



## Carreiras em deslocamento: considerações a partir de uma etnografia de professoras de balé clássico

*Careers on the move: considerations based on ethnography of classical ballet teachers*

Fernanda Ferreira de Abreu<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo, de natureza antropológica, tem como objetivo analisar carreiras de professoras de balé clássico que trabalham em academias de dança de Niterói (RJ). Com base em entrevistas com professoras e observação participante em aulas de balé clássico, são tecidas considerações acerca de seis carreiras que se encontram em variados estágios, com ênfase em processos de deslocamentos, rupturas e possibilidades de metamorfose. O material de campo, de cunho etnográfico, aponta para tensões entre prazer e dinheiro, o que é analisado à luz da relação entre projetos e campo de possibilidades (VELHO, 2003), e da “inarredável tensão entre iluminismo e romantismo” (DUARTE, 2006). O foco nas carreiras consiste em um diferencial em relação às pesquisas do balé clássico encontradas no âmbito da antropologia, que, em sua maioria, tiveram por principal interesse o corpo e a dança em si.

**Palavras-chave:** Carreiras. Deslocamentos. Balé clássico. Professoras. Etnografia.

### Abstract

*This paper, of an anthropological nature, aims to analyze careers of classic ballet teachers who work in dance academies located in Niterói (RJ). Based on interviews with teachers and participant observation in classical ballet classes, considerations are made about six careers that are in various stages, with emphasis on displacements, ruptures and possibilities of metamorphosis. The field material, of an ethnographic nature, points to tensions between pleasure and money, which is analyzed in the light of the relation between projects and field of possibilities (VELHO, 2003), and the “irreversible tension between enlightenment and romanticism” (DUARTE, 2006). The focus on careers differs from the classical ballet researches found in anthropology, which, for the most part, had as their main interest the body and dance itself.*

**Keywords:** Careers. Displacements. Classical ballet. Teachers. Ethnography.

## 1 Introdução

Após constatar que, de modo geral, as etnografias do balé clássico, seja no Brasil, seja em âmbito internacional (HOPPE, 2000; MORA, 2010; RUIZ, 2010; WULFF, 1998), tiveram por objeto bailarinas e bailarinos profissionais ou em vias de profissionalização, comecei a pensar em partir de minha própria experiência como aluna de academia de dança de Niterói, com o intuito de analisar esta outra forma de vivência, normalmente invisibilizada, apesar de ser a principal alternativa das pessoas que trabalham com o balé clássico ou fazem aula desta modalidade de dança.

Companhias renomadas mundialmente, como o *Royal Ballet* de Londres e o *American Ballet Theatre* de Nova Iorque, foram pesquisadas pela antropóloga sueca Wulff (1998). No Brasil, Hoppe (2000) comparou as produções corporais da mulher no balé clássico, na dança contemporânea e no samba; sendo que, no caso do primeiro, a pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual de Dança Maria Olenewa, pioneira na formação de bailarinos clássicos no Brasil e uma importante referência até os dias atuais. Tive acesso também a dois trabalhos com enfoque no corpo – como indicam os próprios títulos: *El cuerpo em la danza* e *Partituras del cuerpo* – desenvolvidos na Argentina: uma etnografia sobre o processo de profissionalização em balé clássico, dança contemporânea e expressão corporal numa

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestra em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense. Contato: feabreu82@hotmail.com

escola de dança de La Plata (MORA, 2010); e outra da companhia de balé clássico da cidade de Córdoba (RUIZ, 2010).

É preciso considerar, entretanto, que, das pessoas que trabalham com o balé clássico, poucas frequentaram uma escola profissionalizante como a Escola Estadual de Dança Maria Olenewa, e uma quantidade ainda menor chega a participar de uma companhia. A docência em academias de dança – que, de modo geral, não têm como objetivo a profissionalização dos alunos – apresenta-se, assim, como uma alternativa relevante. Tendo em vista que as mulheres são quase a totalidade no universo das academias de dança, e que, nos locais onde realizei a pesquisa de campo, havia apenas mulheres no quadro fixo de docentes, optei por focar o estudo nelas. O trabalho de campo – realizado durante o doutorado – teve duração de três anos, com conclusão em 2015, e se ancorou em observação participante em aulas de academias de dança de Niterói (RJ) e em entrevistas em profundidade, considerando o objetivo central de investigar como se configuram as carreiras de professoras de balé clássico que trabalham nesses espaços de ensino. Conforme escolha de minhas interlocutoras, as entrevistas foram realizadas nas próprias academias (em salas de aula desocupadas, na sala reservada às professoras, em escritório da proprietária e também na recepção em horário em que não estava ocorrendo nenhuma aula), ou em shoppings próximos, e marcadas sobretudo depois de aulas que elas fizeram ou deram. Tiveram duração de aproximadamente duas horas e foram gravadas.

Tendo em vista o objetivo de minha pesquisa, cabe sinalizar que entendo carreira no sentido proposto por Hughes, que engloba dimensões controláveis e conscientes, e limites impostos por determinadas condições socioculturais. De acordo com este autor, “carreira, no sentido mais genérico, se refere ao destino do homem conduzindo seu ciclo de vida numa determinada sociedade e num determinado período” (HUGHES, 1984, p. 295, tradução minha)<sup>2</sup>.

Ainda que a minha posição de aluna anterior e simultânea à de pesquisadora não possa ser explorada a fundo no presente texto – tendo sido discutida em outro artigo (ABREU, 2015) –, considero importante indicar que os dados por mim construídos se inserem num contexto de experiência partilhada. É preciso também sinalizar que não se tem a intenção de apresentar narrativas da vida como um todo, mas narrativas de prática no sentido proposto por Bertaux, “baseando-se na ideia central de que, através das práticas, pode-se começar a compreender os *contextos sociais* nos quais elas se inscrevem e que elas contribuem para reproduzir ou transformar” (2010, p. 17, grifo no original). Convém salientar que se trata de um “discurso *narrativo* que se esforça para contar uma história *real*”; além disso “é improvável durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de *seu* objeto de pesquisa” (BERTAUX, 2010, p. 89, grifos no original).

O discurso pode ser, assim, entendido como “real” no sentido do “pacto autobiográfico” proposto por Lejeune, de acordo com o qual, “certamente é impossível atingir a verdade, em particular a verdade de uma vida humana, mas o desejo de alcançá-la define um campo discursivo e atos de conhecimento, um certo tipo de relações humanas que nada têm de ilusório” (2014, p. 121). De modo semelhante, Bertaux destaca que é inevitável que exista uma dose significativa de seleção e interpretação nas narrativas coletadas pelo cientista social, “mas seria arbitrário se supor que *toda* a narrativa representa apenas reconstrução, ou mesmo pura ficção” (2010, p. 94, grifo no original).

Foram realizadas entrevistas com um total de doze professoras de balé clássico – cujas aulas também foram acompanhadas –, das quais sete não tiveram nenhum outro tipo de trabalho além do contexto da dança e cursaram graduação em dança – o que implica se formar como professora, e não como bailarina profissional –, contando para tanto com o apoio de suas famílias. Dessas sete, apenas uma, Raquel, cogita a possibilidade de exercer futuramente outra profissão. Especificamente neste artigo, considerando o objetivo de analisar deslocamentos, rupturas e possibilidades de metamorfoses, além da carreira de Raquel, serão evocadas as vivências das outras cinco professoras – cujos nomes foram trocados para preservar suas identidades –, que cursaram graduação em diferentes áreas e que, de modo geral, não contaram com o respaldo familiar para atuar no ensino do balé. O material de campo, de cunho etnográfico, aponta para tensões entre prazer e dinheiro, o que é analisado à luz da relação entre projetos e campo de possibilidades (VELHO, 2003), e da tensão entre iluminismo e romantismo (DUARTE, 2006).

Convém ainda salientar que o foco nas carreiras consiste em mais um diferencial em relação às pesquisas do balé clássico citadas, que, além de abarcarem contextos profissionais ou profissionalizantes, em sua maioria tiveram por principal interesse o corpo e a dança em si. Contingências de carreira, reconversão profissional, questionamentos sobre a continuidade do trabalho como professora de dança, bem como a formulação de novos projetos, são os principais assuntos abordados no presente texto.

<sup>2</sup> No original: “*Career, in the most generic sense, refers to the fate of a man running his life-cycle in a particular society at a particular time*”.

## 2 Possibilidades e escolhas

Para refletir sobre as carreiras das professoras de balé clássico pesquisadas, convém acionar, inicialmente, a noção de “contingência de carreira”, cunhada por Hughes e explorada por Becker, que assim a explicita:

Contingências de carreira incluem tanto fatos objetivos da estrutura social quanto mudanças nas perspectivas, motivações e desejos do indivíduo. Em geral, no estudo de ocupações, usamos o conceito para distinguir entre os que têm uma “carreira bem-sucedida” (quaisquer que sejam os termos em que o sucesso é definido dentro da ocupação) e aqueles que não têm. Ele pode ser usado também para discernir diversas variedades de resultados de carreiras, ignorando a questão do “sucesso” (BECKER, 2008, p. 35).

No presente estudo, esse conceito será mobilizado para contrapor as carreiras que aqui serão evocadas àquelas de professoras que cursaram graduação em dança e não tiveram nenhum tipo de trabalho além do contexto da dança; o que permite revelar outras possibilidades ou resultados de carreiras. Para algumas situações, talvez fosse melhor utilizar o termo percurso, já que carreira poderia indicar uma linearidade, ao passo que percurso evocaria “a ideia de deslocamento, movimentação, espaços percorridos, momentos. [...] percursos móveis, circulatórios, movediços, que não seguem uma ordem específica, apresentando-se de forma diferenciada nas experiências pessoais” (DÍAZ-BENÍTEZ, 2010, p. 204). De todo modo, optou-se, neste artigo, por remeter a carreiras em deslocamento.

Para Gisele, de 28 anos, o momento de inflexão mais significativo parece ter sido o convite que recebeu da dona da academia de dança em que era apenas aluna, seguido por sua decisão de atuar como professora de balé, acarretando uma reconversão profissional ou o que Siciliano (2006) denominou, no subtítulo de sua dissertação, “metamorfoses nas segundas escolhas profissionais”, o que coloca em relevo a dimensão do deslocamento. Gisele havia dedicado nove anos de sua vida à biologia, contudo, não via grandes perspectivas para o futuro se continuasse a atuar nessa área. Tinha tentado a seleção para o mestrado duas vezes, sem que obtivesse êxito. Até que veio o convite para integrar o corpo docente da academia onde havia sido aluna desde os três anos de idade – com uma interrupção de seus 13 a 23 anos – surpreendeu-a, conforme conta:

No meio do ensaio ela [a diretora da academia de dança] me chamou na porta, e me perguntou diretamente, e aí obviamente eu fiquei absurdamente feliz. Falei: “Olha, não sei nem o que eu te falo, porque...” [risos]. Calma, né, muita coisa. Porque... Aí começou um turbilhão nos meus pensamentos. Ah, realmente, eu já não estava muito feliz com a minha carreira, não só pensando no lado financeiro, eu já tinha abandonado isso, eu já estava muito infeliz por um tempo, trabalhando zangada, e chegava muito mal-humorada no trabalho, e o desgaste físico que eu estava tendo por conta de mil problemas na cidade, de engarrafamento, trânsito, e ter que sair de Niterói e ir pro Rio. Estava saindo cada vez mais cedo, saía de Niterói cinco e meia da manhã. Então assim, eu não estava mais vivendo, estava passando um dia atrás do outro. E aí os únicos dias em que eu tinha um prazer era quando eu vinha fazer aula de dança, segunda, quarta e sexta. Terça e quinta eu passava o dia um zumbi, eu ia trabalhar, voltava, deitava e dormia pro dia seguinte. Então, atropelava um dia atrás do outro. Eu sobrevivía, não vivia. E isso estava me deixando muito mal, eu já era outra pessoa no ambiente de trabalho. [...] E aí eu comecei a pensar muito assim: “Meu Deus, eu largo uma faculdade que eu fiz por quatro anos e trabalhei por mais cinco anos na mesma área, ou vou pra um mundo que eu conheço o ritmo mais ou menos?” Como eu perdi esse tempo de adolescência no balé... Eu fiquei bloqueada um pouco com esse pensamento, tipo “ah, eu perdi, eu fiz muito balé, mas o mesmo período que eu fiz foi o período que eu parei”. [...] E aí eu fiquei muito nervosa. “Meu Deus, o quê que eu faço?” Fiquei muito tempo pensando. [Gisele, entrevista em 12 de maio de 2014.]

Com a proposta feita pela proprietária e diretora da academia, Gisele se viu diante de uma bifurcação, isto é, uma configuração na qual eventos contingentes podem desencadear reorientações importantes nas trajetórias individuais (BESSIN; BIDART; GROSSETTI, 2010, p. 9). Não havia como manter o seu trabalho na biologia e iniciar a atuação como professora de balé. Não seria possível conciliar as duas atividades, e ela precisou escolher. No momento da entrevista, Gisele estava em plena fase de mudança, experimentando a transição para uma nova profissão.

Jaqueline, de 21 anos, também tinha começado a dar aula de balé havia pouco mais de três meses, mas sem que isso houvesse implicado uma reconversão profissional. Tratava-se de um “sonho esquecido”, que se realizou a partir de um convite de outra dona de academia. É sua primeira atividade profissional, e em paralelo ela cursa graduação em direito. Um ano depois, teve a oportunidade de saber que ela havia começado um estágio em direito, e ainda conseguia conciliar com o ensino da dança. Uma decisão por um dos dois caminhos deve se impor num tempo futuro.

Na narrativa de Luana, de 28 anos – mesma idade de Gisele –, o desejo de ser professora de balé, que começou a cursar aos sete anos de idade, revela-se antigo, proveniente da infância, e foi reavivado ao dar aula de educação física

para crianças enquanto cursava faculdade nessa área. O momento de inflexão parece ter sido marcado pela decisão de voltar a fazer aula de balé com o objetivo de lecionar. Quando conversamos, Luana atuava como professora de dança havia quatro anos. Vivenciava, assim, um estágio diferente do de Gisele e Jaqueline, trazendo outros elementos para reflexão, uma vez que não estava mais em jogo a mudança para ser professora de balé, mas o questionamento sobre a própria continuidade da atuação nessa área. Além disso, ela conciliava com outras atividades profissionais vinculadas à educação física, sua área de formação.

Já Márcia, de 35 anos, em consonância com as carreiras das professoras que cursaram graduação em dança, começou a lecionar aos 17 anos de idade na própria academia de dança onde fazia aula há algum tempo. Todavia, no momento do vestibular, não pôde escolher dança, já que seus pais exigiram que selecionasse outra opção, tendo assim um plano B. “Se fosse por escolha minha, eu teria feito pra dança na UFRJ” – enfatiza Márcia. – “Mas como ‘não, tem que fazer outra coisa’, eu fui pingando um monte de opções diferentes”. A partir do campo de possibilidades (VELHO, 2003, p. 40) que se configurou, ela selecionou alternativas que se relacionassem com seu trabalho na dança, e acabou cursando pedagogia. Coelho (1989), em pesquisa realizada antes da criação da graduação em artes cênicas da UNIRIO, identificou um movimento semelhante entre os estudantes de teatro: “A escolha de profissões de nível universitário, vistas como próximas, por diversas razões, do teatro, aparece como uma forma de resolver este conflito [com os pais], pela obtenção de um diploma, o que ao menos em tese daria uma maior estabilidade profissional” (p. 51). O trabalho com a dança parece configurar-se, assim, como uma ocupação desviante para os pais de Márcia, aproximando-se do caso dos músicos de jazz estudados por Becker, o que leva este autor a concluir que “na música, portanto, a carreira começa usualmente – se é que começa – sem a ajuda e o incentivo da família típicos de carreiras em muitas outras ocupações” (BECKER, 2008, p. 125).

Convém indicar ainda que, a despeito de resistências por parte da família, se evidencia nos relatos de minhas interlocutoras o eixo narrativo de que sempre se gostou de dança(r). Com base no texto “A ilusão biográfica” de Bourdieu, esse tipo de discurso poderia ser apontado como um exemplo notório de criação de sentido, unidade e coerência que permearia o empreendimento biográfico. Segundo o autor, “a noção sartriana de ‘projeto original’ somente coloca de modo explícito o que está implícito nos ‘já’, ‘desde então’, ‘desde pequeno’ etc. das biografias comuns ou nos ‘sempre’ (‘sempre gostei de música’) das ‘histórias de vida’” (1996, p. 184). Gisele, por exemplo, diz que, após as contingências – lesão no joelho e dificuldade para conciliar com o horário do colégio – que a levaram a interromper as aulas de balé aos 13 anos de idade, sempre quis voltar e inclusive sonhava com a academia. É como se estivesse sendo “chamada” pela dança. Mesmo que tenha enveredado por percursos afastados da dança, não teve jeito, ela retornou. Uma suposta vocação também é reforçada pelo fato de que foi o próprio indivíduo que escolheu fazer aula de dança. Luana foi colocada pelos pais para praticar tênis, e foi ela que pediu para sair porque queria fazer balé. Jaqueline, aos oito anos de idade, fez uma aula experimental de balé por iniciativa própria, sem que sua família tivesse conhecimento.

Como contraponto, é interessante observar que, na narrativa de Márcia, é feita alusão às etapas por que passou até ser de fato “mordida” pelo balé, o que pode ser pensado tendo em vista o modelo sequencial de carreira descrito por Becker (2008). Assim como em sua pesquisa de usuários de maconha, que precisam percorrer algumas etapas para, de fato, usarem maconha por prazer – aprender a técnica, aprender a perceber os efeitos e aprender a gostar dos efeitos –, Márcia desenvolveu paulatinamente uma motivação para a prática do balé, que foi se potencializando com suas experiências nas aulas. Aos quatro anos de idade, quando sua mãe lhe perguntou se queria fazer balé, ela respondeu afirmativamente, mas nem sabia do que se tratava, conforme frisa. Uns dois anos depois de haver se iniciado, ela conta ter “pegado pavor do balé”, uma vez que a aula era muito repetitiva. No momento em que trocaram de professora, suas amigas a avisaram, e ela voltou. Ela retorna, então, e passa a gostar das aulas; e quando coloca sapatilhas de ponta<sup>3</sup> com dez anos, envolve-se ainda mais. Diz que, nesse momento, o balé a “mordeu”. Cabe pontuar que se trata de um momento em que muitas meninas desistem, pois a prática se torna mais difícil e geralmente resulta em maior dor. Depois, ela conta que o balé realmente a “laçou de vez”, e soube que queria isso para sua vida, quando entrou numa nova academia em Niterói, onde passava boa parte de seu dia. Contudo, apesar de explicitar as etapas que a levaram a se envolver progressivamente com o balé, Márcia conclui que o balé sempre foi sua paixão, sempre foi o “bichinho que a mordeu”, a única coisa que, de fato, a motivou, tanto que, até o momento, não precisou lançar mão do plano B que seus pais insistiram que ela tivesse. Além da graduação em pedagogia, chegou a fazer um curso de instrumentação cirúrgica, mas diz não ter aguentado, e não cogita mais a possibilidade de deixar de trabalhar como professora de dança.

<sup>3</sup> As sapatilhas de ponta, diferentemente das de meia-ponta, são utilizadas apenas por mulheres. Elas são mais duras e firmes, possibilitando que as bailarinas fiquem de fato nas pontas dos pés.



Talvez se possa considerar que a própria carreira de professora tenha sido originalmente um plano B para o que Márcia sonhava ser: bailarina clássica. Ela conseguiu ser aprovada na concorrida prova de ingresso para a prestigiada Escola Estadual de Dança Maria Olenewa (EEDMO), porém sua mãe disse que não poderia levá-la para as aulas no Centro da cidade do Rio de Janeiro. Resolveu, então, aguardar para tentar novamente quando tivesse condições de ir sozinha, mas aí já estava tão satisfeita e envolvida com a academia que optou por continuar onde estava. Já Gisele nem chegou a fazer a prova para a EEDMO, a despeito da recomendação de uma professora, por sua mãe também ter dito que não teria como levá-la.

Lúcia, de 55 anos, ingressou na EEDMO, porém tarde demais para se tornar bailarina profissional, aos 22 anos, conforme conta. Ela já havia começado o balé numa idade considerada tardia, aos dez anos, e ainda parou e só retornou efetivamente aos 15, 16 anos. Seus pais não a apoiavam para seguir carreira na dança, mas com o falecimento de sua mãe, sua madrinha – professora de dança moderna – a “carregou” para a dança, de onde não mais saiu, com preferência pelo balé clássico, ainda que tenha cursado outras modalidades. Não conseguiu concluir o curso profissionalizante na EEDMO, e fez graduação em educação artística, já que, na época, ainda não havia graduação em dança no estado do Rio de Janeiro.

É importante observar que a carreira de professora de balé permite uma maior flexibilidade temporal em relação à de bailarina. Dessa forma, como foi visto, Gisele interrompeu a prática do balé por dez anos, e, ainda assim, pôde se tornar professora dessa modalidade de dança aos 28 anos de idade. Contudo, tornar-se bailarina profissional não é mais uma possibilidade; foi quando ela tinha dez anos, mas sua mãe não tinha condições de levá-la para o curso profissionalizante da EEDMO. Gisele ainda mora com seus pais. Desse modo, mesmo que tenha demorado a retomar o balé, em virtude da falta de apoio da mãe, o fato de dispor de moradia não deixa de se constituir como um apoio familiar – ao menos no sentido financeiro – para o movimento de reconversão profissional. Se ela morasse sozinha ou estivesse casada e com filhos, talvez essa ruptura tivesse sido mais difícil ou nem teria ocorrido.

Uma reconversão profissional – de professora de dança para outra atividade – foi cogitada no momento da entrevista justamente por aquelas – Raquel e Luana – que moram com seus pais, que não são casadas e não têm filhos. O que também se aplica a Gisele, que se deslocou, no entanto, em direção oposta, no sentido da dança após nove anos de dedicação à biologia. No caso de Jaqueline, não se trata propriamente de uma reconversão, já que, por ora, a dança e o direito são conciliados e a necessidade de uma escolha se coloca para um tempo futuro.

Ainda sobre as diferenças entre a carreira, de Raquel, que cursou graduação em dança e ainda não teve nenhum tipo de trabalho fora do âmbito da dança, e das demais professoras mencionadas, cabe sinalizar que Márcia, mesmo que tenha cursado graduação em pedagogia, trabalhou apenas como professora de dança. No entanto, chegou a fazer um curso de instrumentação cirúrgica. Gisele trabalhou como bióloga durante anos; Luana também dá aula na área de educação física e já foi professora de inglês; Jaqueline estagia em direito; e Lúcia já deu aula de educação artística em colégio.

É no relato desta última, aliás, que uma visão retrospectiva ganha maior força. Quando comentei que estava entrevistando professoras em diferentes estágios da carreira, ela logo disse: “Eu já estou em fim de carreira”. Desse modo, Lúcia se detém um pouco mais nas considerações do que poderia ter feito de forma diferente, ao olhar para trás com uma visão de que não dispunha na ocasião em que os acontecimentos se desenrolaram. Se desse para voltar no tempo, ela diz que teria aceitado o convite para estagiar na Escolinha de Artes do Brasil. Teria mantido algumas turmas de balé, e atualmente poderia estar aposentada por um colégio como professora de educação artística. Mas, na época, ela dava tantas aulas de balé, e depois vieram o casamento e as filhas. Contudo, acredita que se não tivesse se dedicado somente ao balé, hoje teria alguma estabilidade financeira. No início de sua carreira como professora, essa não parece ter sido uma preocupação; o mais importante era trabalhar com algo de que gostasse, aproximando-se, assim, da atual situação de Gisele, que ressalta que sua expectativa era em relação a como se sentiria lecionando balé, se deixaria de trabalhar triste, como vinha fazendo nos últimos anos.

Segundo conta, ela não estava mais “vivendo”, mas “sobrevivendo”, como naqueles “filmes mudos de antigamente: a pessoa acorda, a pessoa toma café, a pessoa pega o transporte, a pessoa trabalha, a pessoa almoça, a pessoa volta do trabalho, a pessoa vai para o trabalho, come, dorme”. Uma mudança se fazia, então, necessária. Como no estudo de Siciliano de processos de reconversão profissional, “independente do sentimento e da atitude com relação à mudança, ela é, no entanto, sempre positivada, vista como inerente ao processo de autotransformação – como se a nova atividade fosse mais condizente com o *self*” (2006, p. 82). Para Gisele, passar a atuar como professora de balé era um modo de “se sentir feliz de novo, se sentir completa”. Ela diz que já esperava que sua família a alertasse sobre as implicações financeiras de sua decisão, mas ela retrucou dizendo que esta era a última coisa com a qual estava preocupada. Ela não considera que ganhava uma boa remuneração como bióloga nem via perspectivas de melhoria, ao

menos não num curto período. De qualquer modo, esse não era o principal ponto; o importante era passar a se sentir feliz numa atividade com a qual realmente se identificasse.

Percebem-se aí, nessa contraposição à lógica do dinheiro, indícios do que se poderia denominar uma “reação romântica”, conforme explicitado por Duarte (2002, p. 71): “Sua [do Romantismo] defesa apaixonada dos privilégios da totalidade/singularidade (contra o reino da segmentação pela parte ou indivíduo), da vida, do fluxo e da potência (ou intensidade) encontrou na ‘denúncia do antivalor’ um dos seus filões retóricos mais eficientes”. O “antivalor” – expressão utilizada pelo autor para se referir ao termo valor em seu sentido mais restrito, mercantil, econômico ou monetário – é geralmente vinculado à figura do “burguês”; e contraposto ao “grande valor” – na acepção abrangente e moral do termo – da singularidade autêntica e criadora, que se associa, por sua vez, ao imaginário do artista. Não deve ter sido por acaso que Gisele mudou para uma profissão vinculada à arte para que passasse a viver. Talvez se possa dizer que essa mudança se iniciou quando voltou a fazer aula de balé. Como ela coloca: “Voltar a dançar pra mim era um jeito de eu querer mudar tudo”. Parece ter sido esse o início da solução para uma crise existencial, solução esta que veio a se consolidar com a reconversão profissional. Conforme sublinha Duarte a respeito da “reação romântica” na cultura ocidental moderna – explorada em inúmeros de seus trabalhos –, a inquietação com a vida seria a pedra de toque fundamental da contestação ao mecanicismo e ao materialismo. “Novas fórmulas vitais são buscadas, ainda mais sensíveis, ainda mais fluidas, cada vez mais associáveis ao fremente domínio da ‘arte’” (2012, p. 428).

No caso de Jaqueline, diferentemente do de Gisele, não teria ocorrido uma ruptura ao longo de um eixo temporal, no sentido de que antes se tinha uma profissão e agora se tem outra; mas a ruptura se evidenciou em seu próprio cotidiano: “Dou aula [de dança] para meninas que vão todas lindas iguais a princesas; depois vou fazer aula com as meninas que são minhas amigas. Depois, quando vou para faculdade [de direito], é um choque de realidade. Não me sinto tão em casa, me traz para a realidade”. Em seu discurso, é explicitado, dessa forma, o trânsito entre experiências e domínios diferenciados, o que seria característico, nos termos de Velho (2003, p. 28-30), das sociedades complexas moderno-contemporâneas, demandando dos indivíduos, em diferentes graus, um “potencial de metamorfose”, como modo de adaptação a essa multiplicidade e fragmentação. A metamorfose de que fala Velho possibilitaria uma permanente reconstrução dos indivíduos, em interação com essa multiplicidade de realidades simbólicas, que configurariam campos de possibilidades, acarretando o dinamismo dos projetos.<sup>4</sup> Sublinho, ainda, que esses projetos se inscrevem em contextos marcados de diferentes modos pela “inarredável tensão entre iluminismo e romantismo” na cultura ocidental moderna (DUARTE, 2006).

Conforme foi visto, a motivação de Gisele para a reconversão profissional recém-realizada foi a sua autorrealização; o dinheiro estava em último plano. Em seu discurso, a dimensão romântica parece assumir, assim, um caráter englobante. Para Luana, no entanto, que trabalhava como professora de dança havia quatro anos, a situação adquire contornos mais complexos e a tensão se explicita. O baixo salário, aliado à instabilidade, a faz se questionar sobre a continuidade de seu trabalho nessa área. Além disso, ela sente vontade de estudar mais.

Já Márcia lamenta-se pela falta de apoio dos pais, pois se tivesse contado com o respaldo familiar, poderia “estar mais à frente” e talvez fosse hoje uma bailarina profissional. De qualquer modo, ela acha importante que sua filha de 11 anos – que ama as aulas de balé clássico e pensa em seguir carreira na dança – tenha um plano B, bem como seus pais insistiram que ela tivesse, devido à preocupação com a questão financeira. Lúcia acha que suas duas filhas devem fazer o que gostam independente de dinheiro, nunca as forçou a fazer nada; porém, tem medo de incentivar uma delas – que não teria “se encontrado” profissionalmente e gosta de balé – a se tornar professora de dança e depois não conseguir se sustentar. Ainda que, nos discursos de minhas interlocutoras, a autorrealização continue a preponderar entre as motivações para a escolha da carreira, em detrimento do aspecto financeiro, contradições se manifestam e trazem a lume uma tensão.

Nos casos em que há oposição da família, esta se manifesta, sobretudo, como uma preocupação em relação ao sustento financeiro, constituindo-se numa contingência significativa, conforme também aparece em outras pesquisas de carreiras vinculadas à arte (ver, por exemplo, COELHO, 1989). Vale lembrar que essas contingências de carreira, conforme definição de Becker (2008), não contemplam apenas aspectos da estrutura social – entre os quais teriam relevância as relações familiares –, mas estariam em constante interação com motivações e desejos dos indivíduos, que podem se transformar.

<sup>4</sup> Velho concede as seguintes definições para as noções de projeto e de campo de possibilidades: “Beneficiei-me das obras de diversos autores, mas vem principalmente de A. Schutz a influência principal nessa direção. *Projeto*, nos termos deste autor, é a *conduta organizada para atingir finalidades específicas*. Para lidar com o possível viés racionalista auxilia-nos a noção de *campo de possibilidades* como dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de *projetos*.” (2003, p. 40, grifos no original).

## Questionamentos e projetos

Entre os entrevistados foram encontradas *quatro direções de mudança* que podem estar conjugadas em uma mesma profissão. Referem-se ao *autoconhecimento*; à oportunidade de *ajudar ao próximo*; ao *aprimoramento intelectual* e à *criatividade*. Estas são as razões que justificam a mudança. Os entrevistados sentem necessidade de uma profissão que também dê conta de suas dimensões existenciais; de uma atividade na qual se sintam úteis, ajudando a outras pessoas; de uma ocupação criativa e artística e/ou de um trabalho no qual possam estudar, refletir e pensar (SICILIANO, 2006, p. 160, grifos no original).

É importante destacar que os entrevistados de Siciliano, assim como minhas interlocutoras, são de camadas médias,<sup>5</sup> o que permite uma maior margem de manobra para suas escolhas e o planejamento de caminhos alternativos. Siciliano selecionou indivíduos oriundos de profissões “tradicionais” e socialmente reconhecidas, tais como engenharia, direito e administração, que, em sua maioria, abriram mão da segurança financeira em busca de autorrealização, trocando a estabilidade pela satisfação pessoal. No caso de Gisele, talvez se possa dizer que a ruptura tenha sido menos drástica, uma vez que ela não dispunha de uma boa remuneração financeira. De todo modo, ela abriu mão de nove anos de dedicação à biologia para trabalhar com algo sem nenhuma relação com sua atividade profissional anterior, mas que lhe traz prazer. Suas amigas professoras de balé – entre as quais menciona Raquel – a alertaram, no entanto, que, ao ensinar, ela teria responsabilidade ao ser um modelo para suas alunas, e não dançaria apenas pelo seu próprio prazer.

Dentre as professoras aqui citadas, já foi assinalado que Raquel é a única que cursou graduação em dança. Além disso, alcançou seu objetivo de se tornar professora da academia onde se iniciou no balé clássico aos cinco anos de idade. “Eu acho que alcancei um objetivo, e não parei ali. A montanha cresceu”, ela analisa, e diz agora querer estar “um pouco mais acima”. Deseja lecionar em faculdade no âmbito da educação, e ensinar professores de diferentes áreas. Nos termos colocados por Siciliano (2006, p. 160), seria um trabalho mais propício a “estudar, refletir e pensar” e favoreceria um “aprimoramento intelectual”. De modo semelhante, Luana diz sentir muita falta de estudar, e vislumbra se tornar professora universitária, possivelmente na esfera da educação física e/ou dança. Acha que essa pode ser uma forma de conciliar uma remuneração financeira estável e satisfatória – que lhe possibilite, por exemplo, viajar para o exterior – com uma ocupação que proporcione prazer, além de tempo livre para realizar outras atividades de que gosta, no que se incluem as aulas de dança. A coordenadora de um colégio onde ensina educação física lhe disse que conciliar tudo isso é muito difícil ou até mesmo impossível. Mas Luana parece não desistir, tanto que, quando conversamos, ela havia acabado de se inscrever numa pós-graduação com o projeto de cursar posteriormente um mestrado. Essa sua busca remete à já mencionada “inarredável tensão”, analisada por Duarte (2006), que se inspira na obra de Campbell:

Lutando para enfrentar a necessidade de proceder às trocas entre a necessidade e o prazer, enquanto procuram conciliar seus egos boêmio e burguês, os indivíduos modernos não moram somente numa “gaiola de ferro” da necessidade econômica, mas num castelo de sonhos românticos, esforçando-se, mediante sua conduta, para transformar um no outro (CAMPBELL, 2001, p. 318).

O pai de Luana a apoiaria se ela abrisse sua própria academia, pois acha que assim obteria uma melhor remuneração, uma vez que passaria a ser uma empresária. Entretanto, Luana não tem esse desejo, pois teria que exercer uma série de outras atividades e se dedicaria cada vez menos à dança. Raquel, diferentemente de Luana, consegue obter um bom salário trabalhando como professora de dança, pois leciona em uma academia com um grande número de alunos. Dessa forma, Raquel enfatiza que uma possível mudança não se daria em função de dinheiro. Em seus termos, seria por sua própria vontade. Convém pontuar que Velho indica que a relação entre projeto e vontade é complexa: enquanto a noção de projeto implica a avaliação consciente da realidade objetiva e também de condições subjetivas, “nas discussões sobre *vontade* há, sem dúvida, um espaço, maior ou menor, para reconhecer, ao nível da subjetividade, o *irracional*, o *desejo*, as *forças vitais incontroláveis*. Mas a vontade é também uma forma de expressar o domínio do sujeito, sua afirmação” (2006, p. 96, grifos no original). Sem a pretensão de destrinchar quais seriam os aspectos emocionais e racionais envolvidos na formulação do novo objetivo de Raquel, é válido salientar que se trata de um processo de individualização em relação à academia de dança que frequenta desde seus cinco anos de idade.

<sup>5</sup> É preciso pontuar que as camadas médias “são, pela sua constituição, variadas e fluidas. Incluem desde pequenos funcionários e comerciários na fronteira da classe trabalhadora até universos intelectualizados, com elevada renda e prestígio social, confundindo-se em certos contextos com o mundo das elites. As diferentes ocupações, *background* e trajetórias compõem um quadro de estilos de vida e visões de mundo altamente diversificado, dificultando generalizações do tipo ‘cultura de classe média’” (VELHO, 2003, p. 66-67).

Ela agora quer ir além. Percebe-se, assim, que “os projetos, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus projetos. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente” (VELHO, 2003, p. 48).

Foi o projeto cultivado desde os seus 15 anos de idade, de se tornar professora da academia onde se iniciou no balé, que, de certa forma, levou à formulação de um novo projeto. A faculdade de dança se configura como um momento de inflexão para Raquel, pois foi a partir daí que ela passou a questionar sua atuação como professora e também a considerar a possibilidade de seguir uma carreira acadêmica. Já as outras seis professoras que cursaram graduação em dança – e cujas carreiras escapam ao escopo do presente artigo – dizem não pensar em exercer outra profissão.

Esse é também o caso de Márcia, apesar de ela ter buscado alternativas para se resguardar da eventualidade de enfrentar dificuldades em seu trabalho no balé, seja pelo aspecto financeiro, seja em função do envelhecimento. “Antigamente eu achava que quando eu chegasse a uns 40, 50 anos, eu não ia poder mais dar aula, e eu teria que ter outra profissão. Cheguei a fazer curso de instrumentação cirúrgica para sair fora. Mas não aguentei também. Voltei pra dança”. E em seguida comenta: “Eu acho que vou virar uma daquelas professoras de balé senhorinhas”. Ao considerar a questão financeira, ela acha que seu trabalho também compensou, pois devido à flexibilidade de horário, não precisou pagar uma babá para ficar o dia inteiro com suas filhas; e ainda leciona balé em troca da mensalidade do colégio de sua filha mais nova.

No entanto, apesar desses aspectos positivos, e da relação custo-benefício valer muito a pena, conforme Márcia coloca, vemos que, caso sua filha mais velha siga carreira na dança, ela acha importante ter um plano B, que pode ser entendido como um plano de contingência. Desse modo, se sua filha ficar infeliz e se cansar, ou perceber que não é isso que ela realmente quer, ela terá opção, ao dispor de uma formação em outra área. É interessante notar que o próprio fato de os pais exigirem ou estimularem as filhas a terem um plano B, ou de contingência, já se configura como uma contingência de carreira, tanto que Márcia diz que, se seus pais não a tivessem “segurado”, ela poderia “estar mais à frente” na carreira em dança.

Lúcia diz que uma de suas filhas às vezes a culpa por não ter insistido quando ela resolveu parar o balé na adolescência em função de uma professora que era muito rígida. “A culpa não é minha, não. Eu nunca forcei minha filha a nada” – defende-se Lúcia. Mesmo que não tenha “se encontrado” na área em que se formou – jornalismo –, há um receio por parte de Lúcia em incentivar sua filha a se tornar professora de balé. Quando comento com Lúcia que a boa parte das professoras de balé com quem conversei havia tido o apoio da família para seguir carreira na dança – sobretudo aquelas sete que cursaram graduação na área –, ela retruca: “Tem umas famílias que não devem apoiar muito, não. O retorno é bom, em termos de remuneração por hora trabalhada. Mas você não tem garantia alguma.” Quando ela menciona que sua mãe dizia que balé não dava futuro, enfatiza em seguida que conseguiu criar suas filhas, mesmo com alguma dificuldade. É interessante perceber como parece estar em jogo uma variável geracional. Como filhas, Lúcia e Márcia lamentam, em certa medida, a falta de apoio dos pais. Para elas, o mais importante era trabalhar com algo de que gostassem. Mas, como mães, elas se preocupam com a possibilidade de suas filhas seguirem carreira no balé. E ao olhar retrospectivamente para sua carreira, Lúcia considera que deveria ter tido um trabalho paralelo que lhe assegurasse uma estabilidade financeira. Está em busca de algo que complemente seu salário, já que recentemente optou por trabalhar em apenas uma academia, pois estava ficando muito cansada. Se lecionasse numa academia como o local em que Raquel trabalha, com grande número de alunos, seria diferente – Lúcia observa. Já Raquel, ainda que esteja satisfeita com a remuneração recebida, elabora projetos direcionados a uma carreira acadêmica após ter alcançado o que almejava no âmbito da dança. Nota-se, dessa forma, que “os *projetos* individuais sempre interagem com outros dentro de um *campo de possibilidades*. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos” (VELHO, 2003, p. 46, grifos no original).

### 3 Considerações finais

A ênfase da análise recaiu, portanto, nas carreiras de professoras de balé clássico que trazem à tona deslocamentos, rupturas e possibilidades de metamorfoses. Evidencia-se o fato de que minhas interlocutoras percebem a si mesmas como indivíduos que fazem escolhas em meio a oportunidades e limitações. Conforme é acentuado por Hughes (1984, p. 296, tradução minha), “carreira envolve, em cada estágio, escolhas de algumas atividades em detrimento de outras”<sup>7</sup>, e a mobilidade numa determinada ocupação dependeria de várias escolhas do indivíduo que, por sua vez, são

<sup>7</sup> No original: “*Career involves, at each stage, choices of some rather than other activities*”.



limitadas por condições variadas. Os projetos operam, assim, num campo de possibilidades, e se configuram também como instrumentos de negociação da realidade (VELHO, 2003, p. 21-22).

Falta indicar que, mesmo na situação em que a negociação da realidade implica um questionamento da continuidade da carreira de professora de balé, conduzindo à emergência de projetos que podem romper com os anteriores, é frisado que não se pretende deixar de dançar. Raquel, por exemplo, diz que mesmo se vier a alcançar seu objetivo de se tornar professora universitária no âmbito da educação/pedagogia, gostaria de ter uma ou duas turmas de dança e de fazer as aulas que forem possíveis. Luana pensa na dança como possibilidade de pesquisa para uma carreira acadêmica, sendo que o balé clássico já foi seu objeto de estudo na graduação em educação física e numa pós-graduação (*lato sensu*) em fisiologia do exercício; e entre os itens que considera importantes numa atividade profissional – como estabilidade financeira e gostar do que se faz –, é também valorizado o fato de essa atividade lhe proporcionar tempo livre para as aulas de dança.

Em certa medida, a dança atua como “âncora” em meio aos (possíveis) deslocamentos. Conforme coloca Velho (2003, p. 29), “a tendência à fragmentação [associada aos estímulos diferenciados e múltiplos que seriam característicos das sociedades complexas moderno-contemporâneas] não anula totalmente certas âncoras fundamentais que podem ser acionadas em momentos estratégicos”. Desse modo, independente do caminho a ser seguido, não se pretende deixar de dançar. Ao se ensinar dança, contudo, deixa-se de dançar apenas por seu próprio prazer, como as amigas de Gisele que são professoras de balé a alertaram. Há também a questão da instabilidade financeira, levantada por Lúcia e Luana. Como conciliar, assim, “o prazer e a necessidade”, conforme coloca Campbell (2001, p. 318)? Raquel parece ter conseguido isso: aliar uma atividade prazerosa com uma remuneração financeira satisfatória. Ainda assim, deseja algo que a motive ainda mais. Sua vontade agora é se tornar professora universitária; e ela frisa que não é por dinheiro, pois considera que ganha bem como professora de dança. De todo modo, na formulação de seu novo projeto, parece continuar a prevalecer uma “dimensão romântica”.

É no depoimento de Luana que a “inarredável tensão entre iluminismo e romantismo” (DUARTE, 2006) mais se evidencia, ao ser sublinhada a preocupação com dinheiro. Mas ela não quer ser mais bem remunerada fazendo algo de que não goste e que não lhe proporcione tempo para as aulas de dança. Reconhece, todavia, que isso é muito difícil, o que a leva a colocar: “Mas quem sabe dando aula em faculdade...”. Por meio de uma carreira acadêmica, Luana continuará ensinando, e, possivelmente, uma temática relacionada à dança. Gisele traz um contraponto, pois estava desiludida com a carreira acadêmica, após não ter sido aprovada na seleção de mestrado em biologia. E, mesmo se tivesse conseguido passar, o cenário com o qual se depararia não lhe parecia animador; não gostaria de “viver de bolsa” por anos.

Longe de esgotar a discussão sobre carreiras em seus deslocamentos, que resultam ou podem vir a resultar em reconversões profissionais, as considerações sobre carreiras de professoras de balé clássico – que não se restringiram às vivências no âmbito da dança – permitiram aventar que, a despeito das peculiaridades fundamentais a cada caso e tão caras ao trabalho etnográfico, tensões estarão permanentemente em jogo e a realidade será constantemente negociada, nas relações intersubjetivas, na interação com diferentes valores e interesses, conforme os campos de possibilidades.

#### 4 Referências

- BECKER, Howard S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BESSIN, Marc; BIDART, Claire; GROSSETTI, Michel. Introduction générale – L’enquête sur les bifurcations: une présentation. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Bifurcations: les sciences sociales face aux ruptures et à l’événement*. Paris: La Découverte, 2010. p. 7-19.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaina (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996. p. 183-191.
- CAMPBELL, Colin. *A ética romântica e o espírito do consumismo moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- COELHO, Maria Claudia. *Teatro e contracultura: um estudo de antropologia social*. 1989. 142 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.
- DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira. *Nas redes do sexo: os bastidores do pornô brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- DUARTE, Luiz Fernando Dias. Valor e antivalor: uma leitura antropológica do dinheiro. In: \_\_\_\_\_. *O outro lado da moeda: livro do Seminário Internacional*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2002. p. 67-76.
- \_\_\_\_\_. Formação e ensino na antropologia social: os dilemas da universalização romântica. In: GROSSI,

Miriam Pillar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (Orgs.). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 17-36.

\_\_\_\_\_. O paradoxo de Bergson: diferença e holismo na antropologia do ocidente. *Mana: estudos de antropologia social*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 417-448, 2012.

HOPPE, Sigrid. *Produção corporal da mulher que dança*. 2000. 127 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

HUGHES, Everett. *The Sociological Eye: selected papers*. New Brunswick: Transaction, 1984.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MORA, Ana Sabrina. *El cuerpo en la danza desde la antropología: prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal*. 2010. 452 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, La Plata/Argentina, 2010.

RUIZ, Sandra. *Partituras del cuerpo: etnografia sobre bailarines de puntas y media puntas en la ciudad de Córdoba*. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba/Argentina, 2010.

SICILIANO, Tatiana Oliveira. *Reinventando a si mesmo no fio da carreira: uma reflexão sobre as metamorfoses nas segundas escolhas profissionais*. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em História Política, Bens Culturais e Projetos Sociais) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

WULFF, Helena. *Ballet across borders: career and culture in the world of dancers*. Oxford: Berg, 1998.

**Data de submissão:** 01/03/2017

**Data do Aceite:** 10/10/2017