



Gênio e graça estética: uma arqueologia dos discursos sobre ensino da dança em Portugal (1839-1930)

Jorge Ramos do Ó^I

Ana Luísa Paz^I

Tomás Vallera^I

^IUIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

RESUMO – Gênio e graça estética: uma arqueologia dos discursos sobre ensino da dança em Portugal (1839-1930) – O artigo identifica a emergência de diagnósticos e soluções em torno dos fins e dos meios do ensino da dança em Portugal, e que derivaram na defesa continuada de um Conservatório por vir. Concentra-se em dois momentos – o século XIX e a Primeira República – durante os quais se impôs um discurso em torno da antinomia aptidão natural vs. aprendizagem universal. Com os programas de dança teatral estabelecidos em 1911, procura-se suspender esta dicotomia. Porém, estas formações discursivas continuaram a reconduzir os princípios da graça estética e do individualismo do gênio, exponenciados pela percepção que então se cultivava da vanguarda estrangeira (Isadora Duncan e Ballets Russes).

Palavras-chave: **Conservatório. Ensino da dança. Dança pantomímica. Gênio. História e historiografia.**

ABSTRACT – Genius and aesthetic grace: an archaeology of discourses on dance education in Portugal (1839-1930) – This article identifies the advent of diagnoses and solutions concerning the goals and procedures of dance education in Portugal, which resulted in the continued advocacy for a Conservatory to come. It detects two moments – the 19th century and the First Republic – during which a discourse built on the natural aptitude vs. universal learning polarity came to prevail. The theatrical dance syllabi created in 1911 were an attempt to end this dichotomy. However, these discursive formations continued to reinforce the notions of aesthetic grace and individualism of the genius, bolstered by the perception that was then cultivated of foreign vanguards (Isadora Duncan and the Ballets Russes).

Keywords: **Conservatory. Dance Education. Pantomime dancing. Genius. History and historiography.**

RÉSUMÉ – Gênio et grâce esthétique: une archéologie des discours sur l'enseignement de la danse au Portugal (1839-1930) – Cet article repère l'émergence de certains diagnostics et solutions concernant les buts et moyens d'enseignement de la danse au Portugal, qui se traduisent par la défense continue d'un Conservatoire à venir. Il porte sur deux instants – xix^e siècle et Première République – au cours desquels s'est imposé un discours fondé sur l'antinomie don naturel vs. apprentissage universel. Les programmes de danse théâtrale créés en 1911 visaient à abolir cette dichotomie. Cependant, ces formations discursives ont continué à relancer les idées de grâce esthétique et individualisme du gênio, accrues par l'image qui était alors cultivée des avant-gardes étrangères (Isadora Duncan et Ballets Russes).

Mots-clés: **Conservatoire. Enseignement de la danse. Danse de pantomime. Gênio. Histoire et historiographie.**

Introdução

Este artigo procura problematizar a *ausência substantiva* de qualquer ideia ou necessidade de escolarização do ensino da dança em Portugal nos discursos identificados ao longo do intervalo de 1839-1930, apelando a uma defesa constante, por parte de sucessivos governantes, do Conservatório *por vir*. Essa instituição idealizada, mas nunca concretizada, deixou acesa a possibilidade de uma formação na qual o Estado nunca chega a investir. Ao manter a dança, ou a pantomima, como uma arte secundarizada, eternamente subordinada às atividades teatrais, o Conservatório propôs uma aprendizagem longa, de minucioso aprofundamento técnico, mas permitiu também a entrada de duas lógicas que se tornaram endêmicas no discurso sobre o ensino da dança. De uma parte, aflorou a ideia da graça estética, com origem em insondáveis dons inatos; de outra parte, o individualismo do génio, ingovernável e intransmissível. Sem chegarem a opor-se, graça estética e função-génio do bailarino passaram a formar um par resistente ao potencial pedagógico oferecido pela escola.

Utilizaremos uma cronologia que remete para o Conservatório Geral de Arte Dramática, aparecido em 1836, por iniciativa da Rainha D. Maria II, e teremos, como datas extremas, a entrada em funcionamento do ensino da dança, no ano de 1839, e a reforma da instituição, em 1930. Um período longo, de quase um século, que permite delimitar um número escassíssimo de alunos e um vazio absoluto no que respeita à documentação acerca do ensino e da sua aprendizagem. Adentrar a história do ensino da dança em Portugal fornece-nos, aqui, a ocasião de nos confrontarmos com uma não-existência das práticas em torno das artes do corpo que quase não têm lugar.

Propomos, como estratégia de investigação, sem perder de vista este arco temporal longo, uma perfuração arqueológica em um tempo muito específico da passagem para a Primeira República (1910-1926), momento em que as elites culturais conseguiram impor-se no espaço público e político. Optamos por levar a efeito uma recolha exaustiva em duas séries documentais, a legislação de ensino artístico e a imprensa de sociedade, no interior das quais se evidencia uma formação discursiva que nos devolve a ideia continuada da

dança como *uma prática menor*, designadamente no quadro da atividade teatral portuguesa. Com efeito, a dinâmica de aprendizagem dispensará, no essencial, todas as variações da *gramática curricular* que estiveram supostas, quer no ensino regular quer, ainda, no ensino especializado das artes.

De todo o modo, dir-se-ia que, nesse período, começou-se uma discussão com consequências para o futuro, ora em torno da posição da bailarina, como estando associada à do intérprete-autor de características geniais e objeto claro de idealização no mercado dos bens culturais, ora da dança, como correspondendo a uma disciplina definida por regras rígidas e por um trabalho coletivo. Um lançar de vistas à imprensa de divulgação cultural da época, sobretudo a *Ilustração Portuguesa* – durante a Primeira República, a publicação de maior circulação do género em Portugal – permitirá perceber o quão longe se estava da prática formativa dos bailarinos e companhias que conquistaram os palcos europeus, embora se começasse a observar o potencial do Conservatório, ainda a única oferta pública em dança, nesse período, em todo o país. E quanto essa dicotomia permitiu que, na verdade, tudo permanecesse como antes.

Estado de uma arte sempre menor

Nas derradeiras palavras da introdução ao seu último livro, o historiador da dança José Sasportes (2018, p. 14) faz uma afirmação que podemos entender na dupla aceção de um diagnóstico do presente e de uma síntese de um historial da dança em Portugal desde o século XVIII: “*falta* aos nossos decisores” – afirma convicto – “aquilo a que chamarei uma cultura coreográfica, ou simplesmente *falta-lhes* uma cultura artística”. E, à laia de justificativa, avança que tal acontece “porque”, citando as imortais palavras do poeta Luís de Camões, “quem não sabe arte, não na estima” (Sasportes, 2018, p. 14; grifo nosso). Na continuidade deste diagnóstico, evidencia-se a ausência de uma história do ensino da dança em Portugal, como se não fosse necessário recuar até aos fundamentos sociais e pedagógicos que mantêm a rarefação das aprendizagens artísticas.

Se os estudos de dança e a historiografia da educação portuguesa obnubilam quase por completo essa temática, o trabalho multidisciplinar

coordenado por Daniel Tércio (2010), por seu turno, percorre a história da dança em Portugal desde finais do século XVIII, com algumas abordagens para o ensino e a educação artística. Nos trabalhos de referência da história da dança, destacam-se as obras de Tomás Ribas (1959; 1962), um autor que, sem deixar de analisar a dança dentro da sua especificidade nacional e etnográfica, procurou dar conta dos *factos* ligados às *instituições e personalidades*, tentando criar zonas de problematização de características endógenas do bailado português – falta de intérpretes, criadores e estruturas de mercado que autossustentem a cena artística nacional. José Sasportes trouxe um primeiro balanço (1970b), a que se seguiu, ainda no mesmo ano, a *História da Dança em Portugal* (1970a). Escrita no contexto do debate que sustentou as grandes reformas do ensino artístico, ainda hoje é um marco historiográfico a reter pela profusão – ainda que dispersa – de referências ao ensino e sua organização institucional e pelo suporte comparativo com as realidades externas, empreendimento que não cessou de tentar completar (Sasportes, 1979; Sasportes; Ribeiro, 1991; Sasportes, 2018).

Seguindo essa tradição, outros estudos acadêmicos passaram também a considerar, mesmo que marginalmente, problemáticas do ensino no período em apreço. Maria Helena Coelho (1998), por exemplo, fez uma aturada resenha dos aspetos constitutivos da dança teatral no primeiro período romântico português, de 1834 a 1856. Por sua vez, Elvira Alvarez (1999) assinala a transformação dos valores plásticos da dança, patentes nas festas artísticas das primeiras décadas do século XX, mostrando como surgiram de modo espontâneo pela mão de amadores e acalentados por um público seletivo. Posteriormente, foram apropriados e normativizados através do mecenato do Secretariado de Propaganda Nacional (SPN), sob a direção de António Ferro, espécie de ministro da Cultura do regime autoritário português, denominado Estado Novo, nos anos 30 e 40.

Importa também destacar a perspectiva institucional. Encontramos diversas tentativas de abordar essa formação em uma perspectiva histórica em publicações como atas de congresso e revistas, quer a propósito da comemoração dos 150 anos do Conservatório Nacional (Silva, 1988), quer ainda no

âmbito da revista *Estudos de Dança* (Coelho, 2004, Alvarez; Coelho 2004, Tércio, 1994, 1995, 2004).

Destaca-se ainda o estudo de Jorge Costa (2000) sobre o currículo do Conservatório Geral de Arte Dramática (1836), desde 1841 designado Conservatório Real, instituição que de raiz abrangia a Escola de Música, de Teatro e a Dança (Costa, 2000). Cabe-nos aqui criar um espaço que viabilize, a partir das histórias institucionais e ligadas a grandes personalidades que procuraram demarcar um modo de *ser português* no ensino da dança, ir ao cerne da problematização das ideias artísticas e pedagógicas que fundaram as escolhas e as possibilidades firmadas para esse país. Importa, enfim, perceber de que modo a Escola de Dança do Conservatório Real de Lisboa se formatou como princípio de um futuro Conservatório, através dos grandes nós do debate até aos alvares da I República, primeira experiência democrática em Portugal, que se iniciou em 1910, marcando o fim da monarquia, e terminou em 1926, dando origem a um regime autoritário que apenas terminaria quase cinco décadas mais tarde, com a chamada Revolução dos Cravos de 25 de Abril de 1974.

Para a arqueologia de uma formação discursiva

Apesar de haver notícias anteriores acerca de estabelecimentos de ensino privado ou mesmo suportados pelo Estado português, caso do Real Colégio dos Nobres no século XVIII, onde se ministrou o ensino da dança, o certo é que “[...] o primeiro projeto de uma escola para a preparação profissional de bailarinos”, como sublinha José Sasportes (1979, p. 83), só surgiria em 1839, no quadro de desenvolvimento das atividades do Conservatório Geral da Arte Dramática, criado três anos antes sob o impulso do escritor Almeida Garrett, que viria a ser também seu diretor. O primeiro regimento do Conservatório dividia-o em *três Escolas: a de declamação, a de música e a de dança e mímica*. A última dessas escolas – a de mímica – teria apenas duas aulas e, por dois decretos subsequentes, datados respetivamente de 24 de Maio de 1841 e de 26 de Dezembro de 1842, introduzia-se nos estudos, ao lado da técnica, a cultura coreográfica, passando o quadro de pessoal a ser composto por um diretor, que seria também o professor de dança, e por um outro docente que lecionaria mímica. Em um panorama caracterizado pela escassez curricular –

havia também um reduzido número de alunos, em uma média anual de frequência de apenas 14 –, a escola fecharia as suas portas no ano de 1869 sem causar qualquer reação pública (Sasportes, 1979, p. 54). A prática do ensino escolar da dança só veio a ser reatada bem mais tarde, em 1909, e no Teatro Nacional de S. Carlos, onde se estabeleceu uma aula de *dança*, ministrada por uma professora, tendo esse ensino por finalidade “[...] obter bailarinas portuguesas em condições de poder-se dispensar a vinda anual de estrangeiras” (Portugal, 1989). Pouco depois, as autoridades republicanas – em 1910, um golpe de estado aboliu a Monarquia em Portugal – reformaram o ensino no Conservatório e nele criaram a Escola da Arte de Representar, em cujo projeto educativo constava a obrigação de todos os alunos receberem “[...] lições de dança e de ginástica teatral” (República Portuguesa, 1911, p. 2111). Podemos, assim, concluir que o ensino das artes coreográficas não chegou a autonomizar-se da formação de atores, tendo em vista o desígnio maior, expresso desde Garrett, da criação de um teatro lírico em Portugal, também ele malogrado.

Se a nossa atenção se focar nos resultados alcançados por tais organizações escolares, verificamos que estes foram também assaz “[...] fracos”, razão pela qual não terá sido possível estabelecer “[...] uma tradição” e, com ela, “[...] radicar a arte da dança em Portugal” (Sasportes, 1979, p. 83). Os investigadores apontam o “[...] carácter amadorístico” dos grupos de dança portuguesa até ao aparecimento, bem mais tarde, no ano de 1961, do Ballet Gulbenkian, a mais conhecida companhia de dança portuguesa do século XX e que esteve em atividade até 2005 (Coelho; Sasportes; Assis, 1994, p. 11). Não pode ser, portanto, para responder a um inquérito que se centre na real produção de criadores e intérpretes, ou até sobre a evolução da cultura coreográfica em geral, que ganha sentido refletir sobre este ramo do ensino especializado das artes no período compreendido entre 1839 e 1930.

Relata-nos a *Memória Histórico-Estatística acerca do Ensino das Artes Cênicas e com Especialidade da Música* (1883), apresentada pelo então diretor do Conservatório Real de Lisboa, Luís Augusto Palmeirim (1883, p. 6-9), que, com a demissão de Almeida Garrett no já distante ano de 1841, a instituição quase sofrera “[...] um golpe de morte” na “[...] marcha ousada” inicial;

desde então que se assistia a um “[...] largo período de decadência”. Para tornar mais vivo o contraste com a atualidade, decidiu relatar a primeira mostra pública do trabalho realizado no Conservatório, perante D. Fernando (marido da rainha D. Maria II e também presidente honorário da instituição), em 29 de outubro de 1840, em um “[...] espetáculo executado exclusivamente por alunos”. O acontecimento permite-nos estabelecer uma primeira linha genealógica em torno da missão da instituição e relacioná-la diretamente com a formação de profissionais. Conta Augusto Palmeirim que andavam então “[...] em voga as cantatas” e que a prestação da orquestra claramente atestava que “[...] não havia sido improfícuo o impulso” dado pelo Conservatório. À cantata seguir-se-ia o drama *Amor e Pátria*, original do próprio Garrett, que todos os espetadores terão admirado e aplaudido, não apenas pelo “[...] primor de linguagem”, mas igualmente pela prestação dos alunos. O espetáculo seria finalizado com a dança, em dois atos, *As Três Cidades do Amor*, “[...] em que entraram vinte e tantas figuras”. Somos logo em seguida esclarecidos que “[...] nenhum dos executantes do drama de Almeida Garrett” viria, no futuro, “[...] a figurar na vasta lista dos actores dramáticos portugueses”, mas algumas dançarinas “[...] obtiveram depois merecidos aplausos no real teatro de S. Carlos” ou noutros “[...] teatros da capital” (Palmeirim, 1883, p. 6-9).

Vemos assim que o objetivo de produzir artistas para o mercado de trabalho, identificador da missão do Conservatório, ficou por cumprir. O próprio Garrett sempre tivera uma consciência nítida das dificuldades e bloqueios que teria de vencer para levar por diante a sua posição. Sintomaticamente, ele mesmo deixara escrito no diploma fundador daquela escola, em um misto de ironia e desafio, que em Portugal havia “[...] talentos para tudo” e até “[...] mais talento e menos cultivação que em nenhum País da Europa” (Portugal, 1836, p. 1275). O certo é que, ao longo de todo o século XIX, prevaleceu a regra de que na preparação dos artistas a formação escolar era dispensável. A esse respeito pode ler-se, em um outro decreto de 1901, que, se alguns deles se tinham “[...] erguido a grande altura”, deviam-no “uns a diligência própria, outros a simples intuição artística” (Portugal, 1901, p. 89). Acontecia aos sucessivos Governos, sempre que legislavam sobre ensino

artístico, assumirem que se propunham remar contra a maré, fazendo uma defesa do que se poderia definir como um Conservatório *por vir*:

Escola de que venha o conhecimento da arte clássica, que dá a correcção e apruma as linhas, que educa o estilo e embeleza a forma, e da evolução moderna, que, se agora naufraga, logo outro rumo procura, em busca da forma de conjugar o sentimento, sem o qual a arte desaparece, com a naturalidade que a torna dominadora, sem alindar aquele, nem converter esta em vulgaridade, não a temos. E sem escola falece a ideia de formar uma plêiade de artistas. Os que há forneceu-os o acaso; é necessário não confiar mais nele (Portugal, 1990, p. 17-18).

Mas as coisas não se passaram de modo tão simples e linear. Importa compreender igualmente que, ainda na segunda metade do século XIX, a acomodação entre o que se entendia ser a *aptidão natural* e a *aprendizagem universal* do vocabulário artístico – ou a prevalência de uma sobre a outra – já dividia os próprios diretores do Conservatório. Luís Augusto Palmeirim (1883, p. 14) assumiu que teve o “[...] desprazer de contrariar” as ideias “[...] acerca do ensino da arte dramática” do seu antecessor no cargo, Duarte Cardoso de Azevedo e Sá, que dirigiu a instituição entre 1870 e 1879. Assumia mesmo uma “[...] diferença radical” entre as “[...] crenças de ambos”. A seu ver, Duarte Sá estava certo de que “[...] podia mecânica e mnemonicamente levar um neófito qualquer à pia do batismo artístico por meio de regras e preceitos que o bom senso sugere *a priori* a quem o tem”. Já ele era de opinião inversa. Arreigara-se-lhe há muitos anos a ideia de que era a “[...] natureza” quem dava “[...] aos seus eleitos as condições estéticas e plásticas para seguirem desafiados pela senda da glória artística”, o que era o mesmo que dizer que os Conservatórios nada mais faziam nem podiam fazer do que “[...] ilustrar essas vocações” (i) “[...] por meio do estudo da arte dramática estrangeira e nacional”; (ii) “[...] pelo da recta e correctíssima pronúncia”; (iii) “[...] finalmente pela explicação e comparação dos mais brilhantes trechos das composições dos atores dramáticos antigos e modernos entre si e em relação aos caracteres a que deram vida e às paixões que pretenderam reproduzir no palco” (Palmeirim, 1883, p. 14).

Emergem, aqui, duas acumulações importantes para o futuro. A primeira prende-se com a posição segundo a qual a formação artística se deve dirigir a um público diferenciado, o que se veio a traduzir mais tarde no caráter especializado desse ramo do sistema de ensino e nas constantes dificuldades que teve em aceitar democratizar o acesso. A noção de que uma natureza culta preexistiria à educação ou, melhor ainda, que a experiência da graça estética estaria perfeitamente liberta das restrições da cultura e, por isso, muito pouco marcada pela longa paciência das aprendizagens fornecidas pela escola, ainda nos governa e tem a sua origem remota em reflexões como essas que ocuparam o espírito de Luís Augusto Palmeirim. Uma segunda acumulação, que decorre do mito do gosto inato e aceita o individualismo do *gênio*, viria a traduzir-se em Portugal em uma desvalorização do estudo da técnica em favor de uma formação de tipo espiritual do aluno, através de uma transmissão de conteúdos quase sempre retirados do tesouro artístico e destinados a garantir a *nobreza* cultural do aprendiz de artista (Bourdieu; Darbel, 1969, p. 161-166).

Porém, ainda no último quartel do século XIX, a população que frequentava o Conservatório era maioritariamente composta por jovens oriundos das classes populares, o que significa que a acumulação de capital cultural estava ainda longe de ser garantida por este tipo de aprendizado. Sasportes (1979, p. 84 e 93) fala mesmo “[...] de um preconceito geral contra as profissões artísticas” e cita a esse propósito um Relatório, de meados do século XIX, no qual se afirma serem os filhos dos mais pobres aqueles que seguiam as aulas do Conservatório. A situação não se terá alterado nos anos posteriores e o mesmo Luís Augusto Palmeirim (1883, p. 53) relatava que “[...] o abandono das aulas do Conservatório” era “[...] vulgar” e se devia ao “[...] desvalimento material de grande número de alunos”. Para demonstrar o seu argumento, contabilizou as profissões dos pais dos alunos e concluiu:

[Antes de invocar os números], permitam-me que [...] vos recorde a índole essencialmente popular deste estabelecimento, e vos afirme na fé dos livros de matrículas, que de operários, de artistas e de empregados públicos subalternos são filhos quase na totalidade os discípulos do Conservatório. Mais vos direi ainda que os órfãos e os que não logram a fortuna de saber quem foram os seus pais, outra orfandade não menos lamentável, avolumam a estatística das

filiações dos alunos deste Instituto, facto que o honra, porque vê nos cadernos das suas matrículas aberto livro áureo onde se inscrevem os nomes dos futuros cidadãos prestantes, que dele virão tirar ufanos os seus títulos nobiliárquicos (Palmeirim, 1883, p. 21).

Essa população tinha, ainda, uma outra característica que a diferenciava dos demais estabelecimentos de ensino público da época. “O Conservatório é frequentado”, informava a mesma fonte, “[...] na sua grandíssima maioria por alunos do sexo feminino”. Era na captação das grandes categorias da margem e da exclusão sócio-profissional – o *pobre*, o *órfão* e a *mulher* – que melhor a instituição encontrava sentido para a sua ação. Os monárquicos liberais entendiam que o ensino artístico especializado poderia realmente habilitar os deserdados “[...] a adquirir os meios da sua decente sustentação”, a viver a sua própria “[...] emancipação material” (Palmeirim, 1883, p. 21). No futuro, essa perspectiva de cariz profissionalizante seria trocada por uma outra de sinal inverso, ou seja, que passou a entender a missão do Conservatório como sendo a de formar amantes da arte. Cumpre sublinhar que, nos anos que estamos a tratar, a feminização foi ainda mais expressiva nas aulas de dança do que nas de música ou de teatro – a documentação da época refere-se sempre a *bailarinas* –, tendo mesmo as limitações de sexo atingido “[...] carácter oficial quando Romilda Piazzola foi contratada, pois se estatuiu, em 1868, que sendo as aulas dadas por uma professora, esta só poderia ensinar raparigas!”, tal disposição terá vigorado até 1949, ano em que a Escola de Dança se abriu aos rapazes (Sasportes, 1979, p. 93).

Agitando a bandeira da educação como instrumento essencial para o progresso e a regeneração do tecido social, os republicanos cedo deram mostras de se preocupar também com a reforma do ensino das artes, embora, como já se verá de imediato, viessem a reproduzir os termos e as soluções em que o debate fora desencadeado pelo anterior regime. No diploma que, em 22 de maio de 1911, criou a já mencionada Escola da Arte de Representar, pode, com efeito, ler-se mais do mesmo quanto à justificação das aprendizagens artísticas se realizarem numa instituição escolar. O legislador, depois de criticar “[...] o abandono sistemático” (República Portuguesa, 1911, p. 2110) a que os Governos monárquicos haviam votado o teatro, tomava como

causa sua acabar com um “[...] preconceito, aliás corrente”, ainda que, de ordinário, fosse “[...] expresso em termos pouco claros: de que, sendo para tudo necessárias a instrução e a educação, até para as mais modestas artes e menos complicados ofícios, a *arte de representar* deve fazer exceção”. As autoridades republicanas fizeram-se, pois, eco da clivagem ainda tão presente nos dias de hoje – *intuição artística vs. estudo prévio* – para defenderem a tese do equilíbrio, de que uma não poderia suprir o outro. “Decerto que o génio e até mesmo a vocação são produtos estranhos ao ensino”, esclarecia-se na mesma fonte, para logo se acrescentar que a prática da “[...] educação artística” não era “[...] menos indispensável ao talento privilegiado e ao próprio génio” (República Portuguesa, 1911, p. 2110). Nunca ficou clara a imperiosa necessidade dessa formação em Portugal. Se não o chegara a ser no momento em que os seus efetivos se contavam entre os mais pobres, evidentemente que menos ainda o seria nas décadas subsequentes, aquelas em que a burguesia liberal e republicana viria a construir boa parte da sua *diferença simbólica* a partir de uma entrada no campo artístico. O argumento da genialidade imaneente ao artista e a recusa em aceitar o carácter profissionalizante dessa aprendizagem ganhariam outro fôlego com o regime do Estado Novo – prótese, adereço ou ornato talvez identificassem melhor o debate que se iria seguir mas que nós aqui não acompanharemos.

Fiquemos, então, com os primeiros republicanos, esses que, nos anos 10 e 20 do século passado, inscreveram, na agenda do ensino das artes, uma reflexividade propriamente pedagógica e a formalização de um plano curricular pensado como um todo coerente. Importa sublinhar que nunca antes se tentara algo semelhante. É conhecida a proximidade que muitos políticos e governantes democráticos tiveram com as principais correntes renovadoras do pensamento pedagógico, mormente do Movimento da Educação Nova (Ó, 2003). Nesse sentido, a defesa de um ensino ativo e *por medida* que envolvesse profundamente o aluno no processo da sua própria aprendizagem, emergiu naturalmente como racionalidade que devia estruturar a Escola da Arte de Representar. Era mister que se tornasse o seu “[...] ensino o mais útil e prático possível” (Portugal, 1911, p. 2110), e que o corpo docente e o pessoal de cena exemplificassem perante os alunos, por mais “[...] erudita” que fosse a “[...]”

explicação”, o que eles não pudessem “[...] de outra maneira assimilar”. O Governo prometia diligenciar para que o ensino da Escola “[...] assentasse nos processos e moldes da pedagogia moderna”. E concluía o mesmo diploma: “[...] não se trata, de facto, de uma escola decorativa, criada para que o estrangeiro saiba que a temos; mas, segundo a intenção do Governo, de um curso onde sinceramente trabalhem, de mãos dadas, professores e alunos, a bem do engrandecimento da Arte Nacional, para glória da Civilização Portuguesa e da República” (Portugal, 1911, p. 2110). O diretor da Escola da Arte de Representar, Júlio Dantas, que transitara para essas funções da direção da Secção Dramática do Conservatório de Lisboa, explicou no seu primeiro relatório (referente ao ano de 1911/1912) que “[...] a orientação geral” fora a de imprimir “[...] um carácter essencialmente prático aos processos de ensino”, o que passou pela realização de trabalhos cénicos no Teatro Nacional e pela organização, também naquele espaço, de “[...] espectáculos destinados a habilitar os discípulos ao contacto do público e a permitir, simultaneamente, a aplicação histriónica das lições dos mestres e a demonstração viva das várias literaturas dramáticas”. No total os alunos “[...] defrontaram o público” por doze vezes, nos Teatros de S. Carlos, Nacional e República, no Salão Nobre do Conservatório e no próprio Paço Presidencial de Belém, ficando ali demonstradas tanto “[...] a intensidade do ensino” quanto “[...] a eficácia dos processos pedagógicos adoptados”. Trabalhou-se “[...] como nunca, desde a instituição de Garrett, se trabalhara”, rematava o diretor do estabelecimento (Escola da Arte de Representar, 1913, p. 4-5).

O plano de estudos do Curso da Arte de Representar incluía três partes – Filosofia da Arte, Técnicas da Arte e Realização Cénica da Arte –, naquela que se percebe ser a ambição de fornecer ao aluno uma formação teórico-prática o mais abrangente possível. Completava-se em três anos e distribuía-se por um conjunto de oito cadeiras, sendo coroado pela obrigatoriedade de todos os alunos frequentarem lições de dança e ginástica teatral. Quanto à dança, só seria ministrada a partir de 1913, pela professora espanhola Encarnación Fernandez, que se veio a manter nesse cargo até 1939. Situação extremamente rara no quadro do ensino artístico especializado em Portugal é a notícia sobre os conteúdos ministrados nas aulas. Podem ser consultados na

publicação *Programas-Sinopses da Escola da Arte de Representar*, aprovados pelo Conselho Escolar em sessão de 11 de outubro de 1913. É um documento de extrema valia para uma análise da transposição dos valores da cultura racionalista-humanista para um universo educativo cujo objetivo era não tanto o de administrar conhecimentos estabilizados ou de divulgar um saber de cunho artístico, mas o de procurar desencadear a sua produção. Destacam-se claramente temas e, sobretudo, técnicas vocacionadas para a compreensão performativa do vocabulário artístico, tendo como pano de fundo uma *fisiologia e psicologia das emoções*. Os programas disciplinares assumem naturalmente uma ambição enciclopédica, dir-se-ia que em uma enunciação telegráfica de temas e problemas os mais diversificados. Mas não há como não registrar esse esforço, tão caracteristicamente moderno, de tentar expandir a racionalização até à alma humana e aos seus múltiplos espelhos. No quadro da nossa discussão importa assinalar aqui a *representação carismática do trabalho artístico* (Bourdieu, 2005) no âmbito da interação escolar. Enumerem-se, a título de exemplo, algumas sequências em que reverbera e se sobrepõe a mesma taxonomia *psicologizante*, em uma economia que se podia aplicar tanto à construção das personagens quanto à consciência de si do ator, novamente erguida entre as forças antinômicas do talento genial e do estudo atuado:

- na cadeira de Filosofia Geral das Artes: “Ideia geral da anatomia humana; músculos e sistema nervoso; o cérebro; actividade psicológica; emoções; alegria, tristeza, medo, cólera, etc; diversas classificações; mecanismo das emoções; teorias; localizações cerebrais; expressão natural das emoções; gesto, grito, palavra; função expressiva dos músculos da face; natureza do cómico; o riso; teorias de Bergson”;

- na cadeira Arte de Interpretar: “Quadro das paixões. Expansivas e depressivas. Os afectos e os ódios; a alegria e a tristeza; o amor e o ciúme; a amizade e a emulação; a ternura, o rancor, a inveja; a avareza e a prodigalidade. Expressões correspondentes aos diversos grupos. Sentimentos súbitos e perduráveis. Imitação e ficção nas respectivas expressões. Desdobramento da personalidade do artista: o executor e o observador de si mesmo [...]. Adaptação do papel ao artista ou vice-versa. Personificação, identificação. Talento; génio; inspiração. A natureza douta de um artista; o estudo completa-a” (Escola da Arte de Representar, 1913, p. 9-11).

É apenas na cadeira de Estética e Plástica Teatral que se encontram aqueles conteúdos programáticos que podem mais diretamente remeter para a racionalização do trabalho do movimento e da expressão do corpo, sendo que nela estão também incluídas referências à dança e ao universo coreográfico. Constituem menos do que uma dúzia de indicações telegráficas a respeito da pantomima, mas terá de reconhecer-se que esse resíduo, fixando o território conceptual do professor que discorre sobre uma prática artística, é, ainda assim, o máximo que a documentação impressa nos fornece para imaginarmos a formação discursiva no interior da qual se começava a falar da prática da dança.

Noções sumárias de anatomia plástica. – Anatomia em geral e suas divisões, Anatomia plástica: seu fim. – Generalidades sobre o corpo humano. – Osteologia da cabeça, em especial; do tronco e das extremidades, em geral. – Miologia da cabeça, em especial; do tronco e das extremidades, em geral. – Plasticidade do corpo humano. – Plasticidade do corpo humano conforme o sexo, a idade, a raça e o temperamento. – Fisionomia em geral; expressão fisionômica. *Mímica.* – Ideias e considerações gerais. Exercícios de flexibilidade. Observação minuciosa e prática dos movimentos do tronco, braços e pernas. Observação minuciosa e prática dos movimentos das mãos. Expressões totais. Análise dos movimentos expressivos. Expressões dependentes da vontade e da inteligência (activas). Expressões independentes momentaneamente da vontade e da inteligência (passivas). Exercícios práticos. Subordinação da mímica, em geral, ao carácter, temperamento, meio social, raça e outros modificadores das personagens a realizar. Subordinação especial da mímica da face à caracterização. (Visitas aos museus de escultura e pintura). *Pantomima.* – A pantomima no teatro. Recursos e dificuldades. Interpretação dos elementos da oração e das partes do discurso pela pantomima. Linguagem artificial de pantomima. Suas dificuldades. Noções gerais sobre a escolha do assunto, a forma de escrever uma pantomima e a sua reprodução cénica. Emprego subsidiário dos artificios e acessórios teatrais. A encenação da pantomima. A música e sua influência na pantomima. Bailados. Coreografias. Mimos. Pantomimos. Coreógrafos, Dançarinos. Exercícios práticos. Representação cénica duma pantomima (Escola da Arte de Representar, 1913, p. 13)

Isadora Duncan vs. Ballets Russes

Nos esquemas prevalecentes de percepção e avaliação do artista na modernidade, a figura do bailarino sobressai como estando ligada a uma *intencionalidade pura*, melhor dito, a um conjunto de competências estilísticas que fundem o cultural, o sensual e o moral. Estamos perante uma disciplina que surge para modelar as relações entre alma e corpo. Iremos doravante atender ao discurso que a imprensa portuguesa veiculou ao longo das primeiras décadas do século XX, em particular na longa série da revista *Ilustração Portuguesa*, para verificar como, fora do campo educativo, se viria a reforçar um património cognitivo que se enunciara já mais do que uma vez no seu interior. De facto, a partir de descrições de figuras estrangeiras, quase sempre apresentadas como que a levitar no espaço etéreo das essencialidades, é mesmo assim possível verificar como se aprofundaria a fratura entre uma mundividência assente na lógica carismática do dom natural e aquela outra que se deduzia de uma técnica pedagógica e racionalmente desenvolvida. De um lado, teremos a fulgurante Isadora Duncan e, do outro, o exigentíssimo Ballet Russe. Interessa sublinhar que essa visão dual iria levar os cronistas da *Ilustração Portuguesa*, nos anos 10, a explicar a natureza do trabalho desenvolvido na Escola de Arte de Representar do Conservatório, como que a fechar o círculo de um mesmo regime de inteligibilização.

A imagem do artista bailarino surgiu em Portugal na forma de *génio* e foi atravessada por uma discussão que se consubstanciava na idealização moral da mulher. Foram vários os críticos que se obstinaram, de modo quase dramático, em compreender a complexidade das bailarinas que nos visitaram ou atuavam nos teatros de Paris. Nada de similar acontecia nas páginas da imprensa acerca de bailarinas portuguesas, que, a esse tempo, quase não se destacam individualmente. Foi então, através de um debate acerca da moralidade das danças exibidas por bailarinas estrangeiras, excêntricas, dotadas de carácter forte e um talento desmedido, que se instalou, em Portugal, a ideia de *génio* ligada à dança. Implicaria, segundo inferimos, ultrapassar a dialética espúria que colocasse, em extremos opostos, a mulher moralmente duvidosa e a mulher angelical. A bailarina genial desnuda o seu corpo em nome da arte,

e nela se consagra a visão de uma materialidade imagética que não é sua, mas antes propriamente clássica (Sasportes, 2018, p. 24). Isadora Duncan surge como um dos seus exemplos mais significativos, ela que nunca chegou a exibir-se entre nós. Atente-se no artigo de Paulo Osório, intitulado justamente *Uma Dançarina de Génio*:

É uma criatura alta e loira, duma elegância que tem um pouco dos tipos de beleza que os antigos perpetuaram no mármore das suas divindades: os flancos amplos, o busto erecto, os ombros um pouco mais descaídos que os da Vénus de Milo e tanto como os de certas inglesas lindas das telas de Turner. É uma beleza estranha (se beleza é mesmo lícito chamar-lhe) que os traços irregulares do rosto ainda mais acentuam, que não tem nada de parisiense e muito menos de meridional, mas, que, tal como é, nos aparece como um instrumento maravilhoso da sua arte. A dança desta mulher, tão singelamente exibida aos nossos olhos surpresos, num cenário monocromo, a uma indecisa luz de sonho, emociona-nos duma emoção de arte muito pura e muito casta, embora nos transmita aquilo que não hesito em chamar o poder excessivo dos seus maravilhosos pés descalços e das suas lindas pernas nuas. Um escritor francês disse um dia que, ao vê-la, a gente tem vontade de se pôr de joelhos, orando, e tem também vontade de chorar... E isso é maravilhoso, não é verdade? que isso se consiga dançando, nada mais do que dançando, pela harmonia da atitude, pela melodia do gesto, por essa força misteriosa e admirável que Rodin, falando dela, não hesitou em chamar o Génio. Não importa a obra musical que ela interprete, seja a *Efigénia* ou o *Orpheu* de Gluck, sejam as valsas de Chopin ou de Schubert, seja mesmo, apesar de todas as dificuldades de exibição por uma só *danseuse*, a bacanal do *Tannhäuser*: sempre a sua arte suprema nos domina e nos transporta não sei se para a velha Grécia como uns dizem, mas em todo o caso, para um mundo infinitamente mais belo que é o mundo banal em que vivemos. Chama-se a isso evocação? Não sei. Mas evidentemente se lhe deve chamar Arte, com o maior dos A – Arte divina, Arte suprema, – abstraindo do vocábulo eleito todas as máculas que lhe pode ter deixado o mau uso que em geral fazemos dele (Osório, 1912, p. 77-78).

Em um artigo redigido em Paris, corria o mês de Março de 1913, encontramos novos desenvolvimentos na tese de que a beleza da arte está para lá da moral, prerrogativa essa que é corporizada pela bailarina genial. Em um contexto em que não paravam de surgir escândalos de desnudamento performativo que, por vezes, levavam a polícia a intervir, em nome dos *bons costumes*

e da *moral burguesa*, o cronista recordaria, então, um episódio que envolvera Duncan dois anos antes – “a ilustre americana envolveu parte do seu corpo em gazes discretas e pudibundas” –, para se lançar em novas considerações acerca das relações entre arte e sensualidade. Depois de declarar que acreditava “plenamente na boa fé” de uma mulher que consagrava “a vida à sua arte”, amando-a “com um exclusivismo feroz” de quem “não pensa noutra coisa”, imagina a própria Duncan “olhando as suas pernas esculturais”, para concluir que ela devia “contemplá-las como Paganini contemplava o seu Stradivarius” (R., 1913, p. 421-422). Nesses termos, custar-lhe-ia compreender que outros pudessem vê-la “com ideias menos nobres”. E concluía:

[...] não discutamos as teorias de arte de Isadora Duncan, nem mesmo cuidemos de averiguar até que ponto nos é lícito admitir Beethoven ou Chopin interpretados pelos mais lindos membros locomotores da mulher mais cheia de graça, de agilidade e mesmo de talento. Admiramos ecleticamente que a dança é bela quando nos dá aos olhos uma sedutora impressão de arte, pela euritmia de um gesto, pela beleza deusativa dum conjunto, mesmo por uma disposição feliz de cores e de atitudes (R., 1913, p. 421-423).

Assim compreendida, a arte da dança emerge como uma espécie de apostolado, prática da renúncia de todas as propriedades sensíveis, a fim de permitir ao bailarino afastar-se do mundo do comum dos mortais e ascender a uma intangibilidade própria dos deuses do Olimpo. E afirmar que o espetáculo não era tanto o de um corpo que vivia, mas antes o de um espírito que passava, não era, ainda, dizer talvez o mais importante do que deveria ser dito. Duncan surge, além disso, possuidora de uma eficácia suplementar, a de alguém que é capaz de racionalizar o ato da criação, apresentando uma aguda consciência de todo o processo artístico em que se encontrava envolvida. Por isso, a imagem mais importante que dela nos chega talvez seja a de quem constrói uma sociabilidade na qual falará abertamente sobre os métodos e práticas da sua disciplina, embora o resultado final de mais essa sua performance seja o da intransmissibilidade absoluta da técnica. Não há segredo e, pelo contrário, tudo é transparente. Duncan pode até surgir como mestra que trabalha a sua arte em um contexto escolar com um conjunto de bailarinas-alunas. Simplesmente, a genialidade que é a sua não se ensina e não sai de si.

Retornamos ao inebriado Paulo Osório e à sua descrição, agora com mais detalhe:

Quando cheguei a Neuilly era já noite. Junto numa porta de jardim estavam alguns automóveis. Era ali. [...] A luz vinha de cima, coada por paraventos e vidros foscos. No canto mais escondido da porta, uma mesa onde se servia o chá; de redor dela e ao longo da parede encostada à escada que conduzia a uma galeria, alguns *divans*, *fauteuil*, tamboretas, um piano e um grupo de homens e mulheres que, no primeiro momento, não era fácil distinguir naquela misteriosa luz crepuscular. Estavam ali escritores, músicos, comediantes, homens do mundo [...] e, entre todos, fazendo as honras da casa, Isadora Duncan, com os pés nus, envolta em gases brancas que uma túnica de veludo barro e oiro protegia [...].

Quando a grande artista disse que ia revelar os princípios da sua arte e do seu método, todos nós estávamos já inteiramente convencidos de que essa arte era a mais bela e esse método o melhor. O ambiente entrara dentro de nós e envolvera o nosso espírito. Vivíamos um sonho de peregrino encanto a que nos transportara, só com a sua presença, aquela mulher de pés nus, movendo-se lenta e graciosa, num cenário de névoa, a uma luz vaga de mistério. Nenhum de nós falava alto, com receio de perturbar a serena majestade daquele templo pagão.

– Toda a dança, dizia ela, devagar no seu francês de *yankee* – não é mais que a combinação de três movimentos: a marcha rítmica, a corrida rítmica e o salto rítmico. Contudo é difícilimo realizar bem qualquer destes movimentos. Para o conseguir das minhas discípulas trabalho há cinco anos.” (Osório, 1912, p. 76-77).

O texto de Osório entrecorta-se com imagens ilustrativas dessa relação pedagógica do primado da graça estética (Figura 1):



Figura 1 – Duncan e as *isadorables* na *Ilustração Portuguesa*

Fonte: Osório, 1912, p. 77 (créditos: Hemeroteca Municipal de Lisboa)

Prossigue com uma descrição exaustiva do modo como se aciona a pedagogia, de acordo com Duncan:

Isadora faz um gesto e as discípulas vêm. São onze raparigas alemãs, em geral robustas e duma beleza que no primeiro aspecto não nos encanta. Vêm nuas, sob as brancas e curtas túnicas, como as dos efebos romanos. Ouve-se o piano: e elas marcham, umas após outras, e correm depois, e depois saltam, e logo as suas figuras, primeiro banais, se transformam, e logo a magia dos seus gestos de estatuária nos seduz, e logo aquele cenário todo se anima e a gente surpreende-se pensando não sei se nalgum precioso baixo-relevo de vaso grego se nos frescos de Puvis de Chavannes em que as figuras parecem ir desprender-se da terra e a natureza é leve como espuma.

– A dança – continua Isadora – tem por fim exprimir os sentimentos nobres e mais profundos da alma humana, aqueles que nos vêm da Grécia antiga. Ela serve para estabelecer a harmonia na nossa vida. Assim o compreendiam os antigos. Platão dançava, bem como os generais das repúblicas e eu creio ser isso que punha nos seus pensamentos a graça e o equilíbrio que os imortalizou. Todos os nossos gestos têm, por assim dizer, a sua repercussão na nossa alma; não há estado moral que um gesto não exprima. Um simples movimento da cabeça para trás, feito com paixão, produz em todo o nosso ser um estremecimento de alegria, de audácia ou de desejo. Todo aquele que dança deve

manter-se sempre em relações íntimas e constantes com as criações da arte e da natureza [...]. É por isso que a dançarina deve escolher os movimentos que exprimem aquilo que nas coisas vivas existe: a força, a graça, a saúde, a nobreza. E todo o meu ideal seria, desenvolvendo esta minha escola e criando outras, poder amanhã fornecer os modelos, por assim dizer conscientes, modelos vivos e preciosos, aos artistas que mos viessem pedir [...].

– Quando eu digo estas coisas em França – continua a dançarina com um sorriso de ironia triste – dizem que são utopias.

Detém-se um momento, como seguindo enleada o próprio sonho e diz-nos por fim, olhando-nos a medo como se receasse o acolhimento trocista do nosso cepticismo:

– Poder-se ia criar toda uma nova psicologia!

E eu pensei então no irmão dessa Isadora, nascido na América como ela, mas vivendo em Atenas, casando com uma grega passeando há anos, em pleno Paris, envolto numa túnica, os pés em sandálias, a cabeça coroada de flores. E pensei na própria Isadora dançando... apóstolos duma nova fé, criaturas em quem, por um estranho atavismo, a alma dos hélades renasce florescente, eles querem erguer estes pobres civilizados às supremas belezas do seu sonho pagão. Têm ideal demais e querem reparti-lo. Mas, para que aquelas raparigas que eu vi dançando em Neuilly pudessem ser outras tantas Isadoras, seria preciso que a grande artista lhes ensinasse, não só as marchas, as corridas e os saltos, mas a coisa que Rodin justamente viu nela, que se chama o Génio e que em escola alguma do mundo se ensinou jamais... (Osório, 1912, p. 77-79).

Em um artigo intitulado *A Beleza Grega* (C., 1917, p. 82-83), do início de 1917, escrevia-se que “[...] o nosso Conservatório” não podia “certamente ser o *Dionysion*, de Bellevue, a mais linda escola de Ritmo e de Harmonia clássicas que o nosso tempo conheceu” e que Isadora Duncan criara “ao ar livre, sobre maciços de verdura, relvados e alamedas”. Mas era fato que se inspirara na ação pedagógica dessa “sacerdotisa da Beleza Antiga” (C., 1917, p. 82-83). Em Portugal, a Escola de Arte de Representar proporcionara, havia de reconhecer-se, “uma pequena tentativa de ressurreição plástica e coreográfica grega” (C., 1917, p. 82-83). O cronista da *Ilustração Portuguesa* (C., 1917, p. 82-83) defendia que à “tenacidade e inteligência” de Júlio Dantas ficava a dever-se “a tentativa das sagradas evocações helénicas”. Mesmo

admitindo que a “ressurreição grega” do nosso Conservatório era, sobretudo, “erudita, feita com as indispensáveis transigências do meio”, não conseguindo produzir um espetáculo de efetiva “reconstituição rítmica”, já era possível ver como “a alma sagrada da Grécia imortal” podia vibrar “mais ainda na evocação musical e coreográfica” do que em qualquer outra linguagem artística (C., 1917, p. 82-83). Eis aqui, claramente enunciada, uma via de *externalização* de um ramo do ensino artístico português.

Tome-se doravante uma tradição de sentido contrário. Os relatos acerca das atuações de companhias russas evidenciam a presença de uma outra forma de encarar o exercício da dança, com ênfase na sofisticação do trabalho técnico, que aos olhos dos contemporâneos aproximava os seus bailarinos da ginástica acrobática. As atuações da *troupe* dirigida por Diaghilev não deixaram de provocar a admiração dos públicos europeus, após os seus primeiros espetáculos em Paris, no ano de 1909. Algumas das críticas publicadas procuraram ver marcas de génio nas respetivas atuações a que Lisboa assistiria em 1917. Sobretudo quando se falava de Nijinsky (Figura 2), esse *artista prodigioso* que Rui de Chaves definia nestes termos: “[...] belo, duma beleza clássica, de estatuária, com uma musculatura que se diria copiada nas galerias dum museu antigo, a graça dum adolescente, a agilidade esbelta e dúctil dum discóbolo”; “[...] dança maravilhosamente, por vezes voa, por vezes perde-se no ar e, em todos os seus gestos há qualquer coisa de melodia e harmonia que afasta do nosso espírito todo o confronto com os acrobatismos do ginasta vulgar” (Chaves, 1912, p. 298).

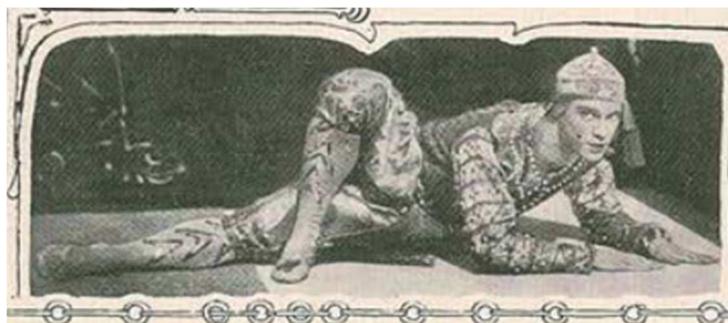


Figura 2 – Nijinsky na *Ilustração Portuguesa*

Fonte: Chaves, 1912, p. 300 (Créditos: Hemeroteca Municipal de Lisboa)

Porém, os próprios artistas russos explicitamente recusavam esse tipo de relações, preferindo ser associados ao academismo e a uma lógica em que o coletivo prevalecia sobre o individual. A diferenciação relativamente à bailarina americana também se explicitava: se em Isadora e no trabalho da sua escola havia algo de uma “psicologia” destinada a despertar em nós “uma emoção toda íntima, de dor ou de prazer”, já nos bailados russos “a forma” era “tudo”. “A sua opulência deslumbra-nos, a sua cor fascina-nos, a sua graça encanta-nos” (Chaves, 1912, p. 297-298) – concluía o mesmo cronista da Ilustração Portuguesa.

A prática educativa subjacente aos Ballets Russes prendia também a atenção do mesmo crítico, que a descreveu detalhadamente. Informou os seus leitores que, na Rússia, existiam dois grupos coreográficos, um em S. Petersburgo e outro em Moscovo, cada um deles composto por “100 dançarinas e 80 dançadores”. A formação do corpo de baile dos teatros imperiais decorria entre os nove e os quinze anos de idade. Graças “a uma regulamentação de tal modo severa”, esses corpos de baile eram “modelares de homogeneidade”, não havendo neles, “como nos italianos ou mesmo em quase todos os franceses, uma ou duas estrelas brilhando numa apagada corte de astros mínimos” (Chaves, 1912, p. 297). Ora era justamente nessa dinâmica de trabalho coletivo que consistia, em grande parte, “[...] a razão do seu êxito” (Chaves, 1912, p. 298). E concluía relatando um episódio que traduz todo o espírito de recusa da função autoral que constituía a imagem de marca da companhia. Vale a pena lê-lo na íntegra:

O ano passado, depois da gloriosa temporada dos artistas russos na Ópera de Paris, um grupo de admiradores agradecidos decidiu convidar toda a *troupe* para um local escolhido onde lhe seria oferecido com toda a cordialidade possível uma ceia de despedida. A ideia foi acolhida com alegria e as adesões afluíram. Fixou-se o dia e escolheu-se para a festa um dos mais maravilhosos hotéis de Paris. As mesas estavam dispostas de maneira a facilitar a formação de grupos simpáticos e desde cedo [...] as equipagens acumulavam-se às portas.

Raramente se terá visto uma tão escolhida assembleia: à mesa d’honra, presidida pela condessa Greffulhe estavam marcados os lugares do sub-secretário de Estado das Belas-Artes, da princesa Lucien Murat, de Gabriel d’Annunzio,

do duque de Rohan, de Mr. Deutsch de la Meurthe, etc. Todos vieram, as mãos estendidas, o sorriso nos lábios.

Mas, coisa inesperada e desconcertante, só os russos não apareceram!

Porquê? Acaso eles desdenhavam a honra que se tinha querido conceder-lhes, ou pouco se importavam com ela? De nenhum modo! O director da empresa, bem como Fokine e Nijinsky estavam lá para apresentar, em nome de todos os outros, as desculpas e os pesares. Então porquê? A explicação foi embaraçosa e difícil de compreender: os *dilettanti* franceses faziam, ao que parece, uma ideia muito falsa do que podiam ser, na vida privada, os artistas russos. Nada mais do que trabalhadores incansáveis, dando-se todos à sua arte, mas não tendo nenhuma prática do mundo, de gostos muito simples pouco ambiciosos de renome. Sem dúvida estavam penhorados, comovidos, gratíssimos, mas era preciso perdoar-lhes: os dançarinos russos eram apenas dançarinos; se por ventura eles tinham agradado à luz da ribalta, estavam largamente compensados e pediam licença para se não mostrar à luz do dia (Chaves, 1912, p. 298).

Mutatis mutandis, esse modelo educativo parecia mais próximo da única descrição que nos chega do trabalho desenvolvido pela professora da Escola da Arte de Representar, a bailarina espanhola Encarnación Fernandez. O jornalista Odemiro César visitou as instalações do Conservatório “[...] na curiosidade de inquirir do funcionamento de um curso de Dança” (César, 1916, p. 106). A atmosfera que descreveu nada tinha que ver, claramente, com a da linguagem da arte moderna propiciada pelos russos, mas a ambição expressa ia na sua direção. De novo, uma descrição detalhada:

Vestidas a carácter, de cabeleira empoada, as alunas Irene Neves, Maria Emília Leitão, Maria Alice Ribeiro e Lília Lopes, deslizavam suavemente, de sorriso nos lábios, fresco e radioso sorriso de juventude, nas medidas e garbosos passos do minuete do *D. João* de Mozart. A meu lado o poeta Júlio Dantas, assentando um monóculo carinhoso, dizia-me com a sua autoridade de rebuscador de velharias e director daquela escola:

– Repare bem... É uma lição de elegância!

Pois essa lição de elegância e de graça dá-a duas vezes por semana uma professora de baile das companhias líricas de S. Carlos e do Coliseu, *la señora* Encarnación Fernandez, que em boa hora Júlio Dantas foi descobrir (quem o diria?) para um bailado russo do último acto da peça de Gorki *Dans les bas*

fonds, em tempos interpretada como prova de exame pelos alunos da Escola de Arte de Representar. Mas era apenas a parte histórica do curso de três anos, que tantos abrange a aprendizagem da Dança no nosso Conservatório.

Destinado apenas ao Teatro de Ópera vem em seguida o curso anexo de bailarinas, nas quais Pepa Ruiz, Maria Puebla, Laura Gutierrez, Josefa Lloriente e Vitoria Ruiz, uma interessante criança de 9 anos, reproduzem agora o aéreo e ligeiro *Bailado das Sílides*, de Weber, no *toutou* clássico das dançarinas daquela especialidade, as pernas em róseo *maillot*, surgindo como pistilos de flores da corola invertida da saia curta de tarlatana, pés irrequietos calçados nas *pantorrillas* próprias de longas fitas cruzadas no artelho.

E, sucessivamente, por gentil deferência da sua professora, de quem Júlio Dantas me tece os maiores elogios, fazem, na barra de madeira, os exercícios difíceis de preparação para a Dança em *puntillas*, para a aprendizagem dos gestos, das atitudes, dos primeiros passos (César, 1916, p. 106-107).

A Ilustração Portuguesa mostra aos seus leitores de que tratam esses exercícios, pela lente do fotógrafo Joshua Benoliel (Figura 3):



Figura 3 – Cliché Benoliel na *Ilustração Portuguesa*

Fonte: César, 1916, p. 107; Créditos: Hemeroteca Municipal de Lisboa.

Odemiro César prossegue ainda:

Não é já a historicidade da gavota, da pavana, do minuete, da fofa e das folias, chacotas e ensaladas dos autos de Gil Vicente, o excêntrico requebro do oitavado, do sarambeque, da chula, do canário, da zabel-macau.

É na preparação lenta e difícil, mas sabiamente estudada, com regras próprias de uma sensata ginástica muscular, para os bailados clássicos da Ópera, a nossa conhecida *Dança das Horas*, da *Gioconda*, por exemplo, ou o sugestivo bailado da *Salomé*, de Strauss.

– Qual é a idade mais própria para iniciar a aprendizagem da Dança?

– Os nove anos, informa-me meio em espanhol a hábil professora.

Mas o curso admite alunas até aos vinte, idade em que já a dança em *puntillas*, nas pontas dos pés, é particularmente difícil, como mo demonstra a graciosa discípula mais nova, em contraste com as outras.

– *Atención!*

A régua de Encarnación Fernandez bate de rijo no pequeno tablado novo sinal de entrada para os dois pares de Dança Histórica.

E de novo alguns compassos do *D. João* de Mozart se evolvem do tampo aberto do piano, e os dois pares de cabeleira empoadada, pequeninas figuras de peraltas e sécias arrancadas às marfíneas varetas de um leque aguaralelado por Watteau, deslizam lentamente, de sorriso nos lábios, fresco e radioso sorriso de juventude nas medidas e garbosos passos de um minuete aristocrático de velhos, fugidos e saudosos tempos... (César, 1916, p. 107).

Conclusão

Procurámos identificar, a partir do ensino da dança e no intervalo 1839-1930, a emergência de diagnósticos, soluções e atitudes que viriam a informar nas décadas subsequentes, com maior ou menor intensidade, os debates em torno dos fins e dos meios das instituições de ensino especializado das artes em Portugal. Neste texto, tratou-se de empreender uma análise de tipo arqueológico, na qual a rarefação da oferta e o próprio insucesso do ensino da dança foram ficando nitidamente expressos.

Não obstante, e por sobre essa evidência, pudemos verificar também como, já durante o século XIX, as tensões entre *aptidão natural* e a *aprendizagem universal* se foram sedimentando com notória vantagem da primeira. A noção, continuamente verificável, de que uma natureza artística marcada pelo dom e pela predestinação quase dispensariam os formalismos de uma

educação escolar foram dificultando, nas décadas seguintes, a abertura do ensino especializado das artes e a sua democratização em Portugal.

Essa ideia, de raiz claramente romântica, remete para a noção corrente de que a arte é um domínio no interior do qual se podem apenas inscrever obras singulares e cuja excecionalidade decorre, sobretudo, do talento virginal do seu autor. Em nosso entender, a circunstância de esses dois fenômenos estrangeiros da vanguarda – Isadora Duncan e os Ballets Russes – serem quase sempre apresentadas pela imprensa cultural portuguesa como que levitando no espaço etéreo da sua própria exemplaridade, ajuda, no caso da dança, a situar a proveniência dessa fratura estrutural e estruturante entre a mundividência assente na lógica carismática do dom natural e aquela outra que se deduzia de uma técnica pedagógica e racionalmente desenvolvida. Tratou-se aqui, em suma, de reconhecer que os discursos iniciais em torno da edificação do ensino no Conservatório Nacional inscreveram, de forma duradoura, na agenda do debate cultural, a subalternização daqueles que no espaço público defendem a importância das restrições, melhor dito, da longa paciência das aprendizagens, no âmbito das quais o gênio é “[...] trabalho diligente” (Benjamin, 2004, p. 12).

Referências

ALVAREZ, Elvira. **Os valores plásticos na dança portuguesa nos primeiros 45 anos do século XX**. Dissertação (Mestrado em Performance Artística - Dança) - Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal, 1999.

ALVAREZ, Elvira; COELHO, Helena. Proposta metodológica para o estudo e identificação da dança portuguesa nos primeiros 40 anos do século XX. **Estudos de Dança**, Lisboa, n. 7/8, p. 241-245. janeiro-dezembro 2004.

BENJAMIN, Walter. **Imagens de pensamento**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Modos de produção e de percepção artísticos. In: MICELI, Sérgio (Int., Org., Sel.). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 269-294.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **L'amour de l'art**. Paris: Éditions de Minuit, 1969.

C., A. de. A Beleza Grega. **Ilustração Portuguesa**, Lisboa, n. 571, p. 82-83. 29 janeiro 1917. Disponível em : http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/IlustracaoPort/1917/N571/N571_master/N571.pdf

CÉSAR, Odemiro. Dança: Lição prática de elegância. **Ilustração Portuguesa**, Lisboa, n. 518, p. 105-107. 24 janeiro 1916. Disponível em: http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/IlustracaoPort/1916/N518/N518_master/N518.pdf

CHAVES, Rui. Os Bailados Russos. **Ilustração Portuguesa**, Lisboa, n. 315, p. 297-300. 4 de março de 1912. Disponível em: http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/IlustracaoPort/1912/N315/N315_master/N315.pdf

COELHO, Maria Helena. **A dança teatral no primeiro período romântico português de 1834 a 1856**. Tese (Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal, 1998.

COELHO, Maria Helena. Na senda de Maria Moreno e da dança romântica em Portugal: uma metodologia de investigação em produção artística em dança. **Estudos de Dança**, Lisboa, n. 7/8, p. 229-239. janeiro-dezembro 2004.

COELHO, Maria Helena; SASPORTES, José; ASSIS, Maria. **Dançaram em Lisboa: 1900-1994**. Lisboa: Lisboa 94, 1994.

COSTA, Jorge. **A reforma do ensino da música no contexto das reformas liberais**: do Conservatório Geral de Arte Dramática de 1836 ao Conservatório Real de Lisboa de 1841. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2000.

ESCOLA DA ARTE DE REPRESENTAR. **Programas-Sinopses da Escola de Arte de Representar**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1913.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**. Lisboa: Educa, 2003.

OSÓRIO, Paulo. Isadora Duncan: Uma Dançarina de Génio. **Ilustração Portuguesa**, n. 308, p. 76-79. 15 janeiro 1912. Disponível em: http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/IlustracaoPort/1912/N308/N308_master/N308.pdf

PALMEIRIM, Luís Augusto. **Memória histórico-estatística acerca do ensino das artes cénicas e com especialidade da música**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1883.

PORTUGAL. Secretaria de Estado dos Negócios do Reino. Resposta de João Baptista de Almeida Garrett à Rainha. Decreto de 12 de Novembro de 1836. **Diário do Governo**, 17 nov. 1836, p. 1275.

PORTUGAL. Decreto de 24 de Outubro de 1901. Reestruturação do Conservatório Real de Lisboa. **Diário do Governo**, n. 242, de 26 de Outubro 1901, p. 89-109.

PORTUGAL. Ministério dos Negócios do Reino. Direcção Geral de Instrução Pública. Reorganização do Conservatório Real de Lisboa. Decreto de 24 de Outubro de 1901. **Coletânea de Legislação**, v. 11, p. 17-24. Lisboa, Ministério da Educação, 1990.

PORTUGAL. Ministério dos Negócios do Reino. Direcção Geral de Instrução Secundária, Superior e Especial. Regulamento da aula de canto coral e de dança no Real Teatro de São Carlos. Aprovado em 25 de outubro de 1909. **Coletânea de Legislação**, v. 10, p. 539. Lisboa: Ministério da Educação, 1989.

R. Danças e Dançarinas. **Ilustração Portuguesa**, Lisboa, n. 372, 308, p. 419-424. 7 abril 1913. Disponível em: http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/IlustracaoPort/1913/N372/N372_master/N372.pdf

REPÚBLICA PORTUGUESA. Ministério do Interior - Direcção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial - Escola da Arte de Representar. Decreto com força de lei de 22 de maio: Instituinto em Lisboa uma escola denominada 'Escola da Arte de Representar'. **Diário do Governo**, n. 121/1911, Série I, 25 mai. 1911. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/592978> . Acesso em: 25 abr. 2021.

RIBAS, Tomás. **O que é o ballet**. Lisboa: Arcádia, 1959.

RIBAS, Tomás. O ballet em Portugal:. In: SALAZAR, Adolfo. **História da dança e do ballet**. Lisboa: Artis, 1962. p. 277-294.

SASPORTES, José. *História da Dança em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1970a.

SASPORTES, José. **Feast and Foliage**: The dance in Portugal. Nova Iorque: Dance Perspectives Foundation, 1970b.

SASPORTES, José. **Trajectória da dança teatral em Portugal**. Amadora: Instituto de Cultura Portuguesa, 1979.

SASPORTES, José. **Primeiro a dança!** Lisboa: Caleidoscópio, 2018.



SASPORTES, José; RIBEIRO, António. **História da dança**. Lisboa: Comissariado para a Europália 91; Imprensa Nacional Casa Moeda, 1991.

SILVA, Wanda. A dança e o Conservatório de Garrett. In: Escola Superior de Teatro e Cinema. **Conservatório Nacional: 150 anos de ensino de Teatro**. Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema, 1988. p. 53-59.

TÉRCIO, Daniel. As três memórias da dança. **Estudos de Dança**, n. 2, p. 7-16. maio 1994.

TÉRCIO, Daniel. Em memória: os 'Ballets Russes' de Diaghilev em Lisboa. **Estudos de Dança**, n. 4, p. 19-31. dezembro 1995.

TÉRCIO, Daniel. Clio e Terpsicore: para uma teoria de cruzamentos entre a história e a dança. **Estudos de Dança**, n. 7/8, p. 219-227. janeiro-dezembro 2004.

TÉRCIO, Daniel (coord.). **Dançar para a República**. Lisboa: Editorial Caminho, 2010.

Jorge do Ramos Ó é Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Professor Convidado dos programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense. Tem trabalhado temáticas relacionadas com os processos da criação no quadro das instituições de ensino superior e num contexto investigativo que articula história, filosofia e educação. O seu último livro intitula-se *Fazer a mão: Por uma escrita inventiva na universidade*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1013-9244>

E-mail: jorge.o@ie.ul.pt

Ana Luísa Paz é atualmente Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutorou-se em 2015 na área de Educação – História da Educação, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, realizou o Mestrado em Sociologia – Sociologia da Educação na pela Universidade Nova de Lisboa, e é Licenciada em História pela Universidade de Lisboa. Os seus interesses de investigação prendem-se com os temas das Pedagogias do Ensino Superior e Educação Artística, numa perspectiva histórica e comparativa.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4848-8183>

E-mail: apaz@campus.ul.pt



Tomás Vallera é investigador e membro colaborador da UIDEF – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutorou-se em 2019 na área de Educação – História da Educação, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e licenciado em História pela Universidade Nova de Lisboa. O seu trabalho tem-se focado na genealogia do sujeito escolar pela óptica dos dispositivos policiais e no ofício do investigador académico a partir de uma problematização histórica em torno da figura do libertino.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4636-0015>

E-mail: tomasvallera@gmail.com

Este texto inédito também se encontra publicado em inglês neste número do periódico.

Recebido em 30 de abril de 2021

Aprovado em 11 de setembro de 2021

Editores responsáveis: Arnaldo de Siqueira Junior

Cassia Navas

Henrique Rochelle

Gilberto Icle

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.