

# Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico: indicações etnográficas sobre carreiras

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

---

## Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar carreiras de professoras de balé clássico que trabalham em academias de dança de Niterói (RJ). Com base em observação participante em aulas e espetáculos, e em entrevistas com professoras, é abordado o modo pelo qual a possibilidade de se tornar bailarina profissional é vislumbrada, e são apresentadas as influências na decisão de se tornar docente, com destaque para os discursos referentes a vocação e características corporais. É também discutido como a possibilidade de se tornar dona de academia de dança é contemplada e comparada com o trabalho no ensino da dança.

**Palavras-chave:** Balé clássico. Carreiras. Ensino. Academias de dança.

---

## Abstract

This paper aims to analyze careers of classical ballet teachers who work in dance academies located in Niterói (RJ). Based on participant observation in classes and spectacles, and interviews with teachers, this work shows how the possibility of becoming a professional ballet dancer is discerned, and reveals the influences on the decision of becoming a teacher, considering especially the discourses related to vocation and body characteristics. It also discusses how the possibility of becoming an owner of a dance academy is contemplated and compared to the work involved in teaching dance.

**Keywords:** Classical ballet. Careers. Teaching. Dance academies.

1

Professora do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS), Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: feabreu82@hotmail.com

## Introdução

Quem são essas pessoas que, mesmo sabendo que, frequentemente, são esquecidas e, impreterivelmente, ao chegarem ao final do curso são separadas de suas crias, por quem já desenvolveram uma grande afeição, continuam, ano após ano, emprestando a outros as suas experiências? [...] Que pessoas são essas que, apesar de todas as dificuldades, muitas vezes financeiras, ainda são capazes de se emocionarem, quando no final de uma apresentação compartilham da glória, no momento em que bailarinos sobem ao palco para receberem os aplausos? Ela sabe que o mérito também é seu. Mesmo que ninguém se lembre. Não precisa. Ela sabe. (SAMPAIO, 1999, p. 154)

**N**a ocasião em que realizei pesquisa de campo em academias de dança de salão, com o interesse de estudar práticas criativas em aulas e bailes, minha atenção foi despertada para as particularidades do trabalho de professor(a) de dança e, em especial, para as relações entre ser professor(a) e ser dançarino(a): qual das duas atividades é mais valorizada? Como podem ser conciliadas? O professor de uma atividade artística é considerado também um artista? Essas questões começaram a me intrigar, apesar de não ter tido a oportunidade de desenvolvê-las naquele momento.

Posteriormente, no doutorado, comecei a pensar em como isso se daria no contexto do balé clássico, dança com a qual tinha maior contato, em função de minha vivência como aluna durante aproximadamente dez anos. Tinha ciência de que as pessoas que trabalham com o balé clássico são principalmente mulheres que dão aula em academias de dança. Apesar disso, as etnografias que encontrei – no âmbito da antropologia –, seja no Brasil ou em contexto internacional (HOPPE, 2000; MORA, 2010; RUIZ, 2010; WULFF, 1998), tiveram por objeto bailarinas e bailarinos profissionais ou em vias de profissionalização. As pesquisas foram assim realizadas em renomadas companhias de balé ou em escolas profissionalizantes que são importantes portas de entrada para essas companhias, onde, arrisco-me a

Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico:  
indicações etnográficas sobre carreiras  
Fernanda Ferreira de Abreu

dizer, se encontram aqueles efetivamente considerados artistas. Seria esse direcionamento das pesquisas um reflexo do ofuscamento dos professores diante dos bailarinos a que alude o professor de balé clássico Flávio Sampaio (conforme consta na epígrafe)?

Companhias renomadas mundialmente, como o *Royal Ballet* de Londres e o *American Ballet Theatre* de Nova Iorque, foram pesquisadas pela antropóloga sueca Helena Wulff (1998). No Brasil, Sigrid 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 en la danza* e *Partituras del cuerpo* – desenvolvidos mais recentemente na Argentina: uma etnografia sobre o processo de profissionalização em balé clássico, dança contemporânea e expressão corporal numa 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. O que motivaria, então, a decisão de se trabalhar como professor(a) de balé clássico em academias de dança? Torna-se docente quando não se consegue (mais) ser bailarino(a) profissional?

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 teve duração de dois anos, com conclusão em 2015, e se ancorou em observação participante em aulas e espetáculos de academias de dança de Niterói (RJ);<sup>2</sup> e sobretudo em entrevistas, considerando o objetivo central de investigar como se

2

O objetivo do espetáculo é demonstrar em público tudo o que as alunas aprenderam ao longo do ano e proporcionar para elas a vivência de uma produção completa: uma história com enredo, personagens, coreografias, cenários e iluminação. Normalmente, essas apresentações das academias são realizadas em novembro ou dezembro em teatros da cidade.

Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico:  
indicações etnográficas sobre carreiras  
Fernanda Ferreira de Abreu

configuram as carreiras (cf. HUGHES, 1984) de professoras de balé clássico que trabalham em academias de dança.<sup>3</sup>

Para tanto, não se tem a intenção de apresentar narrativas da vida como um todo, mas narrativas de prática no sentido proposto por Daniel Bertaux (2010), “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” (p. 17, grifo no original). Convém salientar que – assim como as (auto)biografias de bailarinas profissionais que serão eventualmente citadas ao longo do texto, para que se estabeleça um contraponto – se trata de um “discurso narrativo que se esforça para contar uma história real”; além disso – diferentemente dessas (auto)biografias –, “é improvisado 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).<sup>4</sup>

Especificamente neste artigo, serão analisadas as carreiras na dança de seis professoras que não tiveram nenhum outro tipo de trabalho além do contexto da dança e que cursaram Licenciatura em Dança, o que implica se formar como professora e não como bailarina. Será concedida, portanto, especial atenção ao fato de terem se tornado docentes de balé clássico e não bailarinas profissionais. O foco nas carreiras consiste em mais um diferencial em relação às pesquisas do balé clássico citadas, que, em sua maioria, tiveram por principal interesse o corpo e a dança. Devo ainda mencionar que a escolha do município de Niterói teve em vista, além da própria vivência da pesquisadora, a situação dessa cidade no contexto da dança: se, por um lado, não dispõe de uma renomada escola profissionalizante e de praticamente nenhum espaço de ensino dirigido à formação de bailarinos profissionais, por outro lado, em função da relativa proximidade da Escola Estadual de Dança Maria Olenewa (doravante citada como EEDMO), localizada no Centro do Rio de Janeiro, possibilita aos seus habitantes – caso sejam aprovados na concorrida prova de ingresso – uma sólida formação profissional como bailarinos sem que isso implique uma mudança de residência.

3

Entendo carreira no sentido proposto por Everett 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” (1984, p. 295, tradução minha).

4

O discurso pode ser entendido como “real” no sentido do “pacto autobiográfico” proposto por Philippe 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, Daniel Bertaux destaca que é inevitável que exista uma dose significativa de seleção e interpretação nas narrativas de vida coletadas pelo cientista social, “mas seria arbitrário se supor que toda a narrativa representa apenas reconstrução, ou mesmo pura ficção” (2010, p. 94, grifo do original).

## Uma questão de vocação

As narrativas de Myriam, de 52 anos, e de Fernanda, de 37 anos, – professoras de balé clássico e proprietárias de academias de dança de Niterói – sugerem que suas mães não tiveram alternativa: precisaram levá-las para a aula de dança. Myriam quando criança fazia apresentações em sua casa e na casa de amigas. “Ficou bem claro que eu precisava desenvolver esse lado”, ela ressalta. Fernanda criava coreografias em festas de criança, e faziam uma roda para lhe assistir. Embora sua primeira aula de dança tenha sido aos dez anos de idade, ela frisa: “Desde novinha, eu sempre gostei muito de dançar”.

Com base no conhecido 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).

Caberia, então, indagar: qual sentido pode ter a adoção desse tipo de discurso – “sempre gostei de dança(r)” – no tocante às vivências relatadas? Uma hipótese pode ser encontrada nos estudos de sociologia da arte realizados por Nathalie Heinich ao tratar da temática da vocação atrelada ao dom. A autora sublinha que “o talento do artista, não mais adquirido mas inato, precede a aprendizagem da profissão, conforme o paradigma da vocação e do dom” (HEINICH, 2005, p. 19).<sup>5</sup> É desenvolvida a ideia de regimes de atividade (profissional e vocacional), e uma característica diferencial do regime vocacional seria a “interioridade das motivações ancoradas na individualidade das disposições e não mais – como no mundo da profissão – na continuidade de uma tradição familiar ou num projeto de carreira predeterminado” (HEINICH, 2005, p. 83). Esses regimes seriam formas típicas de conduta em relação à arte e não são encontrados no mundo social como idealmente definidos; seus desenvolvimentos seriam paralelos e concorrentes, resultando por vezes num improvável equilíbrio. A vocação – conceito originalmente religioso – pressupõe a crença do artista em sua

5

Todas as traduções de trechos originalmente em língua estrangeira são de minha autoria.

Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico:  
indicações etnográficas sobre carreiras  
Fernanda Ferreira de Abreu

própria eleição, há um sentimento de ter sido “chamado”; porém, à medida que a noção de vocação se laiciza, esse chamado se dá por uma divindade interior ao próprio sujeito. “A forma propriamente artística da vocação é o dom, essa disposição inata, portanto constitutiva da pessoa, por oposição à técnica ou ao saber, aprendidos e intercambiáveis” (HEINICH, 2005, p. 19).

A bailarina profissional Tatiana Leskova crê, assim – conforme exposto em sua biografia –, que “a dança escolhe apenas alguns, é a lei da arte” (BRAGA, 2010, p. 363). Do mesmo modo, Juliana Yanakieva é definida como “uma predestinada no balé” (PEREIRA, 2001, p. 21). Discurso semelhante foi obtido por Ruiz no depoimento de uma bailarina do Ballet Oficial de Córdoba: “Sempre acreditei que nós não elegemos a dança, a dança nos elege [...] a vocação primeira é a dança” (2010, p. 90). Todavia, a vocação atrelada ao dom não bastaria; uma vida de sacrifício e de muito trabalho é considerada crucial. Heinich destaca, desse modo, que a passividade de um dom recebido engendra a necessidade, como contrapartida, de um dever a cumprir, o que implica que se trabalhe para justificar o mérito recebido sem esforço. “Assim, a passividade do dom recebido caminha ao lado do trabalho realizado para fazê-lo existir” (2005, p. 87).

É valorizado, portanto, por minhas interlocutoras, o fato de terem sempre gostado de dançar, de ter sido o próprio indivíduo que quis fazer aula de dança, não tendo sido uma imposição da mãe. E quando foram colocadas na aula pela mãe, logo passaram a gostar. Particularmente na narrativa de Bia, de 42 anos, o papel da mãe revela-se fundamental, não só por ter sido sua mãe que a levou para as aulas de balé, que sua irmã já fazia, mas por ter insistido quando ela quis parar na adolescência. Mas sua mãe só insistiu porque sabia que Bia gostava, diferentemente de sua irmã. “Aí na [academia da] Myriam eu me apaixonei de novo e segui”, ela conta.

Myriam e Fernanda já dançavam para um público – seja em casa ou em festas – e criavam coreografias antes mesmo de iniciarem as aulas de dança. Especialmente em suas carreiras, a questão da vocação ganha evidência, mas aparece em certa medida em praticamente todos os relatos por mim levantados, ao se enfatizar o gosto pela dança desde sempre, ou desde pequena. Até Maria, de 27 anos, que teria se desiludido com suas primeiras aulas de balé – o que parece se dever ao fato de não ter sido numa academia

Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico:  
indicações etnográficas sobre carreiras  
Fernanda Ferreira de Abreu

de dança (o carro-chefe era a natação) –, depois pediu à mãe para ter aula com Bia na academia de Myriam, onde já fazia jazz;<sup>6</sup> e a partir daí não parou mais.

Em algumas das narrativas, é evidenciado como essa vocação para a dança teria sido identificada pelas primeiras professoras de balé. Quando teve fim o projeto da prefeitura em que Myriam fazia aula, a professora indicou que sua mãe a colocasse numa academia de dança porque ela “levava jeito” e parecia gostar muito. A professora do colégio onde Fernanda começou a ter aulas de jazz também recomendou que ela fosse para uma academia porque tinha talento e gostava muito. É como se elas tivessem sido chamadas pela dança. Mas para lecionar?

### Bailarina ou professora?

Antes de se iniciar como professora, aos 14 anos de idade, Myriam já praticava com alunas imaginárias, bonecas, colegas e inclusive criava coreografias na hora do recreio do colégio. Ela enfatiza que seu sonho era ser professora de balé e coreógrafa. O que se alude como sonho pode ser aproximado, na verdade, da noção de projeto proposta por Velho (2003), na medida em que havia ação orientada para um objetivo predeterminado.<sup>7</sup> Fernanda enfatiza que seu objetivo era ser professora. Contudo, ao final da entrevista mencionou ter feito a prova de seleção para o curso profissionalizante da EEDMO.<sup>8</sup> Por que, então, tornou-se professora e não bailarina? “Eu já queria ser professora [...] até porque como eu entrei muito tarde [aos 11 anos de idade] e tinha *limitações físicas* grandes, assim de *alongamento* e de *endehors* [rotação para fora, ou rotação externa das pernas e dos pés], eu sabia que eu nunca ia assumir um posto de uma grande companhia ou então entrar na Escola de Dança Maria Olenewa”, diz Fernanda.<sup>9</sup> Já Myriam faz a seguinte ponderação quando lhe pergunto se também não tinha como sonho dançar profissionalmente:

Isso aí é complicado, porque acaba sendo uma frustração. Assim, invariavelmente é, né? E mesmo se a gente não

6

A dança mais ensinada na maioria das academias de Niterói, após o balé clássico, é o jazz. Na graduação em dança cursada por minhas interlocutoras, as principais modalidades eram o balé clássico e a dança contemporânea. Fernanda destacou na entrevista que, em Niterói, o jazz ainda é bem forte; já na cidade do Rio de Janeiro, estaria se perdendo um pouco e virando tudo dança contemporânea. Esse é um ponto interessante a ser pesquisado, que excede o âmbito do presente texto.

7

João Sento-Sé e Maria Claudia Coelho (2014, p. 339) indicam que a “noção de ‘sonho’ nos remete a um plano imaginário em que algo parece possível, porém independe das atitudes do narrador”. Aproximam essa noção do que Gilberto Velho alude como “fantasia”, em contraposição a “projeto” (cf. VELHO, 2003), “que supõe certa forma de vinculação entre o presente e o futuro em que a expectativa futura pauta as atitudes e decisões do momento presente”. À vista disso, nota-se que o que é mencionado como sonho por Myriam identifica-se, na verdade, com a definição de projeto.

8

Esta prova pode ser realizada entre 8 e 21 anos de idade. Porém, quanto mais velha, maior é o peso conferido ao domínio da técnica do balé clássico. Meninas mais novas podem até entrar sem conhecimento prévio de dança, desde que tenham o físico considerado apropriado.

9

As expressões e categorias utilizadas especificamente, ou com um sentido particular, no universo pesquisado serão grafadas em itálico ao longo do texto.

Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico:  
indicações etnográficas sobre carreiras  
Fernanda Ferreira de Abreu

quisesse, eu gostava muito de dançar. Eu passei por situações assim de ter a possibilidade de fazer teste, de fazer audição. Mas era aquela história: pesava na minha consciência o fato de eu ter que parar de dar aula. Para eu só dançar, eu teria que parar de dar aula. Eu sempre gostei muito das duas coisas. E aí eu acho que pesou muito o fato de eu gostar muito de dar aula, somado a quê? À *dificuldade física*, que eu não tenho o físico de bailarina clássica. E não adiantava nada eu dançar jazz pra caramba, porque não tinha nenhuma companhia de jazz. Ah, eu vou querer dançar. Mas aí eu vou viver de quê? Porque eu vou pagar para dançar, ou eu vou viver só daquele cachêzinho que de vez em quando pingava. Assim, eu lamento não ter podido dançar mais. Para o meu próprio prazer, para a minha própria satisfação. Mas também pelo fato de eu não poder passar tanta experiência para as minhas alunas. Sempre gostei muito de dançar.

Cabe mencionar que na prova de ingresso para a EEDMO são avaliados os atributos físicos a que se aludiu acima. Considerando, assim, que projetos são elaborados num campo de possibilidades (VELHO, 2003), é como se as “limitações ou dificuldades físicas” – ou a ausência de “talento físico”, como também se fala em aulas de balé – restringissem esse campo, “as alternativas construídas do processo sócio-histórico”, conforme “potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura” (2003, p. 28). Dito de outro modo, tal como o faz Elias em seu estudo de Mozart, “o dom especial [...] em si mesmo constitui um dos elementos determinantes de seu destino social, e, neste sentido, é um fato social, assim como os dons simples de uma pessoa sem gênio” (ELIAS, 1995, p. 54).

Poder-se-ia questionar se houve algum momento de inflexão em que minhas interlocutoras perceberam que não conseguiriam o corpo de que precisavam para serem bailarinas profissionais. No caso de Fernanda, pode ter sido quando não passou na prova de ingresso para a EEDMO. Ao me contar sobre esse episódio ocorrido há mais de 20 anos, ela reconhece que não tinha condições de passar: “Não tinha *endehors*, não tinha nada”. Tinha talento para a dança no sentido de que aprendia rápido e já criava



Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico:  
indicações etnográficas sobre carreiras  
Fernanda Ferreira de Abreu

coreografias antes mesmo de ter aulas de dança, assim como Myriam; porém lhe faltava “talento físico”. De todo modo, é difícil precisar em que momento elas constataram que não seria possível se tornar bailarina profissional.

Bia diz que desde muito nova se lembra de pensar em dar aula, até porque nunca teve o “físico” esperado de uma bailarina. Não era magra, tinha coxa grossa. “Eu não sei se eu... ‘não, você não vai dar pra isso’. Até pelo físico, que não daria. Por mais que eu emagrecesse, não ia ter o físico. Não sei, eu nunca quis ir para a *escola de dança* [EEDMO]”, reflete. Quando iniciou o que hoje se denomina ensino médio, optou por cursar o Normal, com a intenção de se tornar professora. Então, se não fosse professora de dança, seria professora de qualquer forma; daria aula em colégio. Parece, assim, que por mais que ela mencione que toda criança tem o desejo de ser bailarina, desde muito nova ela já pensava em ser professora, até por saber que não poderia ser bailarina pelo seu “físico”. Em aulas de balé, comenta-se frequentemente – com destaque para o discurso autorizado das professoras – sobre quem tem ou não o “físico” apropriado a uma bailarina clássica. Contudo, não basta ter “talento físico” se não houver esforço. Mas esse esforço, em termos de um perfeccionismo considerado fundamental a uma bailarina, não seria suficiente em face da ausência de “talento físico”. Desse modo, Myriam, Bia e Fernanda creem que, por mais que se esforçassem, não conseguiriam se tornar bailarinas clássicas de renomadas companhias. Para começar, não seria possível nem mesmo ingressar num curso profissionalizante como o da EEDMO.

Como contribuição à reflexão, talvez se possa remeter à leitura fenomenológica que Tim Ingold (2000) faz da noção de *affordance* – traduzida por Otávio Velho (2001) como propiciação – de James Gibson. Cada ser perceberia o mundo de acordo com suas possibilidades de ação, conforme as *affordances* que se dão em sua relação com o ambiente. O ambiente se constituiria, assim, pelas possibilidades de cada organismo e de forma diferente para cada um deles. Não ser *endehors*, não ter “alongamento” e ter “coxa grossa” constroem-se como *affordances* negativas quando se tem em vista uma carreira de bailarina clássica. As vivências em aulas de balé – praticamente desde que iniciaram o aprendizado dessa modalidade

Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico:  
indicações etnográficas sobre carreiras  
Fernanda Ferreira de Abreu

de dança – levaram Myriam, Bia e Fernanda a perceberem que não seriam bailarinas clássicas. Por isso – mas, pelo que contam, não apenas por isso –, sonhavam, queriam e desejavam atuar como professoras de balé.

Já Rafaela, de 25 anos, teria sido aconselhada por uma professora a se inscrever na prova para a EEDMO, pois era magra e tinha pernas compridas. Porém, não tinha muito “alongamento”, como disse na entrevista. Será que teria conseguido ingressar numa escola profissionalizante? Não desejou nem ao menos tentar, pois adorava o “clima família” da academia de dança e se apavorava diante da perspectiva de frequentar um ambiente de extrema cobrança e rigidez. Traçou, então, como objetivo – numa acepção que se aproxima da de projeto (cf. VELHO, 2003) – ser professora da academia de Myriam, onde começou seu aprendizado do balé aos cinco anos de idade. Diz ter sempre gostado muito de dançar e que, durante um tempo, foi suficiente para ela dançar nos espetáculos de fim de ano da academia. Chegou a participar de uma companhia de dança contemporânea de Niterói, cujo diretor lhe comunicou que ela teria que decidir se era bailarina ou professora, por ser praticamente impossível conciliar as duas atividades. Ficou com as aulas. Era seu primeiro ano com suas próprias turmas na academia de Myriam, estava realizando o objetivo que havia traçado desde seus 15 anos de idade. Além de ter sempre gostado muito de dançar, ela conta ter também sempre gostado muito de ensinar e de criar. “Prestava muita atenção à forma como as professoras faziam. De vez em quando, eu criava umas coreografias e mostrava para Myriam.” A criação de coreografias aparece como importante para o trabalho de uma professora, e também se configura como um dom, algo que sempre se gostou de fazer e que se realiza com certa *facilidade*, reforçando a vocação para ser professora de dança, já que é preciso criar exercícios ou sequências de passos para as aulas e coreografias para o espetáculo de fim de ano. Rafaela diz que quando começou propriamente a lecionar teve certeza de que era aquilo que queria.

As autoras Márcia Strazzacapa e Carla Morandi enfatizam que o objetivo principal de seu livro, intitulado *Entre a arte e a docência*, é discutir “um dos pontos nevrálgicos da condição do dançarino hoje no Brasil: viver da arte ou da docência?” (2012, p. 7), e sinalizam que essa questão não

Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico:  
indicações etnográficas sobre carreiras  
Fernanda Ferreira de Abreu

é exclusiva dos dançarinos, mas se estende a todos os tipos de artistas. Morandi (2012, p. 85) sustenta que “a carreira de professor, em muitos casos, é a garantia de sobrevivência no campo artístico, e aparentemente apresenta maior estabilidade”, como sugerem, aliás, as biografias de Tatiana Leskova e Juliana Yanakieva (BRAGA, 2010; PEREIRA, 2001), que conciliaram durante algum tempo as atividades de bailarina, professora e proprietária de academia, sendo que a incursão na docência teria se dado inicialmente para complementar o que recebiam como bailarinas, assegurando assim o sustento financeiro.

Essa questão da remuneração é evidenciada no relato de Myriam, conforme já mencionado: “Eu vou querer dançar. Mas aí eu vou viver de quê?”. Seu “físico” não lhe permitiria que fosse bailarina do Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, como o foi Leskova. O fato de ser funcionária pública garantia a Leskovacerta estabilidade, mas ainda assim precisava complementar com as aulas que dava. Myriam dançava muito bem o jazz, mas não havia companhia de jazz. É sublinhada, desse modo, a questão da oferta de emprego. Convém apontar que, mesmo ao se considerar as bailarinas formadas pela EEDMO, aproximadamente metade não segue carreira de bailarina: tornam-se professoras ou passam a atuar em outras áreas não relacionadas à dança.<sup>10</sup> Então, além da presumida ausência de “talento físico”, uma oferta reduzida de empregos – e, em grande parte, com baixa remuneração – contribuiria para restringir o campo de possibilidades de uma aluna de balé. Ou, visto por outro lado, põe em relevo a possibilidade de ser professora para quem deseja seguir carreira na dança.

Embora enuncie que foi frustrante ter atuado pouco como bailarina, Myriam destaca que gosta muito de lecionar, e que isso também pesou para que seguisse como professora e não como bailarina. Esse gosto pelo ensino da dança valida uma vocação para ser professora; o que, no entanto, não parece ter sido o caso de Mariana, de 26 anos, – aluna da academia de Myriam e professora em outros locais –, que menciona só ter imaginado se tornar professora de balé após o ingresso na faculdade de dança. A vocação para a dança se evidencia em sua carreira: desde criança colecionava figuras e bonecas de bailarinas, e se destacava dançando em eventos do colégio.

10

Conforme matéria publicada em 2010 no blog da EEDMO, informando o destino de alguns dos alunos formados nos dez anos anteriores. Disponível em: <<http://eedmo.tourenlair.zip.net/>>. Publicado em 3 nov. 2010. Acesso em: 2 dez. 2015.

Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico:  
indicações etnográficas sobre carreiras  
Fernanda Ferreira de Abreu

Entretanto, o trabalho como professora se configura como uma solução para conciliar seu gosto pela dança e pela cenografia, por meio da produção e atuação nos espetáculos de fim de ano de academias. De pronto, ela responde que gosta mais de dançar do que de ensinar. Por que não teria, então, tentado a carreira de bailarina clássica? Ela sim é considerada dotada de “talento físico” para o balé. Porém, começou propriamente as aulas de balé numa idade considerada tardia, aos 12 anos. Ainda assim, recebeu incentivo de professoras e alunas da academia de Myriam para tentar o ingresso na EEDMO. Mas ela não tinha essa vontade, e sua mãe também não a incentivou, bem como não a estimulou a fazer qualquer outra coisa; deixava-a fazer o que quisesse. Quando tiver filhos, Mariana também diz que não vai querer forçar nada; mas que, diferentemente de sua mãe, vai insistir um pouco, ao menos para ensinar a criança a ter compromisso. Será que gostaria que sua mãe tivesse insistido com ela? Assim poderia ter tido aulas de balé ininterruptamente desde os cinco, seis anos de idade; ou então, poderia ter ingressado num curso profissionalizante. De todo modo, Mariana coloca: “Não importa se é profissional. Isso nunca esteve na minha cabeça. Não era um sonho. Eu só queria ser bailarina. Dançar na *ponta do pé*, isso era um sonho, colocar *sapatilha de ponta*, e dançar com um *tutu*<sup>11</sup> maravilhoso.” Ela não pensava em ser bailarina profissional, tampouco professora de balé. “Pensava nisso de fazer espetáculo, e como fazer espetáculo”, diz Mariana, e por isso, sua primeira opção de faculdade foi cenografia. Porém, é ao ato de dançar com “tutu” e “sapatilha de ponta” que ela se refere como um sonho, o que lhe confere um caráter sublime. E ela tem conseguido dançar como sonhava, ao menos no final de cada ano, em espetáculos de academias. Contudo, diz ainda se perguntar, mesmo que seja para responder negativamente: “Será que se eu tivesse ido atrás de uma escola profissional teria sido melhor para mim?”.

### Professora e dona de academia?

No caso de Myriam, o termo sonho foi utilizado, na verdade, para frisar que não queria ser dona de academia; mas sim professora e coreógrafa.

Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico:  
indicações etnográficas sobre carreiras  
Fernanda Ferreira de Abreu

O ensino da dança adquire, dessa forma, um valor maior frente às questões administrativas com as quais uma diretora de academia precisa lidar:

Você cada vez vai deixando mais de fazer aquilo de que você gosta, aquilo que você se preparou para fazer, aquilo que é a sua profissão de verdade, que é estar dentro de sala, ensinando, corrigindo, coreografando, para fazer administração. O que é ruim de ser dona de academia? Assim, é justamente essa parte que alguém tem que fazer. Não é nem tomada de decisão, não. Sabe por quê? A maioria das decisões que a gente toma na parte artística e na parte didática, enfim, do ensino da dança propriamente dito, a gente toma em conjunto. O programa da academia, que começou sendo feito só por mim, já foi reformulado duas vezes, e essas duas reformulações foram feitas com todo mundo junto. Mas essa coisa toda, quando eu falo administração, parece que eu estou falando só da parte financeira. Não é. É tudo. Envolve absolutamente tudo. Assim, o pó de café, o papel higiênico, a secretária que está com cólica e ligou desesperada. Essa coisa das mães, de receber mãe, de conversar com mãe, reclamação, sugestão, pedidos, pedidos bizarros. “Minha filha passou as férias inteiras chorando porque a amiguinha foi promovida e ela não foi”. Essas coisas. Isso daí é chato pra caramba. Hoje de manhã eu estava conversando com meu marido. Não me lembro por que o assunto surgiu, que eu falei: “A coisa que eu mais gosto de fazer é o que eu menos faço”. Atualmente é o que eu menos faço, que é entrar em sala pra dar aula.

Enquanto o dar aula estaria numa situação hierarquicamente englobada em relação a dançar, tanto que o fato de não trabalhar como bailarina profissional gera uma frustração; quando colocada diante do trabalho administrativo, a atividade docente é insuflada e feita tão vital, tão hierarquicamente densa, como a situação maior que a englobava. Fernanda é, então, enfática ao dizer que: “A parte administrativa é a pior, se eu pudesse ficava só com a parte artística. Realmente o que eu gosto é dar aula”. O ensino da dança enquadra-se na parte artística de seu trabalho;

Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico:  
indicações etnográficas sobre carreiras  
Fernanda Ferreira de Abreu

adquire estatuto de arte diante da mundanidade do trabalho administrativo. A carreira de professora, que poderia ser vista como menos prestigiosa em relação à de bailarina, é assim ressignificada e positivada.

Já em relação a ser dona de academia de dança, Myriam e Fernanda fazem questão de esclarecer que não foi algo planejado. Parece ter sido, então, obra do acaso – ainda que não invoquem este termo em suas narrativas. Ao ressaltarem que não foi fruto de um sonho nem de um planejamento, “evitaram tanto a ideia de um destino preestabelecido quanto o seu oposto, isto é, a ênfase na vontade individual” (PEIRANO, 1992, p. 14). Acreditam em sua vocação para a dança, e havia também uma predisposição para se ensinar dança; já ser proprietária de academia foi fruto do acaso, do inesperado, uma vez que se viram com alunas para quem não tinham onde dar aula, e aí precisaram buscar um espaço.

Já para Maria – que foi professora da academia de Fernanda e ainda é aluna da academia de Myriam –, abrir seu próprio espaço de ensino da dança era um “sonho antigo”. Diferentemente do que se coloca para Myriam e Fernanda, as atividades administrativas não se configuram como um problema para ela. Há que se considerar que, no momento da entrevista, sua academia tinha somente um ano, enquanto a de Fernanda, dez anos, e a de Myriam, 32.

Na conversa com Maria, a questão sobre ser bailarina ou professora não se colocou espontaneamente e nem foi por mim abordada. Admito que só percebi essa ausência ao transcrever a entrevista. Por que isso teria ocorrido? Primeiro, porque sua atuação como bailarina nos espetáculos de fim de ano da academia de Myriam lhe parece bastante satisfatória: fez parte de uma turma “muito fora do comum” que logo passou a dançar com a turma mais adiantada da academia. Ela teve seu primeiro solo aos 16 anos e sua primeira personagem principal aos 20. São etapas e conquistas importantes para ela, e assim se delineia sua carreira como bailarina nesse contexto, que não é considerado profissional, na medida em que não se recebe uma remuneração para dançar. Em todos os anos em que esteve na academia de Myriam, desde os seus sete anos de idade, Maria nunca deixou de dançar no espetáculo de encerramento das atividades do ano e se lembra de cada um com contentamento.

Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico:  
indicações etnográficas sobre carreiras  
Fernanda Ferreira de Abreu

Além disso, a peculiaridade do caso de Maria, pelo que já havia ouvido falar, era o fato de ela gostar da parte administrativa, e acabei dirigindo a atenção para esse ponto. Ela diz ser essa a parte de que mais gosta em seu trabalho. “Não é que eu desgoste da outra. Eu adoro estar em sala. Acho muito legal. Gosto das nossas reuniões para coreografar”, justifica-se. Desse modo, consegue conciliar o gosto pela dança, por ensinar dança, e o gosto por esse trabalho administrativo. Uma possível atuação como bailarina profissional passa ao largo; não se coloca como questão.

### Considerações finais

A ênfase da análise recaiu, portanto, na vocação atrelada ao dom ou talento – com destaque para o que minhas interlocutoras chamam de “talento físico” para o balé clássico –, considerando sobretudo o projeto de ser professora de balé – e não bailarina profissional – em meio ao campo de possibilidades que se apresentou. Evidencia-se o fato de que minhas interlocutoras percebem-se a si mesmas como indivíduos que fazem escolhas em meio a oportunidades e limitações. Conforme é acentuado por Hughes (1984, p. 296), “carreira envolve, em cada estágio, escolhas de algumas atividades em detrimento de outras”, e a mobilidade numa determinada ocupação dependeria de várias escolhas do indivíduo que, por sua vez, são limitadas por condições variadas (HUGHES, 1984, p. 340).

Convém, por fim, observar como os projetos – que operam num campo de possibilidades, conforme já destacado – se configuram também como instrumentos de negociação da realidade (VELHO, 2003). Assim, Myriam, por exemplo, diz que queria ser professora e coreógrafa, e não dona de academia. E, somente após meu questionamento, considera que o fato de não ter desenvolvido uma carreira de bailarina profissional acaba sendo invariavelmente uma frustração. Conforme foi sublinhado, se a carreira de bailarina pode adquirir uma dimensão sublime perante a de professora, esta, por envolver arte, é valorizada diante de trabalhos administrativos ou burocráticos, incluindo aqueles que precisam ser desempenhados pelas professoras que também são donas de academia.

## Referências

- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica: In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina (Org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996. p. 183-191.
- BRAGA, Suzana. *Tatiana Leskova: uma bailarina solta no mundo*. São Paulo: Globo, 2010.
- ELIAS, Norbert. *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- HEINICH, Nathalie. *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*. Paris: Éditions Gallimard, 2005.
- HOPPE, Sigrid. *Produção corporal da mulher que dança*. 2000. 127 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- HUGHES, Everett C. *The Sociological Eye: selected papers*. New Brunswick: Transaction, 1984.
- INGOLD, Tim. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Ed. 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) – FCNyM/UNLP, La Plata.
- MORANDI, Carla. A dança no ensino de arte. In: STRAZZACAPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 77-94.



Tornar-se bailarina ou professora de balé clássico:  
indicações etnográficas sobre carreiras  
Fernanda Ferreira de Abreu

PEIRANO, Mariza. Artimanhas do acaso. *Anuário Antropológico/89*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1992. p. 9-21.

PEREIRA, Roberto. *Os passos de Juliana Yanakieva*. Niterói, RJ: Niterói Livros, 2001.

RUIZ, Sandra. *Partituras del cuerpo: etnografía sobre bailarines de puntas y media puntas en la ciudad de Córdoba*. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – FFyH/UNC, Córdoba.

SAMPAIO, Flávio. *Ballet essencial*. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

SENTO-SÉ, João Trajano; COELHO, Maria Claudia. Sobre errâncias, imprecisões e ambivalências: notas sobre as trajetórias de jovens cariocas e sua relação com o mundo do crime. *Horizontes Antropológicos*, v. 20, n.42, p. 327-357, 2014.

STRAZZACAPA, Márcia; MORANDI, Carla. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 7-8.

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

VELHO, Otávio. De Bateson a Ingold: passos na constituição de um paradigma ecológico. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 133-140, 2001.

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

Recebido em 16/03/2016

Aprovado em 16/05/2017