

## **O ENSINO DE DANÇA EM KLAUSS VIANNA E A RENOVAÇÃO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL NO SÉCULO XX: UMA PEDAGOGIA EM MOVIMENTO (1956 – 1990)**

*Arnaldo Leite de Alvarenga*  
Universidade Federal de Minas Gerais

### **RESUMO**

A dança artística no Brasil desenvolve-se com mais vigor a partir do início do século XX, com a vinda e permanência definitiva, de vários professores e bailarinos – principalmente de nacionalidade russa – para muitas cidades brasileiras. Estes, foram aos poucos formando nossas primeiras gerações de artistas-bailarinos e dando origem aos nossos primeiros grupos e companhias de dança. Dentre os profissionais formados, uma figura destaca-se no campo da reflexão sobre o ensino e criação em dança no Brasil: Klauss Vianna. Natural de Belo Horizonte, Vianna (1928-1992), irá influenciar profundamente a formação dos bailarinos brasileiros, propondo uma reformulação dos procedimentos pedagógicos dessa arte em nosso país, com destaque para a técnica do Balé Clássico. Assim sendo, o objetivo principal dessa pesquisa, a partir de indícios encontrados nas consultas preliminares a uma de suas fontes - os arquivos pessoais de Klauss Vianna, cedidos pela viúva, Sra. Angel Vianna - é investigar em que medida as idéias de renovação educacional, correntes na primeira metade do século XX, teriam influenciado e contribuído nas formulações pedagógicas de Klauss Vianna para o ensino da dança no Brasil. Dentro de uma perspectiva diacrônica, o período delimitado cobre os anos de 1956 a 1990, respectivamente, datas de seu primeiro e último escritos publicados. Dentre essas influências chamo a atenção para muitas semelhanças com as idéias do filósofo e pedagogo John Dewey, a partir de indícios encontrados nas consultas preliminares às fontes. Se houve de fato a influência desse novo ideário, pretendo buscar as maneiras como elas poderiam ter sido utilizadas e transpostas para um contexto passível de recebe-las e recontextualizá-las numa nova realidade, e agora, após sua morte, o que permanece do seu trabalho. Quando me refiro a essa influência, limito-me a alguns aspectos fundamentais presentes nesse discurso de renovação. O que considero essencial, nesse possível processo, é a idéia de rompimento com procedimentos, apontados por Vianna, como inadequados e pouco eficientes no ensino da dança, em um país que, nesse campo, procurava – e, ainda nos dias de hoje procura – organizar suas primeiras reflexões sérias sobre sua constituição e organização em nível nacional. Dada a grande escassez de publicações e pesquisas sobre o ensino de dança no Brasil, lanço mão de fontes diversas para a constituição do corpus documental das investigações. Assim, faço uso de seu único livro publicado *A Dança*; depoimentos orais de alunos e artistas que trabalharam com Vianna, participando de suas pesquisas sobre o movimento e criação e que hoje utilizam-se de seu método; arquivos pessoais (especialmente o do próprio Klauss Vianna); consulta em jornais; registros de imagens em vídeos e programas de espetáculos; dados iconográficos. Ora, tomam corpo fontes documentais importantes onde, informações constantes nesses materiais, podem vir a explicitar ideários propostos dessa renovação da pedagogia do movimento dançado no Brasil. Ao propor tal pesquisa busco o destaque de novos sujeitos, fora das dimensões da escola formal, ou seja, através da criação de espaços privados, onde é pensado um outro modo de se educar o corpo pelo movimento dançado. Isso amplia o campo da pesquisa em História da Educação, disponibilizando também novos objetos não centralizados nos espaços oficiais, bem como, traz um sentido mais dilatado para a idéia de educação. Para compreender tal processo, recorro ao conceito de recontextualização, como utilizado por Basil Bernstein, quando diz que os discursos pedagógicos são de fato a apropriação de outros discursos, colocando-os sob a tutela de finalidades que podem até mesmo não existir no terreno em que eles foram produzidos. Desse modo esse autor não considera estranho que os educadores componham seus textos com base em conceitos oriundos de escolas filosóficas e científicas diversas, articulando noções oriundas de várias fontes com o

propósito de atender a fins educacionais que são, em última instância, guiados por ideários políticos e sociais. Apoio-me também nas bases teórico-metodológicas da chamada história dos intelectuais, na qual se cruzam as histórias política, social e cultural, utilizando o conceito de lugares de sociabilidade de autores como, Jean François Sirinelli e também Michel Trebitsch, buscando reconstruir os ambientes sociais propiciadores da circulação de idéias e influências na trajetória de Klauss Vianna. Desse modo ganham destaque as figuras de empresários, produtores culturais, diretores teatrais, jornalistas, enfim, pessoas que conviveram com Klauss Vianna, em diferentes locais e condições, ora em suas pesquisas; escrevendo sobre ele; como espectadores de seus espetáculos; ou, simplesmente convivendo com ele, uma vez que possibilitam entender não somente a sua teia de relações mas, o ambiente intelectual no qual se inseria. Os resultados preliminares, embora confirmem algumas das expectativas desejadas, apontam para a necessidade de maiores aprofundamentos nas fontes, principalmente de um maior número de depoimentos e análise mais detalhada de seus arquivos pessoais.

## **TRABALHO COMPLETO**

### **INTRODUÇÃO**

Inserida na cultura de vários povos, a dança sempre esteve presente em diversas situações do cotidiano do homem, em suas festividades, em seus rituais, ora de natureza sagrada, ora de natureza profana, acompanhando o movimento geral das sociedades. No mundo ocidental (Bourcier:1987), a dança, sob a forma do Balé, organiza-se como código no século XVII, na corte de Luís XIV, passando desde então por diferenciados processos que gradativamente vão aperfeiçoando os procedimentos didático-metodológicos de seu ensino e transmissão. No Brasil, essa tradição chega da Europa com as companhias líricas que por aqui se apresentavam nos tempos coloniais, às quais sempre se associavam bailarinos, para as cenas de dança. O século XX inaugura a vinda e permanência definitiva de vários professores e bailarinos – principalmente de nacionalidade russa – para muitas cidades brasileiras, que foram aos poucos formando nossas primeiras gerações de artistas-bailarinos e originando os primeiros grupos e companhias (Sucena, 1989). Dentre esses pioneiros uma figura terá destaque especial no campo da reflexão sobre o ensino e a criação de dança no Brasil: Klauss Vianna.

Natural de Belo Horizonte, Vianna (1928-1992), com seu trabalho, irá influenciar profundamente a formação dos bailarinos brasileiros, propondo uma reformulação dos procedimentos pedagógicos dessa arte em nosso país, com destaque para a técnica do Balé Clássico. Esta pesquisa propõe a análise de sua proposta pedagógica à luz da renovação das idéias educativas correntes no século XX. Dentre essas, procuro chamar a atenção para as afinidades entre as idéias de Vianna e as do filósofo e pedagogo John Dewey, e como elas se apresentam nas suas formulações para o ensino da dança – tal hipótese tem como base indícios encontrados nas consultas preliminares a uma das fontes dessa pesquisa, os arquivos pessoais de Klauss Vianna, cujo acesso tornou-se possível graças à viúva, Sra. Angel Vianna.

Dentro de uma perspectiva diacrônica, o período delimitado cobre os anos de 1956 a 1990, respectivamente, datas de seu primeiro e último escritos publicados.

### **O TEMA**

Iniciando seus estudos de dança em Belo horizonte, como o primeiro aluno homem da turma aberta pelo Prof. Carlos Leite em fins dos anos 40, rapidamente Vianna torna-se seu assistente, tendo seu trabalho fundamentado na técnica clássica. Porém, sem perder a noção do necessário distanciamento crítico sobre ela, durante sua trajetória de bailarino, coreógrafo,

professor, pesquisador e “filósofo da dança”, como jocosamente se chamava (VIANNA, 1990: 34) – coerente com seu pensamento e suas experiências como artista-bailarino – Klauss, procurará sempre estabelecer um diálogo desta com o tempo presente, ressaltando-lhe as características que fazem de um clássico um clássico, ou seja, algo que ultrapassando modismos e circunstancialidades, perdura no tempo, em contínua atualização. A partir dessa base procurará retirar dela, todo um formalismo que tornava-a artificial a seus olhos, distanciando-a de seus fundamentos básicos. Na construção dessa reflexão filosófica e pedagógica, para a dança clássica no Brasil, proporá mudanças das posturas ditatoriais e intransigentes dos professores, procurando uma maior liberdade para a expressão individual e tão necessária à criação artística.

Seu trabalho terá então grande influência sobre várias gerações de bailarinos, professores de dança, coreógrafos, e pesquisadores do movimento, seja no campo artístico propriamente dito, como na área da saúde, educação física, fisioterapia e consciência corporal.

Como discuti em minha dissertação de mestrado (ALVARENGA, 2002), na concepção e desenvolvimento de seu trabalho, Vianna sofrerá influências diversas do meio cultural em que estava inserido. Na presente pesquisa empenho-me em desvendar tais influências a partir das idéias de renovação educacional presentes do século XX e que procuro identificar no discurso e na prática pedagógica de Vianna. Chamo ainda a atenção para o fato que, dentre essas idéias, o pensamento educacional do filósofo e pedagogo John Dewey apresenta-se como que disseminado em seu trabalho. Tal proposição fundamenta-se em indícios encontrados nas consultas preliminares que realizei junto às fontes que compõem o acervo pessoal de documentos manuscritos, deixados por Vianna com sua esposa, a Sra. Angel Vianna, na cidade do Rio de Janeiro, onde esta tem residência.

Para compreender o que chamo e como se efetiva tal renovação educacional no século XX, é importante salientar o fato de como este século se apresenta a nós, ou seja, como um período cheio de grandes e rápidas mudanças, conflitos diversos em vários campos do conhecimento, alterações nos meios social, econômico e político, nos comportamentos e na cultura em geral. Foi também prolífico nas inovações que alteraram a paisagem do campo e das cidades e conseqüentemente, as vidas das pessoas. Tais características se constroem pelas heranças dos séculos anteriores, que, a partir da idade moderna produzem, no ocidente, uma profunda ambigüidade, onde está presente a idéia de liberdade, porém, impondo-se a constante ação dos governos sobre o cidadão; procura-se libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, ao mesmo tempo que se procura moldá-los a determinados comportamentos sociais favorecedores de sua produtividade e integração (Cambi,1999). O campo educacional reorganiza-se continuamente desde então, procurando responder às demandas de uma sociedade em transformação, com a família e a escola, tomando posições centrais nesse processo, onde se firmam suas identidades educativas; cresce em importância o ensino laico e a preocupação com uma formação profissional que atenda às necessidades dos vários empreendimentos humanos, preparando um indivíduo ativo para essa nova sociedade, interferente em sua própria sorte (Idem).

Herdeiro desses quatro séculos de muitas mudanças, o século XX ressentiu-se, no campo educacional e pedagógico, de uma grande

“massificação da vida social, da evolução de grupos sociais tradicionalmente subalternos, da criação de um novo estilo de vida, do crescimento da democracia e da participação, bem como da conformação e do gregarismo. A prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo (homem-indivíduo e homem-massa ao mesmo tempo), impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as instituições formativas (desde a família até a escola, a fábrica etc.) dando vida a um processo de socialização dessas práticas (envolvendo o poder público sobretudo) e de articulação/sofisticação. A teoria alimentou um processo de esclarecimento em torno dos fins e meios da educação, entregando-se a procedimentos epistêmicos variados e complexos e fixando um papel cada vez mais central

para as ciências, especialmente humanas, que devem desenvolver e guiar os saberes da educação (Cambi, 1999: 512).

Entendo que as idéias pedagógicas propostas como renovação no século XX, foram pensadas e desenvolvidas para espaços determinados de utilização, as escolas formais. Sem esquecer esse dado, acredito também que o ideário defendido por elas, pode ter influenciado outras áreas do conhecimento, pela filosofia que as sustenta e a pedagogia que propõem. Casadas com o mundo moderno de então, ao qual procuravam corresponder, poderiam ter influenciado – como uma transposição – um outro espaço educativo: a escola de dança, a educação do corpo através do movimento dançado, fundamentada pela técnica do balé clássico. Assim teria sido gerada toda uma modificação da relação ensino/aprendizagem; as relações nos seus espaços de sala de aula; e, principalmente, no discurso que pretende fundamentar tais modificações, buscando instaurar uma nova filosofia para o desenvolvimento de uma dança feita no Brasil, por brasileiros, mesmo que em seus inícios, estivesse fundamentada numa técnica importada de sólida tradição e ensinada por professores estrangeiros.

Com base em Bernstein (1990), também acredito, que os discursos pedagógicos são de fato a apropriação de outros discursos, colocando-os sob a tutela de finalidades que podem até mesmo não existir no terreno em que eles foram produzidos, desse modo esse autor não considera estranho que os educadores componham seus textos com base em conceitos oriundos de escolas filosóficas e científicas diversas. Assim o pensador da educação é levado a articular noções oriundas de várias fontes com o propósito de atender a fins educacionais que são, em última instância, guiados por ideários políticos e sociais.

Mais do que transpor as idéias científicas e filosóficas presentes nesses ideários e discutí-los, pretendo buscar as maneiras como elas poderiam ter sido utilizadas e transpostas, para um contexto passível de recebe-las e contextualizá-las numa nova realidade, fruto de pesquisas individuais e dos envoltórios de Vianna com o ambiente intelectual e artístico de seu tempo. Quando me refiro a uma influência, não pretendo entendê-la como um abarcar, por Vianna, dessas idéias e procedimentos pedagógicos propostos, mas antes, aspectos fundamentais desse movimento. O que considero essencial nesse possível processo é a idéia de rompimento com procedimentos, apontados por Vianna, como inadequados e pouco eficientes a um país que, no campo da arte da dança, procurava – e, ainda nos dias de hoje procura – organizar suas primeiras reflexões sérias sobre sua constituição e organização em nível nacional. Essa ruptura apresenta-se de vários modos, constituindo e diferenciando seu trabalho pelos sentidos de moderno que propunha, por exemplo, no espaço da sala de aula, onde buscava a valorização do indivíduo, sua liberdade de auto-exploração e auto-descoberta a partir do que traz como bagagem de vida; a recolocação do aluno no espaço da sala de aula, evitando o uso contínuo dos mesmos lugares; o questionamento do que se faz com vistas ao que se pretende alcançar; um bailarino que fala, não somente com o corpo, mas com a própria voz, dentre outras coisas. No campo estético, procurou destacar os conteúdos do enredos de seus bales para valorizarem a maior expressividade do movimento de dança; a escolha de uma temática nacional; bem como, uma maior integração entre as artes irmãs que, para ele, compõem o espetáculo – a literatura, as artes plásticas e a música .

Para Vianna (1990), a construção do corpo expressivo, na dança, depende de um exercício de liberdade, porém, tal liberdade vincula-se a um laborioso aprendizado técnico – até tornar o corpo apto – ao que se soma a sua experiência de vida, considerada por ele, como indissociável do espaço da sala de aula. Vida e sala de aula, *mutatis mutandis*, assim também pensou Dewey<sup>1</sup> (1936/1967), quando propôs a sala de aula como recriação do mundo no qual se encontra a criança. Recriação que chama a consciência sobre o processo vivido, pois, como escreveu Dewey (1919/2002) “*somos livres na medida em que agimos sabendo o que pretendemos obter*”.

---

<sup>1</sup> Dewey, John – **Vida e Educação** – tradução de Anísio S. Teixeira. Edições Melhoramento: São Paulo, 1967.

Aqui coloca-se uma questão importante para os dois educadores, ou seja, a idéia de liberdade, pensada como essencial ao indivíduo, longe do cerceamento externo, valorizando aquilo que parta deste para o meio. Por outro lado, o cotidiano com suas experiências – em amplo espectro –, apresenta-lhe problemas que, se o mesmo se empenha em resolvê-los, espera-se que tal esforço resulte em determinadas influências que interfiram no seu desenvolvimento e crescimento pessoal. Viverá, o que se considera, uma experiência educativa. Aqui, porém, o que importa é exatamente ir além da conceituação, presente na história dos sistemas didáticos, que antagoniza a idéia de que educar é o desenvolvimento de algo que venha *de dentro*, expandindo inclinações naturais, e de outro lado, a idéia de que essa formação de dê pela via de elementos *de fora*, incorporando hábitos que se inculcam por pressão externa. Procura-se aqui, criar a relação possível a partir dessa condição dupla, o *de dentro* e o *de fora*, somando-se os seus resultados.

Criticado por muitos como utilitarista, no sentido pejorativo, com desprezo por valores sociais e morais, Dewey, na opinião de Lourenço Filho<sup>2</sup> (1967), não admitia que educar fosse conseguido por imposição e numa concepção de experiência como algo estático, e sim como propiciadora de uma maior capacidade de pensar, comparar e decidir com acerto e íntima convicção. Desse modo, se quero obter a almejada expressividade corporal como artista em cena, devo submeter-me, ou noutros termos, viver as regras e normas procedimentais que me conduzam à concretização dos meus propósitos, num ato consciente e, portanto autônomo. Aqui, a possibilidade de uma heteronomia decisória, descarta *per si*, a idéia da liberdade pretendida para o alcance dos fins.

A partir das considerações acima, essa pesquisa, a meu ver, ocupa um não lugar – e por isso mesmo busca construí-lo e ocupá-lo –, ou seja, situa-se entre os princípios teórico-metodológicos da educação formal e a dança artística profissional gerada em espaços particulares de formação livre. Ao desenvolver essa pesquisa questiono-me, se existiu de fato essa relação? Se ela existiu, é possível reconhecer como ela se deu, como proponho em minha hipótese? E se tal hipótese se mostrar verdadeira, como ela se situa e qual sua real importância, no quadro atual do ensino de dança no Brasil?

Com a morte de Klauss Vianna em 1992, como se encontra hoje, após 13 anos, a aplicabilidade de suas idéias? Que tipos de apropriações se deram de seus princípios e métodos? Onde estão e que tipo de profissional tem deles lançado mão? Pois que, quando, ainda em vida, Klauss era procurado por pessoas dos mais diferenciados campos relacionados ao trabalho corporal, como: Fisioterapia, Consciência Corporal, Educação Física e atuação teatral, dentre outras.

Dentre os vários aspectos interferentes na formação do ser humano, transmitidos formalmente em escolas, seja em nível primário, médio ou superior, acredito na possibilidade de uma educação que ampliando os seus limites convencionais em nível municipal, estadual e federal capacite o homem na sua caminhada como ser social, político, existencial e criativo, capaz de contribuir para o desenvolvimento do meio em que vive. Nesse contexto as relações que os indivíduos criam com seus corpos, e especialmente através da dança, tornam-se não mais um acessório, mas antes, elemento de fundamental importância enquanto arte e experiência, no processo educação/individuação do ser humano. Conhecer seu corpo é também conhe(SER)se.

O campo da pesquisa em dança no Brasil, em nível de pós-graduação, é ainda muito recente, com pouco mais de 10 anos e tem privilegiado mais as pesquisas no âmbito das linguagens cênicas, a história das artes do espetáculo, as danças ligadas às tradições populares e étnicas, pesquisas intersemióticas e a dança escolarizada<sup>3</sup>. As questões específicas, ligadas ao ensino da

<sup>2</sup> Prefácio à edição brasileira do livro **Vida e Educação** de John Dewey (1967).

<sup>3</sup> O primeiro curso de graduação em dança do Brasil foi criado em 1956 na Universidade Federal da Bahia, o segundo somente 29 anos depois, na UNICAMP, no Estado de São Paulo. Os cursos de pós Graduação só aparecerão em 1994, na PUC de São Paulo, dentro do Programa de Comunicação e Semiótica e posteriormente na Bahia, em 1997 o PPGAC – Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, ou seja, engloba também o teatro. No caso da PUC, sua origem remete-se ao CEC – Centro de Estudos do Corpo, criado em 1986 pela Prof. Helena Katz, núcleo de profissionais, bailarinos ou não, que se reuniam para a

dança artística, são em número muito reduzido e aquelas que envolvem o trabalho desenvolvido por Klaus Vianna não tratam das questões levantadas pela presente investigação.

### **O BALÉ CLÁSSICO: origens e seu desenvolvimento em Belo Horizonte**

Será na corte de Catarina de Médicis, trazendo da Itália o coreógrafo Baldassarino Belgioso, que se inaugura em 1581 o espaço palaciano que conformará os inícios do que será reconhecido, já no século seguinte, como o Balé Clássico. A estréia o **Ballet Comique de La Reina**, criação de um gênero de longa duração, dá início ao que ficará conhecido como Balé de Corte<sup>4</sup>.

O Balé Clássico, desde então, passará por inúmeras modificações estilísticas, que caracterizarão momentos históricos como o barroco, o rococó, o neoclassicismo, o romantismo e ainda suas manifestações nos fins do século XIX e as variações diversas no mundo contemporâneo.

Organizada sobre rígidos cânones estéticos, a dança clássica do período, transformar-se-á

“... numa arte artificial e rigorosa, em que o significante tem mais importância do que o significado, o gesto mais importância que a emoção que o produz. Há ruptura entre interioridade e exterioridade, o que explica o fato de a dança clássica ser um repertório de gestos sem significado próprio. Uma outra conseqüência é que a expressão individual, o pitoresco o natural são recusados em favor de uma ordem estabelecida com desejo de perenidade” (Bourcier, 1987: 113)

Prática essencial de uma época fundada nas aparências, a dança clássica será grandemente questionada na segunda metade do século XVIII, principalmente, por Jean Jacques Noverre, que em suas Cartas sobre a Dança (1760), destacará a necessidade dos verdadeiros sentimentos humanos como veículos genuínos a serem expressos na ação dançada. Sobre a influência de um incipiente romantismo propunha como Rousseau, a aproximação entre arte e natureza, “*eliminando da dança movimentos convencionais e as mises-em-scène artificiais [...] abriu terreno para o futuro e pediu aos atores e bailarinos para mostrarem sua personalidade*” (Garaudy, 1980: 33).

No final da primeira metade do século XIX, os grandes mestres do balé – italianos, franceses e suecos – passam a trabalhar na corte dos czares, acasionando a transferência da tradição do balé clássico para a Rússia czarista. Ali serão criados os grandes balés do repertório clássico, como **O Lago dos Cisnes**, **A Bela Adormecida** entre vários outros, bem como, dentro dessa mesma tradição, se formarão os nomes de grandes estrelas, como, Ana Pavlova, Michel Fokine e Vaslav Nijinsky, dentre outros.

Ao inaugurar-se o século XX os ventos da modernidade, que já sopravam no século anterior, atingem uma vertiginosa velocidade nas suas duas primeiras décadas, trazendo profundas transformações e questionamentos na consciência humana, nas relações entre os indivíduos, nas artes, no campo científico, na política e na economia, influenciando o modo como o homem se percebe diante de si mesmo e se faz para si e para o mundo. A arte da dança na esteira dessas transformações sofre os mesmos efeitos, tendo na figura da americana Isadora Duncan, o grande

---

discussão em torno de temáticas ligadas à área corporal. A UFMG, dentro do mestrado em Artes Visuais da Escola de Belas Artes, começou a aceitar candidatos ligados à dança, dentro da linha de pesquisa de Crítica da Imagem em Movimento a partir desse ano de 2005. Como se pode ver, são, no máximo, 10 anos de avanços nessa área.

<sup>4</sup> BOURCIER, Paul – **História da Dança no Ocidente** – São Paulo: Martins Fontes, 1987.

exponente da dança moderna, através de uma proposta inovadora radicalizando sua posição contra os ditames da dança clássica. É ela quem diz:

“Para mim, a dança não é apenas uma arte que permite a alma humana expressar-se em movimento, mas também a base de toda uma concepção de vida mais flexível, mais harmoniosa, mais natural. A dança não é, como se tende a acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte: são meios e não um fim” (Duncan, 1989)

Na Rússia, ao assistir uma aula do grande mestre de dança Marius Petipa, escreve:

“O objetivo de todo esse treinamento parecia ser uma ruptura completa entre os movimentos do corpo e os da alma. É justamente o contrário de todas as teorias sobre as quais baseei minha dança: o corpo de se tornar translúcido e é apenas o intérprete da alma e do espírito” (Idem)<sup>5</sup>

O balé clássico, embora também influenciado pela corrente do modernismo, no tocante à busca de uma nova estética para sua continuidade manterá ainda, no campo do ensino e transmissão técnica, os cânones presentes no século XIX, e, em alguns casos, acentuando as características de rigidez e autoritarismo, seja na relação professor/aluno, ou mesmo na relação coreógrafo/intérprete.

Com a I Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa de 1917, o Balé Russo de Serge Diaghilev, então em tourné, não retorna mais à terra natal, passando por vários países, nos quais muitos de seus bailarinos passam a residir. Assim também é o caso do Brasil, que recebe muitos desses artistas. Entre eles está Maria Olenewa, natural de Moscou, cujo empenho e dedicação, proporciona a formação da primeira geração de bailarinos clássicos no Brasil, fundando em 11 de abril de 1927, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira escola de danças oficial do Brasil, com o intuito de se criar um corpo estável de balé (Sucena, 1989). Entre os alunos aí formados estava Carlos Leite, natural de Porto Alegre, nascido em 23 de julho de 1914. Já como profissional atuando junto ao Ballet da Juventude, quando esse apresenta-se em Belo Horizonte, em 1947, recebe convite do Diretório Central dos Estudantes (DCE) para criar aqui uma escola de balé clássico (Vianna, 1990), a primeira da cidade, fato que se concretiza com sua mudança para Belo Horizonte. Dessa forma, inicia-se aqui o trabalho ao qual Carlos Leite se dedicaria até o final de seus dias, o ensino do balé. Com ele nasce o Ballet de Minas Gerais, que, ao longo dos anos, após sucessivas transformações, tornou-se o que é hoje a Companhia de Danças do Estado de Minas Gerais. Segundo Alvarenga (2002)

“Inaugurada em 15 de março de 1948, a escola funcionava numa sala do Diretório Central dos Estudantes<sup>6</sup>, para um grupo de jovens que se ressentia da falta de um professor dessa arte. Pertenciam à melhor sociedade mineira, portanto ainda intimidados pelos preconceitos. Em abril de 1949 o curso muda-se para o edifício do Brasil Palace Hotel, colaborando com

<sup>5</sup> Idem.

<sup>6</sup> O Diretório Central dos Estudantes (DCE) notabilizou-se sempre pelo apoio a atividades culturais de natureza diversa em BH, notadamente a dança, sendo o incentivador pioneiro da instalação da primeira Escola de Dança Clássica da capital, por Carlos Leite. Em ações conjuntas com órgãos municipais e estaduais, empenhou-se em Festivais de Arte, mostras de teatro e de dança, e mesmo apoiando isoladamente tanto o Ballet Minas Gerais como o Ballet Klauss Vianna, em suas excursões pelo interior de Minas e mesmo fora do estado. (O autor).

o então Teatro Mineiro de Arte, e em 1950 já está no prédio do edifício I.A.P.I., na Av. Antônio Carlos, até fixar-se, após alguns anos, no atual Palácio das Artes”.

Dentre os muitos bailarinos e bailarinas que formou, estava Klauss Vianna, que ingressou na sua escola em 1948 onde permaneceu até 1956, estudando posteriormente com Maria Olenewa. Ainda segundo Alvarenga (2002) sobre os seus anos de formação junto a Carlos Leite dizia Klauss Vianna que não obstante todo o respeito pela dança que o professor despertará em seus alunos, o exercício da paciência e o alto nível de exigência com eles próprios, ele dizia: "*Com três anos de dança você não sabe nem varrer o palco*"; e acrescenta:

“...suas aulas não eram exatamente um primor de respeito humano ou artístico: eram brutais, com ensinamentos que chegavam aos alunos através de xingamentos e varadas. E qualquer questionamento mais insistente tinha apenas uma resposta: “Isso é segredo profissional” (Vianna, 1990)

Porém, como mestre de uma prática já internacionalmente reconhecida - a dança, através da técnica clássica – ele rapidamente domina esse campo em Belo Horizonte, onde, como expressão máxima, objetivam-se suas aulas e montagens coreográficas. Mas, nem por isso seus métodos deixavam de ser muito criticados, como nos fala Angel Vianna<sup>7</sup>, aluna e integrante do Ballet de Minas Gerais:

“Carlos Leite (ele era muito bravo) estava ensinando *deboulé*<sup>8</sup> e Klauss falou que estava enjoando, então o professor disse a ele: vai lá dentro, vomita e volta. O Klauss ia e vomitava. E o professor ameaçava com a varinha”.

Porém, Angel Vianna não deixa de reconhecer seus méritos e render-lhe sincero respeito, quando diz:

“Carlos Leite veio com toda a garra [...] ele deu disciplina, conhecimento, nomenclatura, história da dança, e outras áreas da dança, como a dança espanhola, a popular, folclóricas de outros países [...] me daria toda a base e saber não só no corpo, mas o que fazer desde o início com alguém” (Idem)

Dulce Beltrão, aluna da primeira turma e posteriormente sua assistente de coreografia, confirma sua severidade, mas também leva em conta que essa era uma atitude própria da época:

“Carlos Leite era extremamente rígido, mas o gosto pelo que fazíamos superava as lambadas recebidas, e eram lambadas mesmo. Ele era extremamente rígido, mas com um amor tão grande pela arte dele, que ele transmitia isso prá gente. Fantástico! Mas, naquela época, era comum a rigidez nas relações, era um tempo mais severo. A gente tinha isso nas famílias, a gente tinha isso na tradição, então a gente aceitava isso; nós já estávamos acostumadas. Eu até escondia dos meus pais, mais do meu pai, pois com minha mãe, nós éramos mais abertas, porque voltávamos roxas nas pernas”.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Entrevista de Maria Ângela Abras Vianna (Angel Vianna) em 29 de setembro de 2000, em Belo Horizonte.

<sup>8</sup> Variedade de giro executado com as duas pernas juntas, enquanto se segue uma direção determinada no espaço.

<sup>9</sup> Entrevista com Dulce Beltrão em 4/10/2000, feita pelo autor.

Também Marilene Martins<sup>10</sup>, aluna de Carlos Leite e bailarina do Ballet de Minas Gerais, comenta sua experiência, sob outra perspectiva:

“Carlos Leite era uma figura assim interessante ao mesmo tempo que ele era rígido e muito exigente, todo mundo tinha medo dele, eu não tinha medo dele, nunca tive, ele nunca falou sério comigo porque eu morria de rir. Ele começava a brigar comigo e eu achava tão engraçadas as reações dele pra brigar! Um tampinha, desse tamanho, todo empertigado e se movimentando e brigando e eu disparava a rir, e ele não agüentava e começava a rir também. Em mim nunca causou maior trauma, só uma vez. Porque ele jogava um banquinho quando a gente não saltava direito, era muito divertido: macaco pula prá lá, pula prá cá, aquela coisa pra ele não acertar o banquinho na perna da gente. Uma vez ele mandou a Nena<sup>11</sup> saltar, era uma “cabriole”<sup>12</sup> que ela tinha que fazer e ela fazia, fazia, cansava e começava a errar tudo; aí ele começou a ficar muito bravo com ela e eu sei que ele tinha uma varinha e começou a bater no ombro dela com a varinha e ficou meio marcado mesmo, o ombro, e eu fiquei muito triste com isso e comecei a ficar desapontada quando vi que ela estava realmente sofrendo com aquilo. Mas, foi a única vez. Também ela entendeu, eu entendi que era uma passagem mesmo, uma coisa assim que ele descarregou na hora; eu sei que ele arrependia depois, porque ele virava uma seda com a gente e começara a tratar muito bem, era assim 8 ou 80.”

Se, como vimos pelos depoimentos, as experiências de severidade no aprendizado foram de importância menor para alguns, no caso de Klauss foi essa relação distante entre professor e aluno, relação por vezes ditatorial e que invalida a individualidade do aluno, que o marcou particularmente levando-o a questionar profundamente esse tipo de experiência em sala de aula. A mesma, ao contrário de auxiliar no crescimento do educando, favorece uma relação de submissão, geradora, por sua vez, de uma guerra de egos entre os considerados capazes e os tidos como incapazes. Nessa perspectiva, o professor, no entendimento de Klauss, é o deflagrador de um processo que se inicia nele próprio. Ele diz:

“... o professor de balé é limitado, em geral frustrado por ser obrigado a parar de dançar cedo e assim incapaz de dar amor, atenção e incentivo aos alunos. O professor deveria ser sempre um artista mais velho, mais sábio, com mais vivência, e que tivesse condições de criar um clima de compreensão na sala de aula [...] Uma sala de aula não pode ser isso que vemos, onde a disciplina tem algo de militar, onde não se pergunta, não se questiona, não se discute, não se conversa. Com isso a tradição do balé se perde em repetições de formas, onde todo o trabalho é feito aleatoriamente [...] A sala de aula, dessa forma, se torna apenas uma arena para a competição de egos, onde ninguém se interessa por ninguém a não ser como parâmetro para a comparação [...] A sala de aula massificada tira a individualidade do aluno e, se as pessoas não se conhecem nem possuem individualidade, não há como participar do coletivo. O corpo de baile tem que ser constituído por pessoas completamente diferentes, para que os gestos saiam semelhantes: a intenção é o que importa.” (Vianna, 1990: 24 – 25)

<sup>10</sup> Entrevista de Marilene Martins, em 15 de outubro de 2000, feita pelo autor.

<sup>11</sup> Nena (Marlene Martins), apelido da irmã gêmea de Marilene Martins, também integrante do Ballet de Minas Gerais.

<sup>12</sup> Salto sobre uma perna, acrescido de uma ou duas batidas dessa perna naquela que está no ar. O Autor.

Esses primeiros anos do aprendizado de Klauss são marcados por muitas idéias e entusiasmo, com um discurso articulado com princípios que valorizam a liberdade do indivíduo pensante e que sente, liberdade que ele viria a defender por toda a sua vida, em contraste, parece, com sua própria experiência pessoal, “*cujo exercício da liberdade foi cerceado por uma educação muito rígida*” (Vianna, 1990). Ao mesmo tempo, procura desenvolver uma discussão segundo a qual dançar passa a ser, antes de tudo, expressar-se, e não exibir-se através de uma técnica pela técnica, em si. Busca antes a construção de uma arte preocupada com a individualidade que se possa ver, com qualidade técnica sim, porém com algo mais que a ultrapasse, algo em que se perceba o trabalho técnico existente, mas que também cumpra sua função como arte capaz de emocionar por um conteúdo que, enfim, toque o espectador. Klauss trouxe a reflexão consciente sobre o como e o porquê da própria expressão do individual para o coletivo, daquele que dança.

Ao longo dos anos 50, juntamente com sua esposa Angel Vianna, ele aprofundará suas pesquisas, tanto no campo pedagógico como coreográfico, através da criação de uma escola de dança e posteriormente com a criação do Balé Klauss Vianna (BKV). Assim a modernidade em dança<sup>13</sup> finalmente aporta em belorizontina, cujo Balé Moderno, encontrará seu primeiro norte, lançando as bases de toda uma grande construção. É dentro desse contexto que proponho esse projeto de pesquisa, aprofundando o estudo sobre o trabalho desse pensador e pedagogo da dança no Brasil, Klauss Vianna, cujo processo de reflexão sobre o ensino da dança artística no Brasil, abarca tanto o campo teórico quanto prático dessa arte, marcado por séculos de autoritarismo nos vários países em que se estabeleceu. As práticas da dança artística, fundamentadas na dança clássica, passarão, em nosso país, por uma profunda transformação a partir das pesquisas de Klauss Vianna.

## REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E FONTES

Para compreender o processo pelo qual se deu a aproximação de Vianna das idéias de renovação educacional no século XX trabalho com o conceito de *recontextualização*, como utilizado por Basil Bernstein (1990), quando escreve que os discursos pedagógicos são de fato a apropriação de outros discursos, colocando-os sob a tutela de outras finalidades que podem até mesmo não existir no terreno em eles foram produzidos. Desse modo esse autor não considera estranho que os educadores componham seus textos com base em noções oriundas de várias fontes como propósito de atender a fins educacionais que são, em última instância, guiados por ideários políticos e sociais.

Buscando reconstruir os ambientes sociais propiciadores da circulação de idéias e influências na trajetória de Klauss Vianna, nos quais se postula uma interdependência na formação de redes e as sensibilidades aí desenvolvidas, destaco o uso do conceito de *lugares de sociabilidades*<sup>14</sup> de autores como, Jean François Sirinelli e Michel Trebitsch.

Outro conceito presente é o de *moderno*, conceito complexo, uma vez que assume facetas diferenciadas dependendo do tipo de análise onde é empregado, e vem não cheio de ambigüidades nas tentativas de diversos autores em esclarece-lo, porém, em suas linhas gerais, e, no sentido dessa pesquisa, aproxima-se do entendimento que dele têm alguns autores, a partir do século XIX, como

<sup>13</sup> As idéias de modernidade em dança, passam pelos trabalhos de Jacques Dalcroze, Rudolf Laban e especialmente, Isadora Duncan. Entre todo um ideário proposto, somam-se as práticas de movimentos mais orgânicos e livres para o corpo; o dançar com os pés descalços; o uso de indumentárias inspiradas na tradição grega antiga, dentre outras práticas. (O autor)

<sup>14</sup> SIRINELLI, Jean François – **Os Intelectuais in Por uma História Política** -

**Marx e Engels**, que no **Manifesto Comunista** (1848/1998: 14), expressam-no como uma experiência onde “*tudo o que é sólido desmancha no ar*”, uma vez que

“...anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia” (Berman,1987: 15).

Dentro dessa modernidade, desenhou-se, especialmente no campo das artes, o movimento que passou a chamar-se *Modernismo*, este associado às experiências das vanguardas estéticas, como a expressão de uma nova cultura e subjetividade. Este procura opor-se de forma radical ao passado, visto como antigo. Assim se inserem as pesquisas sobre o movimento de François Delsarte, Èmilie Jacques-Dalcroze, Rudolf Laban e de Isadora Duncan, que produzem efeitos fundamentais no fazer da dança no século XX, aportando elementos que a diferenciarão dos ensinamentos consagrados pela técnica clássica.

François Delsarte (1811-1871), segundo Bourcier (1987)<sup>15</sup>, foi um músico fracassado, concentra suas reflexões e experiências nas relações entre a alma e o corpo, procurando entender como o corpo é capaz de traduzir os estados sensíveis interiores. Seu sistema o Delsartismo, não foi por ele codificado, sendo esquematizado pelo seu discípulo Alfred Giraudet. Para ele todo o corpo deve ser mobilizado para o exercício da expressão, principalmente o torso, motor fundamental do gesto na dança moderna; as relações entre tensão e relaxamento muscular, intensificando a expressividade; todos os sentimentos são passíveis de tradução corporal.

Èmile Jacques-Dalcroze<sup>16</sup> (1865-1950), músico de formação, ao procurar solucionar problemas pedagógicos com seus alunos do conservatório, principalmente de ritmo, Dalcroze desenvolve uma série de procedimentos que cada vez mais utilizam a totalidade do corpo na compreensão e assimilação das questões rítmicas, criando assim uma verdadeira educação psicomotora. A partir daí desenvolverá, cada vez mais, complexas relações entre som e movimento, lançando as idéias de “*sentido muscular*” para se chegar a uma “*consciência rítmica*”, que se representa por um “*movimento rítmico*”. Seus exercícios de polirritmia, execução simultânea de diferentes ritmos em diferentes partes do corpo, atingem um alto grau de dificuldade, bem como os de polidinâmica, a execução simultânea de movimentos com diferentes gradações de tensão. Todos esses elementos estarão presentes nas produções da dança moderna ocidental.

Rudolf Laban (1879-1958), um teórico dos estudos cinéticos, desenvolverá um sistema de análise do movimento de grande eficácia não só para o ensino, como também, para o registro dos mesmos, a *labanotação*.<sup>17</sup> Seu sistema lançará bases importantes para a moderna dança expressiva alemã, que aportará no Brasil, com o trabalho de Rolf Gelewski dentro do Departamento de Dança da Universidade Federal da Bahia.

Isadora Duncan (1878-1927), será de fato a grande pioneira da dança moderna, ao longo de sua curta vida. Embora não tenha deixado um sistema regular os princípios norteadores dos movimentos para suas danças, serão basilares para todos os movimentos de dança preocupados com a investigação e ampliação da capacidade expressiva do ser humana. Para ela “*a dança é a expressão de sua vida pessoal*”. Desinteressada pela técnica procurava a execução de “*movimentos livres*” que “*escutavam as pulsações da terra*” na observação da natureza que a inspirava, a “*onda, nuvem, vento, árvore*”.<sup>18</sup>

<sup>15</sup> BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

<sup>16</sup> COMPAGNON, Germaine. **Educacion Del sentido rítmico**. Buenos Aires: Kapelusz, 1975.

<sup>17</sup> LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

<sup>18</sup> DUNCAN, Isadora. **Minha Vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

No *corpus documental* da pesquisa inserem-se: livro “*A Dança*”, escrito por Klauss Vianna; a sistematização de dados obtidos em consulta de acervos públicos e particulares; entrevistas com os artistas que foram alunos de Klauss Vianna, outros que trabalharam com ele em espetáculos de dança, e, ainda, os que participaram de suas pesquisas sobre o movimento e criação e que hoje utilizam-se de seu método; consulta em jornais, registros de imagens em vídeos, programas de espetáculos e outros; depoimentos de agentes culturais, empresários, produtores, organizadores de festivais, diretores teatrais, jornalistas, enfim, pessoas que de uma maneira ou de outra participaram desse momento histórico, junto a Klauss Vianna.

Assim, tomam corpo fontes documentais importantes onde - seja pela apresentação e/ou mesmo pelo texto constantes nesses materiais - pode-se detectar transformações que explicitam ideários propostos nessa renovação da pedagogia do movimento dançado no Brasil.

Desse modo procuro desvendar os possíveis diálogos do ensino da dança artística, a partir dos espaços privados, com as idéias pedagógicas da educação formal.

## **BIBLIOGRAFIA:**

ALVARENGA, Arnaldo Leite de – **Dança Moderna e Educação da Sensibilidade: Belo horizonte (1959 – 1975)** – Belo Horizonte: FAE - UFMG, 2002 (Dissertação de mestrado)

BEAUMONT, Cyril W – **O Livro do Ballet** – Fundo de Cultura Geral, Vol. 9, Tradução João Henrique Chaves Lopes. *Porto* Alegre: Editora Globo – 1953.

BOURCIER, Paul – **História da dança no Ocidente** – São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BRADBURY, Malcolm e MCFARLANE, James – **Modernismo: Guia geral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CAMBI, Franco – **História da Pedagogia** – São Paulo: UNESP Editora, 1999.

COMPAGNON, Germaine. **Educacion Del sentido rítmico**. Buenos Aires: Kapelusz, 1975.

CUNHA, Marcus Vinícius da – **John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil** - In *O que é filosofia da Educação no Brasil*, org. Paulo Ghiraldelli Jr. – Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

\_\_\_\_\_. **John Dewey, Uma filosofia para educadores em sala de aula** – Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **John Dewey, uma utopia democrática** – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DUNCAN, Isadora – **Minha Vida** – Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1989.

GARAUDY, Roger – **Dançar a Vida** – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GELEWSKI, Rolf – **Buscando a Dança do Ser: movimento, irradiação, transformação** – Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1990.

GOMES, Angela de Castro – **Essa Gente do Rio** – Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DEWEY, John – **Democracia y educacion** – Madrid: Ediciones Morata, 2002.

\_\_\_\_\_ DEWEY, John - **Coleção Os Pensadores** – São Paulo: Editora Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_ DEWEY, John – **Vida e Educação** – tradução Anísio S. Teixeira. Edições Melhoramentos: São Paulo, 1967.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de – **Cultura e Participação nos Anos 60**. Heloísa Buarque de Hollanda e Marcos Augusto Gonçalves. São Paulo: Brasiliense, 1999. Coleção Tudo é História , nº 41.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MONTEIRO, Mariana. **Cartas Sobre a Dança**. São Paulo: Edusp, 1998.

PAVLOVA, Adriana – **Maria Olenewa: a sacerdotiza do ritmo** – Rio de Janeiro: Funarte: Fundação Teatro Municipal do Rio de Janeiro, 2001.

REIS, Maria da Glória Ferreira – **Cidade e Palco: experimentação, transformação e permanências** – Belo Horizonte: Edições Cuatiara, 2005.

SIRINELLI, J. François – **Os Intelectuais in Por uma História Política** – Rio de Janeiro: FGV.

SUCENA, Eduardo – **A Dança Teatral no Brasil** – Rio de Janeiro: Ministério da Cultura: Fundação Nacional de Artes Cênicas, 1989.

VIANNA, Klauss – **A Dança** – Colaborador Marco Antônio de Carvalho. São Paulo: Siciliano 1990.