

PEDAGOGIAS DESVIANTES: CONTRASTES E IRONIAS NO PROJETO DE BALÉ NA PONTA DOS PÉS

DEVIANT PEDAGOGIES: CONTRASTS AND IRONIES IN THE NA PONTA DOS PÉS BALLET PROJECT

Rousejanny da Silva Ferreira¹

Instituto Federal de Goiás/Universidad Nacional de las Artes

Resumo: O presente artigo investiga o projeto Na Ponta dos Pés, iniciativa de ensino de balé clássico desenvolvida no Morro do Adeus, no Rio de Janeiro, com foco em meninas negras e pardas em contexto de vulnerabilidade social. Fundado por Tuany Nascimento em 2012, o projeto configura-se como uma experiência pedagógica contra-hegemônica que problematiza e reconfigura normas disciplinares, estéticas e epistemológicas tradicionalmente associadas ao balé. A metodologia adotada baseia-se em uma abordagem qualitativa, com a realização de trabalho de campo que incluiu observação sistemática de aulas, análise de materiais audiovisuais e documentais, entrevistas semiestruturadas com docentes, estudantes e membros da comunidade, além da participação em interações informais e práticas cotidianas no espaço escolar. Os resultados apontam para a construção de uma pedagogia afetiva e antirracista, ancorada no cuidado coletivo, na escuta sensível e na valorização das especificidades raciais, territoriais e de gênero das alunas. Evidenciam-se práticas como a flexibilização de métodos eurocentrados (RAD e vaganova), a incorporação de músicas populares às aulas e a implementação de rituais pedagógicos como o “coque” e a “rodinha”. O projeto ainda investe na produção de representações visuais e simbólicas de bailarinas negras, desestabilizando o imaginário hegemônico da dança clássica. Conclui-se que o Na Ponta dos Pés opera como um dispositivo pedagógico e político de enfrentamento às dinâmicas de exclusão racial e social no campo da dança, configurando-se como uma proposta formativa que reivindica outras formas de pertencimento, excelência e reconhecimento no universo do balé.

Palavras-chave: pedagogia antirracista; periferia urbana; representatividade negra; ensino do balé.

Abstract: This article investigates the Na Ponta dos Pés project, a classical ballet teaching initiative developed in Morro do Adeus, Rio de Janeiro, aimed at Black and mixed-race girls living in socially vulnerable contexts. Founded by Tuany Nascimento in 2012, the project constitutes a counter-hegemonic pedagogical experience that challenges and reconfigures disciplinary, aesthetic, and epistemological norms

¹ Professora do Instituto Federal de Goiás atuando na Licenciatura em Dança e no Ensino Médio. Doutoranda em Artes pela Universidad Nacional de las Artes - UNA, Argentina. Mestre em Performances Culturais (UFG). É autora do livro Balé Sobre outros eixos (2017) e organizadora dos livros: Pesquisa em balé no Brasil: história, ensino e cena (2020) e Pesquisas em Balé no Brasil: pedagogias para a infância, visibilidades negras e repertórios (2022); <https://lattes.cnpq.br/4255902574877162>; <https://orcid.org/0000-0003-2844-1951>.

traditionally associated with ballet. The adopted methodology is grounded in a qualitative approach, involving fieldwork that comprised systematic observation of classes, analysis of audiovisual and documentary materials, semi-structured interviews with teachers, students, and community members, as well as participation in informal interactions and daily practices within the school environment. The results point to the construction of an affective and anti-racist pedagogy, anchored in collective care, attentive listening, and the recognition of the students' racial, territorial, and gender specificities. Evident practices include the flexibilization of Eurocentric methods (such as RAD and Vaganova), the incorporation of popular music into classes, and the implementation of pedagogical rituals such as the “coque” (ballet bun) and the “rodinha” (sharing circle). The project also invests in producing visual and symbolic representations of Black ballerinas, thereby destabilizing the hegemonic imagery of classical dance. It is concluded that *Na Ponta dos Pés* operates as both a pedagogical and political device that confronts racial and social exclusion within the dance field, emerging as a formative proposal that claims alternative modes of belonging, excellence, and recognition in the realm of ballet.

Keywords: anti-racist pedagogy; urban periphery; Black representation; ballet education.

1. Introdução

O projeto Na Ponta dos Pés, localizado no Morro do Adeus, uma das comunidades que integram o Complexo do Alemão, na Zona Norte do Rio de Janeiro, constitui uma experiência singular de ensino do balé clássico em contexto periférico. Criado em 2012 por Tuany Nascimento, jovem negra e moradora da comunidade, o projeto tem como público majoritário meninas e mulheres negras e pardas residentes na favela. Seu percurso foi marcado pela transição das aulas realizadas em uma quadra de esportes, frequentemente atravessadas por episódios de violência armada, até a conquista de uma sede própria, obtida por meio de iniciativas comunitárias e parcerias com instituições privadas nacionais e estrangeiras. A consolidação do projeto também se deu por meio de financiamentos via editais de cultura, ampla visibilidade midiática e, sobretudo, pelo reconhecimento da relevância social do projeto por parte da juventude e da vizinhança.

A aproximação inicial com o projeto ocorreu em 2019, por meio do contato com um documentário e, posteriormente, com uma reportagem televisiva que enfatizava a precariedade das condições iniciais e o esforço coletivo empreendido para a construção da escola. Desde então, Na Ponta dos Pés despertou interesse

investigativo por constituir uma proposta pedagógica que tensiona as normas, valores e métodos tradicionalmente associados ao balé clássico, elaborando alternativas a partir das condições socioeconômicas, raciais, geográficas e de gênero que atravessam sua atuação. Nesse sentido, a proposta evidencia compromissos ético-políticos com pautas antirracistas, de afirmação identitária e de ampliação do acesso à formação artística em territórios historicamente negligenciados pelas políticas públicas e pelas instituições culturais.

Para compreender os modos como se articulam o cotidiano, o ensino, as produções artísticas e as relações com a comunidade local, foi realizado um trabalho de campo² composto por visitas presenciais ao espaço da escola, com duração média de cinco a sete dias. As atividades envolveram observação sistemática de aulas e ensaios, acompanhamento da circulação de pais, mães, alunos/as e moradores/as, análise de arquivos audiovisuais e documentais, além da realização de entrevistas semiestruturadas com integrantes da equipe pedagógica e de gestão, estudantes e membros da comunidade. As conversas informais, os momentos de convivência cotidiana e a partilha de experiências também foram fundamentais para a compreensão das dinâmicas afetivas e políticas que sustentam o projeto.

No campo pedagógico, destaca-se a construção de uma didática afetiva e inclusiva, voltada ao cuidado com os corpos e identidades das alunas. Entre seus princípios, figuram o acolhimento das características físicas e estéticas das participantes, como os cabelos crespos e cacheados, a criação de espaços de escuta e diálogo, a flexibilização de condutas punitivas e hierárquicas herdadas do balé tradicional e a proposição de estratégias metodológicas e coreográficas sensíveis às especificidades do território. A abordagem pedagógica do Na Ponta dos Pés confronta a escassez de representatividade negra na dança clássica, valorizando novas referências e reafirmando o direito de meninas negras a ocuparem espaços historicamente marcados por exclusão.

² Este trabalho é um recorte do meu trabalho de doutorado e envolve a pesquisa de campo em outras duas escolas: Escola de Dança de Paracuru (CE) e Ayodele Balé (SP)

2. O desejo de fazer diferente

A disseminação global das escolas de balé não resultou em estruturas artístico-pedagógicas verdadeiramente democráticas, aptas a acolher a diversidade de raças, fenótipos, culturas e metodologias de ensino. Ao contrário, a massificação reforçou a distinção como estratégia de imposição de métodos hegemônicos, legitimados por discursos de suposta “pureza³” ou fidelidade artística. Conforme observa Néstor Canclini (2013), tal discurso de pureza serve simultaneamente a tradicionalistas e modernizadores, funcionando como instrumento de organização simbólica de bens e instituições artísticas, atravessadas por relações de poder vinculadas a classe, gênero, raça e colonialidade.

Inserido nesse panorama, o balé do projeto Na Ponta dos Pés alterna aproximações e distanciamentos em relação aos grandes modelos. Por um lado, reconhece as noções de “disciplina”, a centralidade da bailarina branca como referência de sucesso e a relação entre técnica clássica e repertório canônico; por outro, desenvolve táticas para habitar esse campo de modo mais inclusivo, ancoradas em princípios do feminismo negro e nas experiências de alunos/as marcados/as por racialidade, pobreza e territorialidade subalterna. Nas palavras de Tuany Nascimento: “Quase criamos um balé novo, uma forma própria de entender o balé” (comunicação pessoal, 10 ago. 2022).

³ O desenvolvimento do balé foi moldado por influências sociais, políticas e culturais, desafiando a ideia de uma pureza estética, de buscar nos repertórios coreográficos ou de um estilo restrito ao Estado-nação. Estudos como os de Monteiro (1999), Vallejos (2016) e Launay (2020) investigam essa complexidade ao analisar as dinâmicas entre tradição, influências e rupturas estilísticas, além da vida itinerante dos mestres de balé na Europa do século XVIII, que se deslocavam constantemente em busca de trabalho. Launay (2020) ressalta ainda que a validação de diferentes versões dos balés de repertório é condicionada “em função das necessidades, dos usos, e das relações de força” (p. 88), evidenciando que tais versões refletem contextos específicos e relações de poder. A sistematização dos métodos de ensino do balé, muitas vezes associadas a marcas nacionais (como os métodos russo, francês ou inglês), revela, sobretudo, estratégias de legitimação. Esses métodos resultaram de processos migratórios e de colaborações entre professores de diferentes tradições, que buscaram estabelecer consensos em suas práticas pedagógicas (Costa, 2011)

Todas as professoras - Tuany, Ester e Yasmin - receberam formação inicial⁴ em balé e ginástica rítmica na Vila Olímpica do Alemão, equipamento público voltado a aulas livres. Por não disporem de recursos para aderir plenamente a métodos consagrados, como *Royal Academy of Dance* (RAD)⁵ ou Vaganova⁶, esses espaços flexibilizam conteúdos e seriação. No Na Ponta dos Pés, as aulas⁷ articulam alongamentos, barra, sequências de coordenação e práticas coreográficas no centro, mas incluem momentos de uma pedagogia do cuidado (hooks, 2021), visível em dois rituais: o coque e a rodinha.

O coque atende a meninas que chegam sem apoio adulto para arrumar o cabelo. Quem não conseguir fazê-lo em casa chega mais cedo e recebe ajuda das colegas. Diferentemente da lógica clássica, que prescreve um único tipo de coque adequado a cabelos lisos ou anelados, o projeto aceita variações compatíveis com tranças, crespos e cacheados, valorizando singularidades corporais. Esse gesto reforça, com hooks (2005), o cabelo como símbolo de

⁴ Por curtos períodos, cada uma foi bolsista em diferentes escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro.

⁵ A *Royal Academy of Dance* (RAD), fundada em Londres em 1920, surgiu para qualificar o ensino de balé no Reino Unido, considerado à época pouco sistematizado. Reunindo professores de diferentes métodos europeus, como as escolas dinamarquesa, russa, italiana e francesa. A instituição desenvolveu materiais pedagógicos, exames de certificação e programas de formação. No Brasil, consolidou-se a partir dos anos 1960, por meio de parcerias como a do *London's Festival Ballet* com o *Ballet do Rio de Janeiro*, dirigido por Dalal Achcar, através de intercâmbios e professores ingleses e credenciados trabalhando em escolas brasileiras (Costa, 2011).

⁶ O método vaganova, uma técnica de ensino de balé clássico, foi desenvolvido pela bailarina e professora russa Agrippina Vaganova (1879-1941). Sua formação completa tem a duração de oito anos e foi sistematizada em seu livro *Fundamentos da Dança Clássica*, publicado em 1934. Essa obra foi traduzida para diversas línguas, incluindo inglês, espanhol, francês, alemão, japonês e mandarim. A primeira tradução para o português foi publicada em 1991, sob o título *Princípios Básicos do Ballet Clássico*, traduzido por Junior Chaves e Edgar Britto, pela editora Ediouro, no Rio de Janeiro. Já na Argentina, a obra foi lançada em 1945, intitulada *Las Bases de la Danza Clásica*, com tradução de Miguel Ourvantzoff. No Brasil, o método vaganova começou a ganhar notoriedade com a chegada de professoras e bailarinas russas e de outros países do Leste Europeu, que passaram a ocupar posições em escolas e companhias estatais, como a *Escola de Danças Clássicas do Teatro Municipal do Rio de Janeiro* e a *Escola Municipal de Bailado de São Paulo*.

⁷ Em 2022, ano em que foi realizado o trabalho de campo, o projeto contava com oito turmas de balé, distribuídas entre os turnos da manhã e da tarde. As aulas ocorriam duas vezes por semana, com duração média de uma hora cada. As turmas eram organizadas de acordo com faixas etárias aproximadas, abrangendo *baby class*, níveis iniciais, turmas intermediárias e estudos de ponta. Ao todo, 96 alunas/os estavam matriculadas/os, com idades variando entre 3 e 24 anos.

autoafirmação de meninas negras, convertendo a preparação em momento de intimidade e solidariedade.

A rodinha, realizada no início de cada aula, reúne todos/as sentados/as em círculo para compartilhar acontecimentos diários. Embora aparentemente informal, a prática visa detectar sinais de violência doméstica, evasão escolar ou insegurança alimentar, mobilizando a equipe para intervir junto às famílias. Como explica Yasmin Santos, a conversa semanal permite “aproximar-nos das casas e entender por que alunas/os não conseguem se concentrar” (comunicação pessoal, 09 ago. 2022).

Do ponto de vista técnico, há ênfase especial em exercícios de flexibilidade, denominados “hora de forçar”, que combinam elementos da ginástica e do balé para ampliar capacidades físicas. O acompanhamento musical não se restringe a peças clássicas: pop e funk brasileiros compõem a aula, homenageando “o que é nosso” (T. Nascimento, comunicação pessoal, 10 ago. 2022). Na semana de observação de campo, repetiam-se faixas de Liniker, cantora trans preta influenciada por soul, jazz e samba, estratégia para alargar o repertório sonoro dos/as alunos/as para além do ambiente da favela.

Embora o método Vaganova seja registrado nos planos de aula⁸, a adesão é parcial. Ester justifica a referência porque “é o clássico” (comunicação pessoal, 08 ago. 2022); contudo, Tuany reconhece que o nome funciona como senha de legitimação: “Se dissermos que não seguimos nenhum método, questionarão a inclusão de músicas como Liniker; falta-nos um estudo acabado para fundamentar essa escolha” (comunicação pessoal, 10 ago. 2022).

⁸ A preferência pelo método vaganova pode estar diretamente relacionada ao interesse em participar de exames de seleção para instituições de formação técnica que adotam essa abordagem. Entre elas, destaca-se a Escola de Dança Maria Olenewa, instituição pública vinculada ao Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Outra escola de grande relevância é a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, localizada em Joinville, Santa Catarina, que realiza pré-seletivas em diversas cidades do país. No Rio de Janeiro, esse processo seletivo inclui um recorte específico para crianças e jovens vinculados a projetos sociais.

Esse recurso a marcas de prestígio evidencia a geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2000), que reafirma o Norte Global como centro produtor de saberes artísticos, configurando um “sistema-mundo” (Quijano, 2000, p. 209) que hierarquiza epistemologias. Escolas periféricas, impossibilitadas de cumprir inteiramente os protocolos hegemônicos, recorrem a tais rótulos em busca de reconhecimento, ainda que suas práticas pedagógicas divirjam substancialmente das matrizes originais.

Nesse contexto híbrido, reconhecem-se “intersecções, inclusões, contradições e dependências” que delineiam especificidades no ensino do balé (Pinto, 2021, p. 142). A escassez de recursos orienta escolhas pragmáticas, priorizando a formação efetiva sobre a fidelidade estrita a métodos. Assim, projetos periféricos produzem saberes cruzados que tensionam a oficialidade da dança, oferecendo novas perspectivas pedagógicas e epistemológicas capazes de desestabilizar a lógica colonial que sustenta a noção de balé “puro”.

2.1 Ressignificar a disciplina e desmontar o medo

Em sua análise sobre os ambientes de ensino, bell hooks (2021) expressa preocupação com o crescimento da cultura do medo nos processos de aprendizagem. A autora argumenta que estudantes “dominados pelo medo do fracasso” (hooks, 2021, p. 143) tornam-se inseguros, passando a duvidar de suas próprias capacidades de aprendizagem. De maneira semelhante, Carneiro (2019) ressalta os impactos negativos de um ambiente educacional pautado pelo medo e pela punição, especialmente na autoestima de mulheres negras. A autora enfatiza que a violência psicológica no contexto social está profundamente entrelaçada à violência racial, gerando um sentimento de impotência e reforçando estruturas de exclusão.

A associação entre civilidade e ideia humanidade branca desempenhou um papel central na estruturação do corpo social, funcionando como modelo para a organização de espaços institucionais e sociais tanto no Norte quanto no Sul Global. Um exemplo disso é o interesse de famílias em introduzir as filhas no balé

por relacioná-lo à prática à construção de "boas maneiras", retidão do corpo e obediência, como atributos valorizados para aproximar a criança de valores considerados "nobres" e que devem ser ressaltados principalmente no corpo feminino.

É fundamental destacar as desigualdades de gênero, considerando as particularidades da experiência de mulheres negras e indígenas em uma sociedade que estabelece o corpo branco como modelo ideal. Embora os princípios de obediência, disciplina rígida e controle corporal atuem de forma impositiva e muitas vezes violenta sobre todos que praticam balé, especialmente em escolas técnicas e conservatórios, as mulheres negras enfrentam camadas adicionais de violência psicológica. Essas violências estão diretamente relacionadas à cor da pele, aos traços fenotípicos e à predominância dessas mulheres nas classes populares, intensificando os abismos entre o que se é e o que se espera que seja.

Sueli Carneiro explica que na cultura patriarcal colonial do Brasil, a mulher negra foi subestimada ao trabalho braçal e as demandas sexuais. Esta delimitação de gênero e raça consolidou "os estigmas e o destino social de negras e brancas dentro da lógica racista e sexista" (Carneiro, 2019, p. 143) e as contradições das demandas e debates acerca do feminino. Logo, estar em uma sala de balé produz na mulher negra não somente a dinâmica da inferioridade, mas a constante sensação de estar "fora do lugar", como se não atendesse critérios suficientes para ocupar o mesmo espaço que pessoas brancas.

Tuany expressa isso ao lembrar da sua experiência como aluna: "eu sentia muito medo, eu tinha medo de tudo: medo de falar, medo de perguntar, medo de errar, medo de acertar" (T. Nascimento, comunicação pessoal, 10 de agosto de 2022). Ester e Yasmin também relataram que passaram por diversas situações de constrangimento verbal em aulas de balé, ao seja pelo cabelo, por morarem na favela ou pelo tipo de sapatilha que usavam. Situações que se tornaram insuportáveis e fizeram com que abandonassem oportunidades de trabalho e bolsas de estudo em escolas privadas.

As palavras “regra” e “disciplina” aparecem com muita frequência nas aulas e nas conversas informais das três professoras. Foram estabelecidos alguns acordos de organização do espaço, delimitando lugares para os objetos, como, por exemplo, o lugar específico para alocar os sapatos na porta da sala de dança (Figura 1), a entrada na sala de dança somente com sapatilhas ou com pés descalços, vestimentas adequadas ou uniforme do projeto e cabelos presos

Figura 1 - Organização dos sapatos das crianças na porta da Sala de Dança



Nota. Acervo pessoal

Ao questionar a professora Yasmin sobre a insistência nas regras, por exemplo, ela explica há uma necessidade de estabelecer regras claras de convivência, mas que diferentes dos espaços de dança que ela e as outras frequentaram, “não são regras baseadas no medo. (...) viver à base do medo é uma coisa que a gente não prega” (Y. Santos, comunicação pessoal, 09 de agosto de 2022).

Yasmin também ressalta que a disciplina desempenha um papel fundamental no enfrentamento das adversidades da vida, promovendo aspectos como persistência e foco. Nesse sentido, a adoção de uma postura disciplinada não apenas contribui para a superação de reprovações, tanto no contexto da dança quanto em outras esferas da vida, mas também favorece um amadurecimento diante dos desafios. Como destaca a própria Yasmin: “tem vezes

que a gente pensa em desistir, mas que elas devem seguir, se é isso que elas querem, elas têm que persistir até o final” (Y. Santos, comunicação pessoal, 09 de agosto de 2022).

Foi enfatizada às famílias, crianças e jovens a importância da pontualidade, tanto na chegada quanto na saída dos/as alunos/as, de modo a garantir o cumprimento dos horários estabelecidos. Esses acordos foram incorporados à dinâmica do projeto com o objetivo de minimizar atrasos e saídas antecipadas, promovendo maior organização e fluidez no desenvolvimento das atividades. No que se refere à assiduidade nos ensaios e nos momentos de montagem coreográfica, ressaltou-se a importância da presença nos ensaios, alertando que a falta de qualquer integrante comprometia o desenvolvimento do grupo.

2.2 Por bailarinas que se pareçam conosco

A imagem da bailarina é historicamente associada à branquitude, consolidando padrões de beleza que estigmatizam pessoas negras (Schwarcz, 2024). A representação visual reflete o poder hegemônico, atuando como "espelho" dos interesses dominantes (Bobbio et al., 1998). Nos séculos XIX e XX, a sociedade eurocêntrica foi tomada como modelo de humanidade (Borges, 2019), mas no século XXI, movimentos sociais reivindicam novas formas de representação, especialmente no balé. Estudos de Meireles⁹ (2022) e Lemos¹⁰ (2023) revelam a escassez de bailarinas negras nas companhias estatais e o racismo cotidiano enfrentado por essas profissionais.

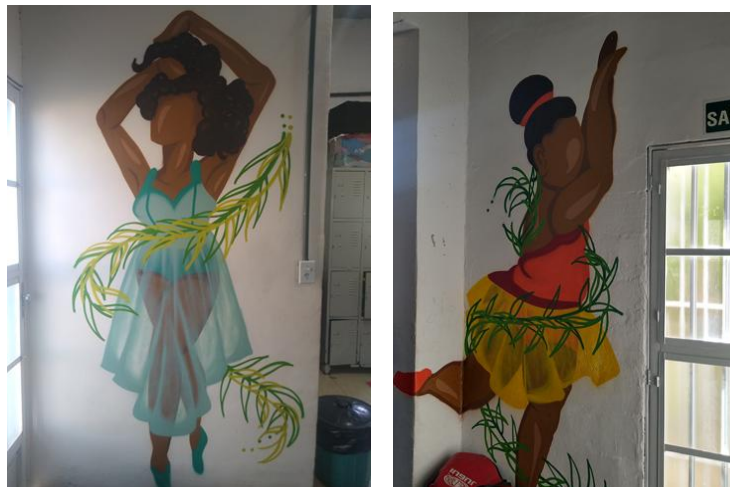
⁹ Meireles (2022) realizou um levantamento de dados sobre a quantidade de mulheres negras trabalhando como bailarinas em companhias públicas no Brasil. A autora analisa oito companhias no ano de 2021 e chega aos seguintes dados: Balé do Teatro Castro Alves (Bahia): 05; Balé da Cidade de São Paulo (São Paulo): 01; Balé da Cidade de Teresina (Piauí): 01; Balé Teatro Guaíra (Paraná): 01; Cia Palácio das Artes (Minas Gerais): 00; São Paulo Cia de Dança (São Paulo): 02; Ballet do Theatro Municipal do Rio de Janeiro: 00.

¹⁰ A pesquisa de Anielle Conceição Lemos analisa a representatividade de bailarinas negras brasileiras em companhias profissionais de dança no Brasil e no exterior.

O fortalecimento da imagem da mulher negra é essencial para o empoderamento, pois, como Berth (2019, p. 74) ressalta, é preciso “nos encontrarmos dentro da nossa própria pele”. A falta de referências dificulta o reconhecimento das alunas do Na Ponta dos Pés se projetem como bailarinas de balé. Ester relata que muitas meninas afirmam: “Ah, eu não vou ser bailarina, nunca vi uma bailarina igual a mim” (E. Tomás, comunicação pessoal, 2022).

O projeto lida com essa lacuna a partir de iniciativas como grafites de bailarinas negras na sala de dança, idealizados por Tuany e realizados pela artista Lari Peace, com as imagens de bailarinas que destoam do padrão da branquitude com corpos magros e com os cabelos lisos presos com coque (Figura 02).

Figura 02 - Pinturas na parede da sala de dança



Nota: Acervo pessoal

Outro exemplo é a "Mostra de Dança 'Princesas'" (Figura 03), evento que ressignifica o imaginário infantil ao permitir que meninas negras se vejam como princesas, apropriando-se de símbolos tradicionalmente brancos. Sentir-se a princesa e reconhecer nas outras o mesmo posto, converte-se em uma pedagogia do autoamor, humanidade e imaginação. Para Berth (2019), assim como para as professoras e crianças, fortalecer laços entre mulheres e cultivar afetos são atos de empoderamento emocional e representatividade que reverberam entre elas, desenhando outros presentes e futuros da dança.

Figura 03 - Flyer de divulgação da mostra realizada em 2022



Nota: Instagram do Na Ponta dos Pés

Outra tática observada foi a valorização e estudo da carreira de mulheres negras e brasileiras que alcançaram destaque no balé, no intuito de apresentar uma história não branca dessa dança. Ingrid Silva¹¹ é apresentada como exemplo de bailarina negra de projeção internacional. Assim como as meninas do projeto, é carioca e também começou seus estudos de balé em projeto social. Ester explica que a trajetória dela serve como estímulo por estas semelhanças e fortalece uma projeção, um exemplo de quem conseguiu alcançar uma carreira profissional. Por outra parte, Tuany também foi bastante citada pelos/as alunos/as como a principal referência ou pessoa mais admirada do balé. João Victor, um dos alunos, explica a pertinência de Tuany: “Referência é quem vai na frente, mostrando que é possível de ser realizado” (J.V. Gonçalves, comunicação pessoal, 2022).

A fala de João Victor aponta um desvio da predileção aos artistas canônicos balé, pela desidentificação (Vallejos, 2020) do que está organizado como nomes “universais” da história do balé e a maneira artistas são recebidos

¹¹ Ingrid Silva iniciou sua trajetória no balé no projeto social *Dançando para não Dançar*, no Morro da Mangueira, Rio de Janeiro. Desde 2012 é bailarina do *Dance Theatre of Harlem*, Estados Unidos. Ingrid é um nome importante no enfrentamento ao racismo no balé e tem um par de suas sapatilhas exposta no Museu Nacional de Arte Africana Smithsonian, Estados Unidos.

por parte das instituições, profissionais e estudantes. A imposição hierárquica das formas de reconhecimento de quem é artista, quem deve ser referenciado, lembrado, arquivado, homenageado não se desvincula de rastros do colonialismo estético que “habita el terreno de la subjetividad, coopta el deseo, prescribe prácticas afectivas, visibiliza e invisibiliza fenómenos intersubjetivos” (Vallejos, 2020, p. 26).

A presença e o trabalho de Tuany alimentam uma série de projeções, sejam induzidas por atividades incluídas nas aulas, ou de modo informal, entre conversas no pátio. Em sala, trabalhos de pesquisa, anotações e conversas coletivas sobre a história do projeto, ressaltando a etapa dos mutirões e a luta para conclusão das obras. Ester e Yasmin indicam que a intenção é situar os novos e antigos alunos/as do hercúleo esforço envolvido para que aquelas paredes estejam de pé.

Nos corredores, outras admirações saltam aos olhos das crianças e adolescentes: para além de pessoa chave para o projeto, Tuany dança em uma companhia contemporânea, viaja pelo Brasil e exterior e concede entrevistas. Por exemplo, a aluna Raíza Sousa, menciona que “Tuany é mais famosa que os bailarinos da Escola Bolshoi, que as pessoas nem sabem o nome” (R. Sousa, comunicação pessoal, 09 de agosto de 2022).

O cânone tradicional costuma legitimar a importância de determinados artistas com base em um domínio técnico excepcional ou na influência que exercem sobre instituições do meio. Tuany, no entanto, não se enquadra em nenhuma dessas categorias. O que ela compartilha com seus/suas alunos/alunas são as batalhas diárias para manter o projeto ativo, além da disposição para criar brechas no ensino do balé que possibilitem experiências de alegria, reconhecimento e realização artística.

Nesse contexto, emerge uma nova ética sobre o que significa ser uma figura admirável no balé. Aqui, a admiração não é marcada pela distância ou pela inatingibilidade, mas pela proximidade: é possível tocar, conversar, dançar e

acompanhar aquela que inspira. Mulher negra e moradora da favela, Tuany não apenas representa seus alunos e alunas, mas também se vê representada por seus desejos e lutas, construindo um espaço onde eles e elas possam ser protagonistas de suas próprias histórias no balé.

3. Considerações Finais

O projeto Na Ponta dos Pés se configura como uma experiência pedagógica que tensiona as estruturas normativas do balé clássico, ao inseri-lo em um território historicamente marcado por vulnerabilidades sociais e raciais. Ao se estabelecer no Morro do Adeus, o projeto propõe uma prática artística e educativa que reconhece as desigualdades estruturais que atravessam seus sujeitos, promovendo um ensino sensível às especificidades de gênero, raça, classe e território. O balé afasta-se de um símbolo de distinção elitista para agregar sentidos, resistências e identificações comuns.

A presença de músicas populares brasileiras, os cuidados com cabelos crespos e os momentos de escuta afetiva revelam uma reconfiguração da disciplina, não como imposição ou punição, mas como pacto comunitário. A pedagogia que emerge desse processo é marcada por negociações entre tradição e inovação, formalidade e afeto, criando um ambiente de aprendizagem ancorado na escuta, no acolhimento e na valorização da vivência de meninas negras.

Mais do que um espaço de formação técnica, o Na Ponta dos Pés opera como dispositivo político de enfrentamento à exclusão histórica imposta pelo campo da dança. Sua existência aponta para a possibilidade de uma pedagogia do balé que, enraizada nas periferias, reivindica outras formas de excelência e pertencimento. Ao desafiar os padrões estéticos e epistemológicos da branquitude institucionalizada, o projeto afirma o direito de corpos negros e periféricos de habitem, transformem e reinventem o balé, não como exceção, mas como centro de potência criativa e crítica

Referências

Livros:

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Pólen, 2019.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UnB, 1998.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2013.

CARNEIRO, Sueli. *Sueli Carneiro: escritos de uma vida*. Organização: Djamila Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

LAUNAY, Isabelle. *Las danzas de repertorio. I. Poéticas y políticas*. Tradução: Leonardo Suárez. Valencia: Ediciones Mahali, 2020.

MONTEIRO, Mariana. *Balé, tradição e ruptura*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Imagens da branquitude: a presença da ausência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

Capítulos de livros:

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

Dissertações e teses:

COSTA, L. O. T. Comunicação plurimidiática ou comunicação de massa? As metáforas coloniais na divulgação da Royal Academy of Dance (RAD) no Brasil. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LEMOS, Anielle Conceição. Inserção e permanência de bailarinas negras brasileiras no campo profissional da dança como representatividade negra e modo de resistência ao racismo. 2023. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2023.

MEIRELES, Maria Luiza da Silva. A ausência de bailarinas negras nas companhias públicas de dança no Brasil: faceta do racismo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

Artigos em periódicos:

HOOKS, bell. Alisando nuestro pelo. *La Gaceta de Cuba*, n. 1, p. 70–73, 2005.

MIGNOLO, Walter D. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 48, p. [s.p.], 2020.

PINTO, María. Territorio y tensionalidades centro/periferia en la actual enseñanza de la danza en Santiago de Chile: relato desde la periférica Escuela A Danzar! *Arte da Cena (Art on Stage)*, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 115–149, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/67269>.

VALLEJOS, Juan Ignacio. Embarrar el canon: por una coreopolítica de la abundancia. *Arte da Cena (Art on Stage)*, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 7–37, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ac.v6i2.66637>.

VALLEJOS, Juan Ignacio. Los usos del libro y de la escritura en el ballet europeo del siglo XVIII: el caso de Las Cartas sobre la danza y el ballet de Jean-Georges Noverre. *Cadernos de História Moderna*, Madrid, v. 41, n. 1, p. 129–146, 2016. Edições Complutense.