



GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos – Trabalho 808

## SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO ARTÍSTICA EM DANÇA: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR EM SALVADOR, BAHIA

Ivan Faria - UEFS

Juarez Tarcísio Dayrell - UFMG

### **Resumo**

O presente artigo discute os processos de produção social de artistas de origem popular na área da dança a partir das experiências de socialização escolar e em projetos sociais, em Salvador, Bahia. No referencial teórico adotado a socialização é compreendida como um processo plural, no qual diferentes suportes e provas são acionados para a construção da individuação dos jovens. A investigação privilegiou um enfoque qualitativo na pesquisa empírica, tendo o apoio de dados quantitativos. O universo investigado é composto por 119 egressos de um curso técnico em dança, que participaram de um inquérito online. Posteriormente, foram realizadas entrevistas em profundidade com 3 sujeitos que construíram diferentes percursos de socialização e formação artística. Os resultados do estudo apontam para significativa deselitização do setor da dança, no qual projetos sociais, famílias e cursos profissionalizantes têm contribuído para que jovens de origem popular consigam estender seus percursos formativos e conquistar novos espaços de inserção social.

**Palavras-chave:** socialização artística; formação artística; dança; suportes; provas.

Dentre as diversas linguagens artísticas, o setor da dança possui algumas singularidades enquanto espaço de prática e de formação. Sua ampla presença em inúmeras situações lúdicas e espaços de sociabilidade, como bailes e festas, faz com que muitas vezes seja aprendida e praticada de modo bastante informal. Por outro lado, poucas pessoas conseguem ver a dança como um evento artístico a ser contemplado e destacado do cotidiano. É grande o contraste entre o número de indivíduos que cultivam a experiência de dançar e aquelas que frequentam equipamentos culturais para assistir a uma apresentação, seja ela de modalidades clássicas, modernas ou contemporâneas. Esta linguagem artística, enquanto espetáculo, ainda é acessada por um restrito público de iniciados, composto principalmente por pessoas mais escolarizadas (BARBOSA; ARAÚJO, 2009; FLEURY, 2009).

Na Bahia, o movimento de crescimento da indústria musical local, que se deu sobretudo a partir de meados da década de 1980, criou também um mercado para dançarinos, já que muitos grupos e cantores de estilos locais como o axé, o pagode e o forró frequentemente demandam o trabalho de coreógrafos e bailarinos. Alguns artistas e grupos musicais mantêm corpos de baile, com os quais dançarinos podem atuar e excursionar de forma regular ou temporária. Nesses segmentos, os profissionais quase sempre precisam atender a biótipos específicos, marcados pela juvenilidade, o bom condicionamento físico e o porte atlético.

No campo da formação, o investimento público na Bahia merece destaque, uma vez que foi em Salvador que nasceram os primeiros cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação *strictu sensu* em dança no país. Esse cenário contribuiu para a construção de um campo ampliado de possibilidades de qualificação e profissionalização, sendo também responsável por mobilizar desejos de adolescentes e jovens de origem popular que enxergavam no setor das artes um caminho para inserção e mobilidade social.

O setor artístico é um campo que mobiliza ideias romantizadas acerca dos processos de criação e do próprio *status* dos artistas – ao tomar os poucos casos de sucesso do *mainstream* como típicos.

Desse modo, o presente estudo busca analisar os processos de socialização artística e de formação profissionalizante de jovens de origem popular no setor da dança, em Salvador. São focados os processos de socialização, destacando especialmente as experiências desenvolvidas na família, em projetos sociais, no ensino formal e em cursos profissionalizantes.

A maior parte dos modelos teóricos de socialização sustenta-se na noção de “personagem social”, cujas condutas seriam explicadas diretamente pelas posições sociais ocupadas. Em uma crítica a tais abordagens, autores como Lahire (2002) e Martuccelli (2007a) apontam que o estudo das ações dos indivíduos baseado exclusivamente em hierarquias, status e sistemas de posições pode produzir tipos ou personagens sociais abstratos, pouco críveis e fragmentados. Nesse sentido, o trabalho fundamenta-se em uma noção de socialização plural (LAHIRE, 2002), por compreender que nas sociedades contemporâneas há crescentes processos estruturais de singularização de suas instituições (justiça, mercado, etc.) e, conseqüentemente, nos processos de socialização e de construções identitárias (LAHIRE, 2002; MARTUCELLI, 2007a). Para Martuccelli (2010, p. 17, tradução nossa), “[...] a socialização aparece como um formidável

mecanismo de fragmentação – cada indivíduo é o fruto de uma série cada vez mais contingente de diferentes experiências de socialização”.

A investigação também apoiou-se em noções como provas e suportes (MARTUCCELLI, 2007a), das “sociologias à escala individual” de Martuccelli (2007a, 2007b), que apontam para a singularidade e a pluralidade dos quadros de referência contemporâneos de socialização (LAHIRE, 2004). Segundo Martuccelli (2007b, p. 83), as provas (escolares, familiares, trabalho) seriam “desafios históricos, socialmente produzidos, culturalmente representados, desigualmente distribuídos que os indivíduos estão obrigados a enfrentar no seio de um processo estrutural de individualização”. Já os suportes são elementos sociais (sujeitos, instituições, redes de significado) que têm a função ativa de amparar os seres e proporcionar-lhes condições de individualização.

A investigação, desenvolvida entre os anos de 2013 e 2016, privilegiou um enfoque qualitativo, tendo o apoio de dados quantitativos, especialmente para definir os contornos do universo de egressos do curso técnico em dança, oferecido pela Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb). Os jovens formados entre os anos de 2008 e 2013, tinham idades entre 22 e 31 anos de idade e responderam a um questionário *online* com perguntas sobre seus perfis socioeconômicos, experiências de formação e trabalho. Posteriormente, foram realizadas entrevistas em profundidade com três jovens com o objetivo de identificar as singularidades dos possíveis percursos de socialização artística.

### **Quem são os egressos?**

Dos 290 ingressantes no período estudado, a escola formou 119 técnicos em dança, o que expressa uma significativa taxa de evasão de 65,0%, o que parece comum em outros cursos de artes, uma vez que a busca pela certificação nem sempre é o objetivo central nos processos formativos (MENGER, 2014).

Dentre os egressos, 72 deles responderam ao inquérito, constituindo um grupo de jovens majoritariamente negros (79,3%) e moradores de bairros periféricos de Salvador (72,7%), o que sugere suas origens populares, numa cidade desigualmente estruturada dos pontos de vista racial e social<sup>1</sup>. Eles apresentam uma faixa etária média de 26,5 anos,

---

<sup>1</sup> Na Região Metropolitana de Salvador (RMS), em 2015, a taxa geral de desemprego era de 18,7%, chegando à elevadíssima taxa de 38,1% para jovens de 15 a 24 anos e caindo novamente para 18,7% para

com amplo predomínio do sexo feminino (72,7%), perfil historicamente dominante no campo da dança. Com relação à escolarização, 59,7% chegaram ao ensino superior, sendo que 65,0% destes escolheram cursos de áreas artísticas. Esse expressivo número de jovens que alcançaram os níveis mais elevados da educação formal, aponta para uma tendência dos cursos técnicos constituírem uma etapa intermediária dos ciclos de escolarização e que, ao mesmo tempo, podem contribuir como suporte à projeção de trajetórias ampliadas de formação, uma vez que 59,7% dos participantes do inquérito realizado chegaram ao ensino superior, coincidindo com um período histórico de sensível expansão dos níveis de escolarização da população brasileira (MARQUES, CÊPEDA, 2012).

No que se refere à inserção profissional, 63,8% atuam na área artística e 13,0% combinam atividades desenvolvidas em outros setores com outras ligadas às artes, indicando uma expressiva persistência de jovens em suas áreas de formação.

No processo de investigação, após a construção desse quadro de caracterização dos egressos, intensificou-se as análises qualitativas em busca das singularidades dos entrevistados. Tratam-se de três jovens negros, que construíram a maior parte de suas trajetórias de escolarização no sistema público de ensino, sendo filhos de pais com níveis de escolaridade baixos ou medianos e criados em núcleos familiares pouco numerosos.

Os selecionados foram: Iara, que tem 27 anos, é filha de pai técnico em eletrotécnica e mãe pensionista. Fez sua formação escolar em instituições privadas, inclusive na graduação em Enfermagem, que não foi concluída e trocada pelo Bacharelado Interdisciplinar em Artes. Atua como produtora cultural e executiva, dançarina e como educadora. O segundo entrevistado foi Sidinei, que tem 29 anos, é filho de pai pescador aposentado e mãe ex-empregada doméstica e cozinheira. Fez todo seu percurso escolar em escolas públicas, incluindo a Licenciatura em Dança. Tem atuação profissional múltipla como diretor artístico, coreógrafo, dançarino, professor, cantor e compositor. A última jovem é Lia, que tem 26 anos, é filha de pai eletricitista e mãe professora de matemática. Coursou toda a educação básica no sistema público para depois graduar-se em Psicologia, numa instituição privada, financiada pelo FIES. Sempre trabalhou como dançarina de diferentes grupos e companhias e, hoje, dança no balé que acompanha uma cantora de *Axé music* de projeção nacional.

No interior de um mesmo setor artístico e de uma origem socioeconômica semelhante, cada um deles constituiu repertórios amplos em termos de habilidades

---

peças com idade entre 25 e 39 anos (DIEESE, 2016). O Censo Demográfico de 2010 indicava que cerca de 50% das pessoas com idade entre 15 e 24 anos não frequentavam escolas na RMS (IBGE, 2011).

culturais, corporais e sociais, a partir da conjugação de experiências de socialização, suportes e provas distintos.

### **As experiências de socialização familiar**

Nos processos de socialização artística, as experiências familiares desempenham diferentes papéis na construção de disposições em relação às artes, oferecendo diferentes *inputs* culturais. Cada família possui composições próprias de capitais culturais,<sup>2</sup> tanto em termos quantitativos (maiores ou menores) quanto qualitativos (amplos ou específicos), que podem atuar como agentes de mobilização ou desmobilização em torno de interesses pelas artes. Habilidades que são vistas como fruto de um “dom” no campo das artes, muitas vezes estão associadas a contextos que precocemente naturalizam as relações com objetos e práticas artísticas (DAMO, 2008). Isso se dá não apenas nas classes sociais economicamente privilegiadas, nas quais o acesso às culturas legitimadas é mais comum, como também em famílias oriundas de classes populares. Nestas, nem sempre é possível o acesso a referências culturais amplas e diversificadas, fruto de práticas educativas e de produção e consumos culturais promovidos pela família e outras instituições formativas.

Desse modo, as famílias constroem em seus espaços de socialização diferentes formas de relação com as artes, que vão desde a criação de um ambiente permeado por práticas de consumo cultural ou de oferta de referências significativas, até o distanciamento ou mesmo interdição. Entre os entrevistados, em nenhuma das suas famílias foi possível encontrar pais ou mães que fossem artistas, embora, em alguns casos, outros parentes, como tias ou irmãos, tivessem relações próximas com o campo artístico.

Lia (26 anos) tem uma tia paterna que foi bailarina de danças afro-brasileiras e que viria a ser uma das incentivadoras para sua aproximação com o Balé Folclórico da Bahia. Outra profissional da dança, Iara (27 anos) possui uma família com forte ligação com as culturas populares, que a levou a participar do Carnaval desde muito cedo. Além disso, tinha primas muito ligadas ao pagode, com as quais formou seu primeiro grupo de

---

<sup>2</sup> O conceito de capital cultural, embora amplamente conhecido no interior do referencial teórico adotado, merece algumas pequenas notas explicativas. Ele se refere a uma qualificação intelectual e cultural composta por um conjunto de conhecimentos, habilidades e bens culturais adquiridos nos processos de socialização de diferentes grupos e classes sociais (BOURDIEU, 2013).

dança, ainda na adolescência. Sidinei (29 anos) também consegue reconhecer influências da família na sua formação:

O que eu encaro como arte, um olhar mais específico, eu posso recortar, eu acho que são as festas, os momentos de festejo... Minha irmã dança maravilhosamente, mas nunca entendeu dança como profissão. Meu pai dançava na seresta com todas as mulheres. E tem uma dança muito peculiar.

Lia (26 anos), aos 6 anos, foi levada pela mãe até um projeto de formação em dança, por preocupar-se com a timidez da filha. Iara (27 anos) também pôde participar de aulas de dança em outro projeto, dos 9 aos 13 anos de idade, e, depois, do cursos promovidos pelo Sesc, que permitiu que fosse aluna de dois dos mais importantes professores de dança afro da Bahia.

As experiências dos jovens parecem confirmar que não apenas pertencimentos sociais e condições econômicas definem escolhas e disposições culturais (SETTON, 2011). Ferreira (1995) identificava que até o início da década de 1980, os estudos sociográficos realizados apontavam duas tendências principais entre as populações de artistas: eram recrutados predominantemente entre estratos socioculturais mais altos e a maioria dos artistas provinha de famílias com certa tradição artística. Famílias com capital cultural mais elevado e/ou predisposição para uma “boa vontade cultural” – o reconhecimento da legitimidade de determinadas práticas e bens culturais, acompanhado do estímulo à sua aquisição (BOURDIEU, 1983; FERREIRA, 1995) permitiriam que seus filhos se dedicassem a um maior “diletantismo” no fluido campo das artes, em oposição às famílias de baixa renda, que frequentemente valorizariam e apostariam em caminhos formativos mais práticos e seguros, contrapondo-se àqueles mais lúdicos e de “utilidade” questionável ou desconhecida.

Ainda assim, nas camadas populares, diante das limitadas composições de capitais culturais e econômicos das famílias de origem, muitos pais costumam nutrir grandes expectativas de que os filhos consigam trilhar trajetórias escolares mais prolongadas como meio de acesso a carreiras mais sólidas, práticas e valorizadas social e economicamente.

As carreiras artísticas podem introduzir um “corpo estranho” nas projeções construídas pelos pais para a vida profissional dos filhos. As características do setor artístico (estruturas de formação e mercado de trabalho) são muitas vezes desconhecidas pelos pais e cercadas de estereótipos negativos, como o risco de desemprego e os estilos de vida dos artistas, associados à boemia e a uma suposta imoralidade. Por outro lado,

outras representações também podem mobilizar sonhos de alcançar sucesso e status sociais mais elevados, pouco comuns em seus universos de origem, algo semelhante ao que acontece com relação às opções por carreiras esportivas, como a do futebol (DAMO, 2008).

Sidinei (29 anos) foi o jovem que vivenciou o percurso bem mais conturbado em relação aos demais entrevistados. Sempre esteve envolvido com artes na escola e contou com apoio familiar até sua primeira apresentação pública de maior expressão.

Aquele primeiro momento foi lindo, mas quando perceberam que eu estava querendo seguir a carreira naquilo, aí começaram os vetos. Todos os decretos possíveis e os contingenciamentos terríveis: ‘Você não vai fazer curso de teatro. Você não vai e acabou!’ (Sidinei, 29 anos).

A partir daí, as restrições de apoio financeiro e as ameaças para que saísse de casa cresceram na mesma proporção que sua dedicação à dança aumentava, constituindo uma prova decisiva para sua permanência no campo artístico. A postura do pai refletia uma série de preconceitos e preocupações em relação às escolhas do filho, mas que terminaram por ter um efeito contrário ao desejado, pois fez com que Sidinei passasse ainda mais tempo na escola e nos cursos de formação, para evitar a presença no ambiente familiar.

Assim, a família pode oferecer alguns dos mais importantes suportes (MARTUCCELLI, 2007a) aos processos de individuação e de construção de projetos de formação, mas também participar de provas significativas relativas às escolhas formativas dos filhos.

### **A socialização em projetos sociais**

Numa cidade culturalmente rica e socialmente desigual como a capital baiana, os projetos socioculturais encontraram um terreno fértil para sua expansão. Essas iniciativas, coordenadas por ONGs, associações e blocos afro, foram fundamentais para os processos de iniciação artística de uma geração de jovens e dos três entrevistados, em particular.

A participação em projetos sociais, seja na condição de público-alvo das ações formativas, do engajamento voluntário ou, ainda, como trabalhadores, muitas vezes permite que os jovens construam um status diferenciado nas comunidades e grupos que integram. Tais vivências possibilitam ganhos significativos em termos de construção de identidades e de habilidades artísticas e políticas, de acesso a novas redes sociais e

espaços da cidade, de inserção no debate sobre direitos sociais etc. (SILVA SOBRINHO, 2012).

No caso dos três entrevistados, permitiu que tivessem experiências de iniciação artística que são relativamente restritas para uma parte expressiva da população. No entanto, o ingresso de cada um se deu em diferentes momentos da vida, assim como vivenciaram propostas formativas diversas em termos de concepções pedagógicas, qualificação dos educadores e duração.

Lia (26 anos) foi a jovem que mais precocemente iniciou suas experiências de formação. Aos 6 anos de idade ingressou em um projeto voltado para a iniciação em danças populares, mantido pelo governo estadual, passando depois pelo Balé Folclórico Júnior. Aos 15 anos, passou a integrar o Balé da Fundação da Criança e do Adolescente (Fundac), que tinha uma proposta mais estruturada de manutenção de um corpo permanente de dançarinos, oferecendo uma bolsa mensal e vale-transporte para os integrantes. Os três projetos tinham em comum propostas educativas focadas mais diretamente na performance do que em processos de formação cultural e política, o que caracteriza muitas ações socioeducativas voltadas para crianças e adolescentes. Aos 18 anos, quando deixou de fazer parte da companhia ligada à Fundac, Lia (26 anos) contava com aproximadamente 12 anos de educação e prática em dança, construindo um expressivo capital corporal<sup>3</sup> em termos técnicos, algo que normalmente só acontece com públicos das camadas médias ou altas, que podem acessar as escolas particulares de dança e, sobretudo, de balé.

Os outros entrevistados também tiveram experiências duradoras em projetos sociais. Iara (27 anos), aos 9 anos de idade, começou a participar de uma oficina de dança afro, num centro cultural no seu bairro, que também promoveu sua aproximação com o bloco Muzenza, no qual dançou por três anos no Carnaval.

Por volta dos 13 anos, migrou para outro projeto, no qual permaneceu por mais quatro anos. A instituição possuía uma proposta mais estruturada e também mantinha um grupo profissional de dança folclórica, que promovia a montagem e a apresentação de espetáculos em espaços públicos, além de oferecer uma bolsa mensal aos dançarinos. Com isso, pode conhecer importantes profissionais da dança afro do estado, integrar as aulas

---

<sup>3</sup> Capital corporal se refere a um tipo de capital que inclui a aprendizagem e incorporação de conhecimentos e técnicas corpóreas compreendidas com legítimas em determinado campo, como o de determinados esportes ou áreas da dança (BOURDIEU, 1983).



do grupo folclórico, composto só por adultos, o que ampliou significativamente seu universo de referências, aproximando-a da EDF, que oferecia o curso técnico.

O último dos jovens, Sidinei (29 anos), ainda no ensino fundamental, participou de um projeto de formação em dança e teatro desenvolvido no contraturno escolar. Lá, foi estimulado por um dos educadores a conhecer uma ONG, o Liceu de Artes e Ofícios, no qual ingressou por volta dos 15 anos de idade. Na instituição, além de receber uma bolsa mensal, pôde contar com uma estrutura adequada e ampliar seu repertório artístico, tendo acesso a outras oficinas de música, canto e teatro.

As pessoas tinham roupa de dança, tinham tudo isso, e eu cheguei naquele lugar e não sabia. Quando eu entro no Liceu de Artes e Ofícios eu começo a entender alguns princípios das danças populares brasileiras e da dança moderna, especificamente a dança afro-brasileira. (Sidinei, 29 anos).

Ao sair do Liceu, começou a desenvolver voluntariamente oficinas de dança, numa associação de bairro. Na sequência, pôde fazer algumas aulas gratuitas na Escola de Dança da UFBA, com um professor que viria a ser uma das suas principais referências profissionais.

A experiência de integrar projetos socioartísticos se mostrou como importante suporte não apenas para a iniciação artística, mas também para o desenvolvimento de repertórios culturais e de habilidades corporais. Tais projetos tem se mostrado sensíveis e acolhedores a públicos oriundos de setores populares, além de oferecerem apoios importantes com a oferta de bolsas. Apesar de contribuírem para o desenvolvimento de uma formação qualificada em dança, algo que normalmente se daria apenas em cursos particulares voltados sobretudo para o balé clássico, tais iniciativas ainda apresentam limites, no que se refere à continuidade e à abrangência, o que poderia ser minimizado caso fossem convertidas em políticas públicas mais estruturadas e permanentes.

### **A socialização na escola formal**

Entre os três entrevistados, as experiências na educação básica ocorreram sem maiores percalços e descontinuidades, contrariando estereótipos recorrentes que identificam o artista como um rebelde ou dissidente escolar. Apesar dessa relação positiva com as instituições de educação formal, elas tiveram pouca interferência em seus processos de socialização artística. Os sujeitos fizeram poucas referências à escola como espaço de iniciação artística, o que remete às limitações que historicamente têm

acompanhado não apenas o ensino de artes na educação básica brasileira, mas também a formação geral, que muitas vezes é pobre em termos de significado para os jovens.

Com raras exceções, a educação artística na educação básica brasileira ocupa um lugar periférico nos currículos escolares (IAVELBERG, 2014). A instituição escolar ainda desenvolve uma ação pedagógica-cultural calcada quase que exclusivamente no texto escrito, deixando de lado outras linguagens, que emergem apenas nas frestas das práticas curriculares oficiais.

Já as iniciativas culturais e de lazer espontâneas, quando existentes no espaço escolar, ainda são mais comuns nas instituições públicas do que nas privadas. No entanto, segundo Dayrell, Gomes e Leão (2010, p. 247, grifo do autor), “[...] muitas vezes tais atividades são utilizadas como forma de *ocupar o tempo* [...] e tendem a explorar mais o campo das relações com objetivos de controle da disciplina e formação de hábitos em detrimento de potencializar relações humanas mais dignas”.

Iara (27 anos) foi vivenciar suas primeiras experiências com dança na escola, quando cursava o ensino médio numa instituição bastante tradicional, que apesar de não investir no ensino artístico, permitia que os estudantes desenvolvessem atividades culturais livres. Com colegas de turma compôs um grupo de dança que articulava sua experiência com dança afro com a das demais colegas ligadas ao balé, ao jazz e ao forró, e promovendo eventos na escola.

Sidinei (29 anos) pôde aproveitar as aberturas dadas pelas diferentes escolas por onde passou para participar e propor atividades artísticas. Até mesmo na escola de orientação religiosa em que estudou no ensino fundamental I conseguiu encontrar referências positivas:

Não tinha uma limitação no sentido de não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, no sentido artístico. Então tinham os festivais da escola, os momentos em que a gente brincava em grupo. Na verdade aquela escola me fez cócegas, porque foi uma escola que me propôs pensar e fazer um monte de coisas. A partir dali eu já produzi um monte de coisas. (Sidinei, 29 anos).

Assim como Iara, Lia (26 anos) recorda que as experiências curriculares com artes foram bastante restritas e confirmam a tendência de as artes ocuparem um lugar gradativamente marginal nos currículos escolares à medida que se avança da educação infantil ao ensino médio. Os depoimentos apontam que as práticas artísticas são sobretudo forjadas nos intervalos das aulas, em iniciativas dos próprios alunos ou nos eventos festivos e culturais. A escola de educação básica ainda opera mais como um espaço de

apresentação e divulgação das produções culturais de seus alunos ou de articulação de ações culturais extracurriculares do que especificamente de formação artística.

O suporte da escola formal às práticas artísticas se dá sobretudo quando permite a livre associação entre os estudantes e o compartilhamento de desejos e de interesses em comum que favorecem a construção de diferentes formas de expressão cultural.

### **A formação profissionalizante**

Um dos elementos que unem os sujeitos dessa investigação é o fato de terem vivido, num mesmo momento histórico, experiências de qualificação profissional em instituições de formação artística da mesma cidade. Além disso, fizeram a opção pelo curso técnico logo após a conclusão da educação secundária, contando com o apoio fundamental das experiências prévias de formação em projetos sociais para que tivessem tido sucesso no processo seletivo para ingresso na Escola de Dança da Funceb.

O ensino médio é um momento singular, mas não o único, para o direcionamento dos estudos e a escolha profissional. As experimentações prévias com artes na educação básica, na cotidianidade ou em projeto sociais, também podem ser decisivas para promover escolhas e um investimento mais intencional num curso de formação mais específico no campo artístico, como foi o caso dos jovens entrevistados. A Escola de Dança da Funceb exerceu um papel ativo na socialização dos jovens entrevistados, em seus processos de escolha, desenvolvimento técnico e na chancela e na mediação das trajetórias entre a formação e a inserção no mundo do trabalho.

O ingresso em um curso técnico pode significar o início de um projeto profissional ou de vida, para a maioria dos jovens. Nesse momento da vida, o indivíduo nem sempre possui um projeto profissional bem delineado. A maioria dos jovens estabelece um jogo entre os constrangimentos, as oportunidades e os recursos disponíveis, em ações nem sempre guiadas por relações de custo-benefício relativas às escolhas educacionais e de campo profissional (TROTIER; PERRON; DIAMBOMBA, 1995 apud CHAVES, 2010). No caso dos entrevistados, mais do que uma oportunidade de iniciação, a experiência profissionalizante operou como espaço de “aprofundamento” de experiências prévias e de certificação da formação artística.

Os três entrevistados chegaram ao final do ensino médio com uma extensa experiência de contato e de prática com danças populares. Apesar disso, durante a formação técnica, Iara (27 anos) e Sidinei (29 anos) vivenciaram dificuldades

significativas nas aulas de balé, que eram obrigatórias em quase todos os semestres de curso.

Eu passava em todas as matérias, menos em balé clássico [...] Nessa época eu posso dizer que realmente eu não gostava, nunca me identifiquei com balé e eu não tinha tido uma vivência de balé, então, a primeira coisa que eu tive de especialização foi com afro. Então, pra poder me enquadrar naquele processo do balé clássico, era um negócio de louco. Eu não entendia nada, eu só fazia. (Iara, 27 anos)

No balé, as formações geralmente começam na infância e as exigências relativas à evolução técnica acompanham os sujeitos desde muito cedo, a fim de moldar seus corpos à gramática dessa linguagem artística. Para Iara (27 anos), a tensão entre sua formação em danças populares e o aprendizado da clássica estava posto.

Sidinei (29 anos) também enfrentou provas nas práticas de dança, mas não apenas no balé, como recorda: “E eu nunca era chamado, porque meu pé não esticava assim, porque minha perna não subia até tal lugar, porque eu não conseguia dar três piruetas no eixo”. Apesar de ingressar no curso técnico com um expressivo capital corporal, o jovem empreendeu uma luta entre a necessidade de atender às demandas da escola, os modelos pré-estabelecidos e biótipos “ideais” e sua própria forma de dançar. Essa experiência constituiu-se numa prova fundamental, da qual resultou um processo de amadurecimento gradativo da sua autonomia criadora.

Eu comia, eu ficava no banheiro de casa tentando fazer as coisas porque eu queria fazer. Porque eu era uma das pessoas que tinham mais dificuldade na turma. Eu queria superar essas dificuldades. Chegou o momento que eu entendi que aquelas técnicas eram instrumentos para a formação, e que iam contribuir para o que eu estava fazendo, e o que eu ia fazer. Mas não que eu ia ser aquilo que estavam me propondo [...]. E quem disse que dançar é isso? Vá para o inferno todo mundo! Eu começava a xingar, mandar todo mundo para o inferno e dançar minha dança. (Sidinei, 27 anos).

Lia (26 anos) teve uma experiência oposta à da dos outros dois entrevistados, que sempre foram bem sucedidos nas atividades voltadas para os processos criativos. Ao entrar na escola, a jovem já dançava há mais de uma década, mas com poucas experiências de formação de conceitos artísticos e de conhecimento sobre escolas ou tendências do campo da dança. A dançarina teve poucas dificuldades com as atividades que demandavam domínio de técnicas corporais para dança, mas, por outro lado, foi muito desafiada quando teve que se deparar com as atividades de criação coreográfica, já que toda sua trajetória havia sido construída como bailarina.

Você tinha que coreografar... e não tenho esse dom de coreografar, mas pra você se formar, você tinha que fazer uma coreografia de final de curso. Fiquei

um pouco assim: ‘Ai meu Deus, o que é que eu vou fazer agora?’ Porque eu não sei se eu fico prendendo isso: ‘Que não sou criativa, que eu não tenho nada na minha cabeça’, mas eu não consigo fluir, sabe? Pra você montar um espetáculo, mesmo que seja de cinco minutos. Pra mim foi um problema... (Lia, 26 anos).

As provas escolares vivenciadas pelos três dançarinos, embora com características distintas, serviram para confirmar e direcionar os itinerários de formação e profissionalização de cada um deles. No interior da Escola de Dança da Funceb, Sidinei (29 anos) e Iara (27 anos) investiram na criação de trabalhos coletivos, que culminou com o nascimento de uma companhia independente de dança, *ExperimentandoNus*.

A escola foi um suporte fundamental não apenas pela oportunidade de construir um grupo artístico, mas também por proporcionar contato com alguns dos principais profissionais e companhias de dança da cidade. Tais experiências também levaram Iara (27 anos) para um novo campo de atuação, o da produção cultural, estimulada, especialmente, por uma professora que ministrava as disciplinas de produção cultural e projetos.

A instituição desempenhou também um importante papel para a criação de redes e de operar como espaço de recrutamento de profissionais em dança, contribuindo para a transição para o mundo do trabalho. A escola costuma ceder sua estrutura física para iniciativas de alunos e ex-alunos que queiram desenvolver projetos artísticos, oferecendo um suporte importante para o prolongamento dos vínculos dos artistas com a escola e com profissionais. Além disso, muitos professores, que muitas vezes também atuam como artistas, produtores e educadores em outros espaços do campo profissional, mediam processos de seleção e direcionamento de carreiras e oportunidades de trabalho dos seus alunos, constituindo um importante campo de trocas intergeracionais (MENGER, 2005).

### **Considerações finais**

As experiências analisadas confirmam a tendência crescente dos processos de deselitização do setor da dança, que tradicionalmente teve como público cativo um pessoas economicamente mais privilegiados. Os jovens entrevistados puderam constituir significativos repertórios de capitais culturais, experimentando decisivas provas no interior das famílias e nos processos formativos, em instituições que tencionam as habilidades e referências construídas em suas experiências relativamente precoces e continuadas em projetos socioculturais.

O incentivo familiar à participação em projetos sociais atuaram como suportes importantes para a compensação do recorrente distanciamento que a maioria das famílias tinha em relação às artes. Os projetos sociais quando oferecem oportunidades de formação artística para jovens de origem popular tem seus efeitos potencializados quando podem estar associados a políticas culturais e a programas públicos de educação e profissionalização, como as oferecidas pela Escola de Dança da Funceb, que constituiu um espaço fundamental para a qualificação e o acesso a níveis mais elevados de escolarização, seja técnica e/ou superior.

As diferentes experiências de socialização artística constituíram composições singulares em termos de habilidades, interesses e trajetórias de formação e inserção social. Lia (26 anos) desde a sua saída da Escola de Dança da Funceb continuou atuando como dançarina em corpos de baile do Balé Folclórico da Bahia e no grupo que acompanha uma importante cantora baiana. Por reconhecer que o envelhecimento e o desgaste físico impõe limites impostos à carreira de bailarina, cursou uma graduação em Psicologia, como estratégia para ampliar suas possibilidades de inserção profissional. Sidinei (29 anos) concluiu a Licenciatura em Dança e atuado de forma múltipla, como dançarino, coreógrafo, diretor artístico e educador. O desenvolvimento dos trabalhos autorais, com a *ExperimentandoNus*, conta com a parceria de Iara (27 anos), que além de dançar, tem trabalhado como produtora cultural da própria companhia e de diferentes grupos artísticos. A jovem cursa um Bacharelado Interdisciplinar em Artes, investindo na formação na área de audiovisual, além de estar desenvolvendo um significado *know how* de elaboração e gestão de projetos, o que se constituiu na sua principal fonte de renda.

A diversidade de percursos socializadores convergem para uma percepção de que jovens de origem popular desejam e, muitas vezes, podem ocupar espaços sociais de maior realização pessoal e profissional, sobretudo, quando são contrastados com as ocupações que tem sido tradicionalmente devotadas aos mais pobres, marcadas por trabalhos que exigem pouco qualificação e autonomia e elevada rotatividade.

Esses diferentes modos de existir no campo artístico não são meras respostas reflexas aos constrangimentos impostos por determinações estruturais e institucionais; eles se constituem enquanto modos de atuar produtivos e criativos, e não apenas reativos, contribuindo para reconfigurar processos e valores em torno das artes e da educação.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Frederico; ARAÚJO, Herton. Juventude e cultura. In: CASTRO, Jorge Abraão; AQUINO, Luseni Maria; ANDRADE, Carla Coelho (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2009. p. 221-242.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 105-115, jul. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002013000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 nov. 2016.

CHAVES, Miguel. **Confrontos com o trabalho entre jovens advogados: as novas configurações da inserção profissional**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais (ICS), 2010.

DAMO, Arlei Sander. Dom, amor e dinheiro no futebol de espetáculo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 66, p. 139-150, fev. 2008.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (Dieese). Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED). **Taxas de desemprego, por atributos pessoais na Região Metropolitana de Salvador (1996-2016)**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analiseped/mensalSSA.html>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

FERREIRA, Vitor Sergio. Talento e socialização artística. In: PAIS, José Machado; FERREIRA, Paulo Antunes; FERREIRA, Vitor Sérgio. **Inquérito aos artistas jovens portugueses**. Lisboa: Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1995. p.103-149.

FERREIRA, Vitor Sérgio; RAIMUNDO, Alexandra. Conseguir trabalho e algo mais: reconfigurações sociais e de sentido em novas profissões de sonho entre jovens. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 40 anos de democracia(s): progressos, contradições e prospectivas, 8., 2014, Évora. **Actas...** Évora: Universidade de Évora, 2014. p. 1-10.

FLEURY, Laurent. **Sociologia da cultura e das práticas culturais**. São Paulo: Senac, 2009.

IABELBERG, Rosa. O ensino de arte na educação brasileira. **Revista USP**, n. 100, p. 47-56, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010** (Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA). Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=2094&z=t&o=25&i=P>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUES, Antônio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007a.

\_\_\_\_\_. Lecciones de sociología del individuo. **Cuaderno de trabajo a Pontificia Universidad Católica del Peru**, n. 2, ago. 2007b.

MENGER, Pierre-Michel. **Retrato do artista enquanto trabalhador**: metamorfoses do capitalismo. Lisboa: Roma, 2005.

\_\_\_\_\_. **The economics of creativity**: art achievement under uncertainty. Cambridge; London: Havard University Press, 2014.

REIS, Cacilda Ferreira. **Sonhos, incertezas e realizações**: as trajetórias de músicos e dançarinos afro-brasileiros no Brasil e na França. 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo entre as relações indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 711-724, 2011.

SILVA SOBRINHO, André Luiz da. **“Jovens de projetos” nas ONGs**: olhares e vivências entre o engajamento político e o trabalho no “social”. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.