e por conseguinte nos currículos. O que defendemos aqui é pensar com outros espaços de aprendizagem – que não a universidade – dinâmicas de aprendizagem e formação de professores.

Esse movimento que aqui defendemos, tem seu espaço na história da formação docente no Brasil, que em alguns momentos se deu por militar em prol de uma educação popular na/para a formação docente (Frigotto, 2020).

Nesse artigo não temos o propósito de sugerir que esses professores, como Duda, precisam dos parâmetros institucionais de ensinar e aprender. Ao lançar sobre esses contextos a ótica de análise dos processos formais e ocidentais de educação, corre-se o perigo de colocar esses ambientes e essas pessoas em um lugar de marginalização, e consequentemente, as interpretações oriundas desse enredo são completamente equivocadas, pois, por exemplo, essa pedagogia nativa que busca gerar um corpo ativo, pode ser lida, numa leitura simples e superficial, como trabalho infantil (Tassinari, 2015a).

Com a presente pesquisa almejamos problematizar as discussões acerca de formação docente junto com jovens, especificamente Duda, que não estão mais na escola e não buscam, necessariamente, uma carreira no ensino superior. No entanto, são profissionais que desejam se estabelecer no mercado de trabalho

junto ao funk, arte e cultura, desenvolvendo e gerindo eles mesmos suas carreiras, oportunidades e sustentos financeiros.

A seguir colocamos a importância de olhar para esses outros espaços com lentes investigativas oriundas dos próprios contextos.

A FORMAÇÃO DE OUTROS TIPOS DE PROFESSORES: É PRECISO ENTENDÊ-LA EM SEUS PRÓPRIOS TERMOS

Aqui propomos reflexões pelas perspectivas do próprio campo de investigação desses outros professores: “Qual trabalho de professora está sendo exercido por Duda?”, “Como é essa formação do ofício de professora de funk?”. Com esse artigo e com essa pesquisa pretendemos olhar para Duda e entendê-la nos seus próprios termos, problematizando a noção de formação de professores, aprendizagem, aquisição de ofício e autodidatismo com esse trabalho que ela e tantos outros professores exercem.

A expressão “pelos próprios termos” faz parte de um glossário próprio das pesquisas na Antropologia, como é o caso do presente texto com interface na Educação. Mizrahi (2014) diz que se trata da “descrição etnográfica em si”, que é justamente trazer para o texto as reflexões a partir de como estas emergem do campo. Outros nomes fazem uso dessa ideia em suas próprias pesquisas e respectivos objetos (Miller, 2013; Morphy *et al.*, 2020; Simoni *et al.*, 2010).

Para esse texto, quando colocamos nossa intenção de pensar sobre formação docente a partir da experiência de uma professora de funk, significa que abordaremos questão oriundas da própria experiência de Duda enquanto professora de funk.

Nesse aspecto, a presente pesquisa tem se guiado com um olhar atento aos detalhes da prática e experiência desse tipo de professor, desvendando os diferentes símbolos do campo por meio de um detalhamento específico (Geertz, 2008). Trata-se de uma atividade microscópica, por meio da etnografia, onde a ideia de descrição densa significa um esforço intelectual: “[...] possibilita pensar não apenas realista e concretamente sobre eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente com eles” (Geertz, 2008, p. 17).

Duda nos conta sua primeira experiência como professora do projeto de aulas que ela mesma criou, o “do 0 ao funk”:

Abrimos a turma. Primeiro dia, 50 pessoas a minha aula. 50 pessoas que eu nunca tinha visto na minha vida. A sala lotada [...] Eu fiquei muito nervosa. Eu nunca tinha dado aula pra um tanto de gente assim. E aí eu falei ‘meu Deus, o que eu vou fazer?’ Eu estava muito nervosa. Eu falei ‘gente, eu vou falar o que eu quiser. Vocês vão ouvir eu gritando, vocês vão ouvir tudo’, porque ali é o que eu sou, de verdade. E aí dei minha aula, todo mundo amou.

O projeto em questão trata-se de aulas gratuitas que Duda ministra para moradoras da Rocinha-RJ. Para participar desse projeto, há duas condições inegociáveis para Duda: ser mulher e ser moradora de comunidade. Na tese, de fato, trazemos outras nuances e detalhamentos acerca do projeto que a professora criou. Aqui queremos complicar a noção de formação de professores com uma professora de funk que não tem formação no espaço formal, mas sim, numa pedagogia nativa:

O termo ‘pedagogia’, relacionado a uma ciência da educação, é aqui usado no intuito de enfatizar a dimensão intencional, cuidadosa e metódica de algumas estratégias de ensino e aprendizagem [...] Vínculo que vem sendo desconsiderado pelas políticas contemporâneas de educação escolar e salvaguarda de conhecimentos tradicionais, que geralmente focalizam esses conhecimentos como ‘conteúdos’ que existem independentemente das maneiras de sua transmissão e aprendizagem (Tassinari, 2015a, p. 142-143).

Quais são as séries de contextos de aprendizagem da profissão de Duda? A partir das falas de Duda, nossa hipótese é que Duda aprende a ser professora enquanto está exercendo a profissão. A prática é o contexto da aprendizagem. Justificamos que as diferenças cosmológicas entre a formação institucional e essa formação de Duda (e de tantas outras profissionais) precisam ser consideradas, incluindo o aspecto autodidata que existe nessa formação.

Na pesquisa de Gabriel Almeida (2023) vemos esse conteúdo do autodidata no processo de aprendizagem – no caso da referida pesquisa da arte marcial Chen Shi Taijiquan em São Paulo – onde “aprender sozinho” vem de uma intenção e busca individual por meio de uma atenção ao seu próprio processo de aprendizagem e formação. O campo da formação autodidata de professores das aprendizagens não escolares se coloca na pauta das discussões da educação, e com nossos estudos, sugerimos que se atentar para essas formações, que já estão acontecendo, é uma pesquisa necessária.

A ideia percebida no campo exploratório acima referido sobre autodidata não só é sobre aprender sozinho. Trata-se sobretudo da noção de como o próprio aprendiz desenvolve as técnicas e um modo próprio de aprender a ensinar, que no caso de Duda, não foi possível desenvolver na universidade, logo, a mesma optou por desistir dessa formação institucional.

Importante salientar que não se trata de colocar uma formação em oposição à outra (a formação de professores como Duda e a formação institucional), muito menos de enfraquecer a luta/pauta da profissionalização docente. A problematização aqui proposta é menos sobre incorporar uma formação à outra e mais sobre compreender a primeira nos seus próprios termos.

E, na educação, já existe um campo investigativo que se atenta para outros espaços de formação que não aqueles institucionais. Uma série de autores, como: Elie Ghanem (2008); Margareth Park e Renata Fernandes (2005); Jaume Trilla (2008); Cristina Carvalho e Thamiris Lopes (2018); e Cristina Carvalho e Isabel Lima (2018) desenvolvem seus estudos sobre a importância de atentarmos às formas informais e não formais da educação, sobretudo tomando como ambiente de estudos os espaços educacionais que não a escola, como por exemplo, os museus.

As perspectivas pedagógicas do debate em torno do eixo formal/informal/não formal apontam:

Considerando que a educação não formal se apresenta de modo contundente em nossa sociedade, os museus podem ser espaços de potência na prática dessa forma de saber e conhecer, desde que aprofundem a discussão sobre as atividades desenvolvidas e constituam Setores Educativos de fato estruturados, que formulem propostas efetivamente pedagógicas, com referências teóricas e estratégias metodológicas coerentes com uma ação educativa transformadora (Carvalho; Lopes, 2018, p. 22-23).

Trata-se de um campo da educação que busca a formalização pedagógica de outros espaços educativos para além da escola. A saber: a escola é o espaço da educação formal; o museu seria um exemplo de espaço da educação não formal; e uma escola de música, por exemplo, seria o espaço da educação informal. Defendemos o viés investigativo de compreender as dinâmicas pedagógicas em ambientes não escolares nos termos em que são produzidos, que fogem à hegemonia escolar, que são as pedagogias nativas abordada anteriormente.

No andamento da entrevista com Duda, ela nos disse o porquê de ter montado um projeto exclusivo para mulheres:

Para ter aquele lugar onde elas fossem dançar. Se unir a outras mulheres. E eu queria que fosse uma coisa só de mulher. Queria que fosse uma união feminina. E eu falei 'vai ser isso aqui'. Escrevi o básico do que eu queria. [...] Eu sempre fui muito unida com mulheres. Nunca fui de ter problema com mulher. Meu problema é com homem. Sempre. Eu sempre passo por muitos problemas na rua. De ser muito assediada. Eu sempre discuti com homem. Onde eu estou eu tenho problema com homem. Onde eu saio eu tenho problema com homem. Então eu falei 'eu quero que seja uma coisa de mulher'. Eu quero que as mulheres sejam mais unidas. Livres, né? Poder dançar sem julgamento.

Há algo em relação ao gênero que se expressa nessa pesquisa. Para esse texto, trazemos essa problematização ao que toca a presente temática, a formação dessa professora de funk. Nesses outros contextos de prática docente existem disputas que se circunscrevem com a profissão, assim como os dilemas que existem nos espaços institucionais de formação e prática docente. No caso da presente pesquisa com Duda, uma professora de funk no Rio de Janeiro que se forma professora enquanto exerce sua profissão, as questões de gênero tomam uma dimensão importante para o exercício do seu ofício. Trata-se de uma primeira categoria emergente do próprio campo investigativo.

É possível perceber, também, na pesquisa de Guiomar Mello (1982) com docentes brasileiros da década de 70/80, uma série de problemáticas envolvendo a profissão, e um dos dados se reverbera para as questões de gênero:

A condição feminina, num grupo predominantemente originário das camadas médias baixas, ou em segmentos mais privilegiados das camadas trabalhadoras, que sofreu a influência de um ideário comum na sua formação profissional, produz um padrão recorrente, de indivíduo para indivíduo, no modo de perceber e avaliar as pessoas e a sociedade (Mello, 1982, p. 88).

Queremos colocar como fortalecimento do nosso argumento a ideia de que por mais que a natureza formativa dos diversos tipos de professores seja ampla e diversificada, existem pontos de dilemas em comum para esses sujeitos, como as questões de gênero. Com a nossa conversa com Duda percebemos que essa professora também reverbera questões de gênero em sua atuação docente, pois

quando perguntamos sobre as aulas de funk como profissão, ela coloca suas frustrações pelo fato de ser uma professora ensinando/dançando funk: “só por que sou professora e dançarina de funk, eu não sou professora? As pessoas acham que eu só quero rebolar minha bunda para chamar atenção. E não é, é dança”.

Com a pesquisa de Mello (1982), com as professoras do final do século XX, e como com a fala de Duda, uma professora de funk em atuação no século XXI, percebemos que as complicações de gênero se fazem presente, cada dilema em relação à sua época, claro. Assim, sugerimos que pesquisas em educação sobre formação docente se atentem a elaborar com os próprios termos do campo em questão em que a relação com outras áreas e disciplinas enriquece o debate, como dito anteriormente.

Com a Antropologia é possível observar as questões da formação docente que acontecem nesses outros espaços, que como dito, escapam ao campo da educação formal/informal/não formal já estabelecidos na educação. “Uma discussão sobre a dimensão sensível da vida humana [...] de modo a tomar a articulação entre arte e educação não tanto como binômio nem tampouco por oposição, mas para investigar processos de subjetivação artístico-políticos” (Mizrahi, 2021, p. 172). É preciso encarar esse professor e sua formação em relação com outros campos de disputa, como o viés político, sociológico, ideológico e cultural, pois esses aspectos interferem diretamente na identidade e carreira desses profissionais.

Duda, quando esboçou seu projeto “do 0 ao funk” com a intenção de o apresentar para que acontecesse em determinado espaço, nos contou:

Fui lá, era um homem. Eu falei ‘fudeu’. É um homem. Como é que eu vou convencer um homem que rebolar a bunda é tranquilo e não é uma coitardia?’ Fiquei pensando. Fui lá e falei com ele. Falei ‘olha, tô com ideia [...] Falei que eu já tinha feito, mas aí eu não menti. Eu participo de projetos sociais a minha vida inteira. Eu sei como é que funciona [...] Aí ele, tudo bem. Abrimos a turma. Primeiro dia, 50 pessoas a minha aula.

As questões em torno do gênero aparecem para Duda não apenas na figura do assédio e da dificuldade em se relacionar com homens, mas nos momentos em que precisa se colocar como professora de funk, como foi o caso da fala acima. Por ser aula de funk, muitas vezes a professora passa por situações delicadas e não é lida como uma profissional de dança respeitável, como ela pontuou em outro momento.

Trata-se de um dilema comum em torno das questões de gênero, pois, tanto uma professora em formação para a educação básica como uma professora que está se fazendo docente com as aulas de funk, os desafios de gênero estão sendo impostos. Assim, com a fala de Duda acima exposta percebemos a atual relevância das questões de gênero no mundo, inclusive nas pautas do exercício da profissão docente.

A discussão em torno das questões de gênero que apontamos nessa pesquisa se propõe a partir de três desafios: o da generalização, o da interpretação feminista não-situada e o das representações ocidentais (Abu-Lughod, 1993, 1986). Assim, com essa discussão em torno da formação de professores, onde a questão de gênero aparece na fala de Duda e nas discussões teóricas, pleiteamos três intuítos principais: primeiro, almejamos fomentar reflexões que não generalizem as professoras de funk, especificamente Duda, e as demais mulheres que encontramos em campo, as essencializando (Brah, 2006).

Em segundo lugar, sugerimos que pesquisas que se dediquem à discussão de gênero junto com o campo da educação tenham em perspectiva a crise interpretativa de um campo investigativo de gênero que não se situa e não entende sua posição na pesquisa. E, em terceiro lugar, é preciso que uma reflexão de gênero na educação se preocupe, principalmente, em não se colocar numa postura salvadora em relação às mulheres de outras comunidades (Abu-Lughod, 2012).

A fim de encarar tais desafios, o viés analítico de gênero ao qual nos propomos é mais pelo que as mulheres estão fazendo, ou seja, a performatividade de gênero dessas pessoas, e menos pelos discursos estabelecidos em relação à mulher funkeira (Butler, 2019). Com isso, não negamos as regras sociais que existem em relação ao que é um corpo feminino e masculino, mas, a partir das teorias de Butler (2019), apenas enfatizamos que o nosso viés investigativo é o que as pessoas estão fazendo, como estão fazendo, especificamente: como Duda está produzindo gênero junto com o corpo, a roupa, o cabelo e as coisas em suas aulas de funk? De que modo essas aulas compõem sua agentividade em relação ao gênero?

Compreendemos que as materialidades, nesse enquadre, compõem a produção de gênero – concordando com as elaborações de Mizrahi (2019) acerca da teoria de performatividade de gênero de Butler (2019). Assim, nos interessa apreender como esses aspectos se articulam juntos na formação dessa professora de funk.

Para além dos efeitos das (re)produções políticas e estéticas em torno da mulher no funk, as “tecnologias de gênero” (Lauretis, 1994), queremos, sobretudo, complexificar essas relações a partir de um “feminismo ciborgue” (Haraway, 2019) com uma professora de funk, focando na produção de gênero com essa jovem que cria suas formas de ser professora em seu fazer articulando corpo, dança, coisas, trabalho e aprendizagem. Aqui, o interesse por performance de gênero se desenrola como sendo treino simultâneo de coisas, corpo, emoção e racionalidade (Mahmood, 2019).

A articulação do debate de gênero com a Antropologia, nessa pesquisa, se faz na intenção de superar explicações óbvias e apreender segundo as diferenças em campo, tal qual emergem. Para tal, o viés da interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021); da diferença, diversidade, diferenciação (Brah, 2006), e da própria presença de uma pesquisadora mulher em campo (Krauss, 2023) são direcionamentos teóricos importantes a partir do trabalho de campo.

Por agora encerramos a discussão, mas não a pesquisa, pois a mesma continua em andamento e continuamos a pesquisar sobre gênero na docência com Duda e outras professoras de funk.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse artigo buscamos colocar em perspectiva, a partir da experiência de uma professora de funk no Rio de Janeiro, os desafios da formação docente no Brasil à luz da história da educação em relação com essa pauta. Sugerimos que os professores, como Duda, trazem à tona um outro tipo de formação docente que está além de formações institucionais da educação formal/não formal/informal. A presente pesquisa indica que existem professores que estão se constituindo como tal numa formação que se dá na prática e com uma carreira que não é iniciada nem formada na universidade. Trata-se de uma formação que se faz com e a partir das pedagogias nativas a fim de formar um professor autônomo e um corpo ativo com o exercício da profissão.

Para que as pesquisas em educação, nesse caso no recorte sobre formação docente, se façam em diálogo com as atuais demandas da área, sugerimos a necessidade de diálogos com outras disciplinas, especificamente a Antropologia. Uma pesquisa com a Antropologia busca analisar seu objeto de estudo pelos próprios termos que emergem do campo e, para isso, se faz imprescindível um olhar atento aos detalhes nos momentos em que os mesmos acontecem.

Assim, a partir da entrevista com Duda, indicamos que, com esses professores podemos pensar a formação de um tipo de docente que sempre existiu, mas que muitas vezes não vê sentido no Ensino Superior. Com autores que se dedicam ao processo da história da educação no Brasil, percebemos que essa temática é envolvida por disputas políticas, ideológicas, sociais e culturais.

Refletimos, também, sobre a identidade, formação e carreira docente a partir das falas de Duda enquanto professora de funk no Rio de Janeiro e em relação com o aporte teórico utilizado no presente texto. Concluimos que o viés que se é construído na formação docente, seja no campo da institucionalidade como na formação de professores como Duda, interfere de maneira incisiva na identidade e carreira docente desses profissionais.

Por último, colocamos que existem dilemas que estão presentes na prática docente, independente da sua natureza formativa, como é o caso das questões de gênero. Para o interesse da presente pesquisa, que continua em desenvolvimento, os desafios em torno do gênero são uma primeira categoria de atenção junto com Duda e demais professoras de funk. Essa categoria analítica tem sido o foco de nossa análise e é uma pauta vigente na história da formação docente na educação brasileira, como foi possível observar.

Assim, finalizamos apontando a necessidade de uma investigação e discussão com outras áreas de pesquisa no que diz respeito ao gênero no exercício da profissão de professores como Duda.

REFERÊNCIAS

ABU-LUGHOD, Lila. *Writing women's worlds: bedouin stories*. Berkeley: University of California Press, 1993.

ABU-LUGHOD, Lila. As mulheres muçulmanas precisam realmente de salvação?: reflexões antropológicas sobre o relativismo cultural e seus outros. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 451-470, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000200006>.

ABU-LUGHOD, Lila. *Veiled sentiments: Honor and poetry in a Bedouin society*. London: University of California Press, 1986.

ALMEIDA, Gabriel Guarino Sant'Anna Lima. *Ressonâncias de uma arte do punho: uma etnografia da aprendizagem de Chen Shi Taijiquan na diáspora chinesa da cidade de São Paulo (Brasil)*. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/ressonancias-de-uma-arte-do-punho-uma-etnografia-da-38c0srp9.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

ANITTA chega ao 1º lugar mundial com 'Envolver'. *G1*, São Paulo, 25 mar. 2022a. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2022/03/25/anitta-envolver-top-spotify.ghtml> Acesso em: 20 maio 2023.

ANITTA leva prêmio de 'Melhor Artista Feminina Latina' no AMA's 2022. *UOL*, São Paulo, 20 nov. 2022b. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2022/11/20/anitta-leva-premio-de-melhor-artista-latina-no-american-music-awards-2022.htm> Acesso em: 20 maio 2023.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644745> Acesso em: 20 maio 2023.

BUTLER, Judith. Ator performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: LORDE, Audre *et al.* *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. São Paulo: Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2019.

CARVALHO, Cristina; LIMA, Isabel. Formação inicial de professores no diálogo com espaços não formais de educação: os museus como espaço para a formação. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan; LÓPEZ Jose Manuel Touriñán. (org.). *Educação não formal e museus: aspectos históricos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. v. 1, p. 5-13.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. Concepções, percursos, e desafios da educação não formal em museus no Brasil. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan; LÓPEZ Jose Manuel Touriñán. (org.). *Educação não formal e museus: aspectos históricos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. v. 1, p. 14-25.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

FIANS, Guilherme Moreira; LOBATO, Caio Pereira. An Anthropology Beyond Culture and Society: Interview with Christina Toren. *Revista Habitus*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 178-189, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332627002_An_anthropology_beyond_culture_and_society_Guilherme_Fians_interviews_Christina_Toren_Revista_Habitus_111_178-189. Acesso em: 20 maio 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. 383p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008. Disponível em: https://monoskop.org/images/3/39/Geertz_Clifford_A_interpretacao_das_culturas.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

GHANEM, Elie. Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: GHANEM, Elie, TRILLA, Jaume. *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 59-89.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: LORDE, Audre et al. *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais*. São Paulo: Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2019. p. 157-210.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/6777>. Acesso em: 20 maio 2023.

KRAUSS, Amy. Is your investigation from a professional perspective, or as a woman? *American Anthropologist*, Washington, v. 125, n. 3, p. 638-642, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/aman.13886>.

LAURETIS, Teresa. de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 37-47, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>.

LUDEMIR, Julio. *101 funks que você tem que ouvir antes de morrer*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

MAHMOOD, Saba. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. *Etnográfica*, Lisboa, v. 23, n. 1, p. 135-175, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4000/etnografica.6431>.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º. grau da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. O cenário da formação de professores dos anos iniciais: o caso da cidade do Rio de Janeiro. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 31, n. 66, p. 235-258, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n66.p235-258>.

MESQUITA, Silvana. “Ensinar para quem não quer aprender”: um dos desafios da didática e da formação de professores. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0115>.

MILLER, Daniel. *Trecos, troços e coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MIZRAHI, Mylene. A educação como relação: estética, materialidade, subjetivação—contribuições desde a antropologia. In: BANNELL, Ralph; MIZRAHI, Ings Mylene; FERREIRA, Giselle (org.). *Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021.

MIZRAHI, Mylene. *A estética do funk carioca: criação e conectividade em Mr. Catra / Mylene Mizrahi*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014.

MIZRAHI, Mylene. As políticas dos cabelos negros, entre mulheres: estética, relacionalidade e dissidência no Rio de Janeiro. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 457-488, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-49442019v25n2p457>.

MIZRAHI, Mylene. Funk é cultura?: arte, racismo e nação na criminalização de um ritmo musical. *METAXY: Revista Brasileira de Cultura e Políticas em Direitos Humanos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 40-59, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/metaxy/article/view/45521>. Acesso em: 20 maio 2023

MORPHY, Howard; OVERING, Joanna; COOTE, Jeremy; GOW, Peter. A estética é uma categoria transcultural. *Ayé: Revista de Antropologia*, Acarape, p. 51-91, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/Antropologia/article/view/506>. Acesso em: 20 maio 2023

NOVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporânea*. São Paulo: Diretoria do SINPRO -SP, 2007.

NOVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1133-1106, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 20 maio 2023.

PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (org.). *Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: UNICAMP/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.

SIMONI, Alessandra Traldi; *et al.* Porcos e celulares: uma conversa com Marilyn Strathern sobre antropologia e arte. *Proa: Revista de Antropologia e Arte*, Campinas, v. 2, p. 1-13, 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/proa.v2i00.16438>.

STRATHERN, Marilyn. Gênero de uma perna só. *GIS-Gesto, Imagem e Som-Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 3, n. 1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2018.142791>.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horizontes Antropológicos*, São Paulo, v. 21, n. 44, p. 141-172, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200007>.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. “A casa de farinha é a nossa escola”: aprendizagem e cognição galibi-marworno. *Política & Trabalho*, João Pessoa, n. 43, 2015b.

TASSINARI, Antonella. A Sociedade contra a escola. In: TASSINARI, A. *et al.* (org.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: EDUFSC, 2012. p. 275-294.

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. *Horizontes Antropológicos*, São Paulo, v. 16, n. 34, p. 19-48, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200002>.

TOREN, Christina. Mente, materialidade e história: como nos tornamos quem nós somos. In: BANNELL, Ralph Ings; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Giselle (org.). *Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas*. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio, 2021. p.181-206.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate 80 years of the Manifesto of the Pioneers of Educação Nova: questions for the debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000007>

VIDAL, Diana Gonçalves. Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professor e práticas docentes (Rio de Janeiro, 1932-1935). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 1-22, 2005. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v5i16.8030>

XAVIER, Libânia. Matrizes interpretativas da história da educação no Brasil republicano. In: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira (org.). *História da educação no Brasil: matrizes, interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 19-43.

NOTAS

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001
- 2 Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Paraíba (UFPB). [Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6610-4799](https://orcid.org/0000-0002-6610-4799) E-mail: oliveiramelonatalia@hotmail.com
- 3 A professora de funk informou seu “arroba” profissional do Instagram, rede social dedicada para postagens de fotos e vídeos.
- 4 Daqui em diante as falas de Duda serão trazidas nesse formato
- 5 As obras em outros idiomas foram traduzidas ao longo de todo o texto.