

# **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LUIZ CARLOS RIPPER NO ENSINO DAS ARTES E TÉCNICAS DA CENA**

Autora: Heloisa Maria Lyra da Silva Bulcão

Orientadora: Lidia Kosovski

**Resumo:** A presente comunicação traz uma visão do ensino da cenografia praticado pelo cenógrafo e educador Luiz Carlos Ripper, em interseção com a pedagogia da Liberdade de Paulo Freire, numa perspectiva de que a arte deve ser praticada como um caminho de libertação, de relação por construir, com o instrumento artístico e com o meio social em que se insere. Será abordada sua visão da educação para a arte a partir da prática e sua influência na atuação de outros profissionais ligados ao ensino da cenografia.

**Palavras-chave:** ensino da cenografia, educação para liberdade, Luiz Carlos Ripper.

Ao buscar uma referência para a percepção de Luiz Carlos Ripper como educador, procuramos fazer uma relação entre a prática educativa de Ripper no ensino da cenografia e a pedagogia da liberdade de Paulo Freire.

Esta perspectiva é uma apropriação pessoal do entendimento de Freire para o campo da educação na arte, posto que considero Freire, na área da educação, a referência mais próxima da posição de Ripper enquanto educador, em alguns aspectos. Não busca, portanto, a transposição da pedagogia do campo da alfabetização praticado e difundido por Freire, para o campo das artes cênicas.

Freire nos trás a visão de que a educação só se realiza quando há diálogo, quando o professor se coloca lado a lado com o aluno, pronto a aprender em conjunto. O saber do aluno, sua bagagem cultural, faz parte do processo de ensino-aprendizagem, da troca que então se efetiva. Na perspectiva de Freire, é considerada importante a busca de um caminho para aprender o sentido do que se aprende, não apenas um conteúdo.

Os critérios e perspectivas freireanos podem ser úteis no estudo dos processos de ensino/aprendizagem técnica e artística com relativo sucesso.

A prática educativa de Ripper para a formação dos cenógrafos se baseia na formação de ateliês de práticas artesanais, buscando as técnicas locais de cada região onde se realiza a produção do espetáculo. O mesmo acontecia em suas produções de cenários e figurinos para cinema.

Ripper sempre buscava a valorização da cultura regional, em defesa de uma linguagem que pudesse ser nelas baseada e refletir essas referências, em contraponto com o avanço da cultura “colonizada”, que reproduz acriticamente um padrão importado.

O discurso e a prática de Ripper se colocaram sempre na direção da coletivização do conhecimento, da produção e difusão de novos conhecimentos na arte, o que pode ser visto como um gesto emancipatório. Sua intuição, reflexo de sua dedicação constante e sintonização de sua percepção com seu campo de interesse, interfere diretamente em sua posição enquanto educador e artista.

Nos estudos antropológicos contemporâneos vemos a inter-relação das culturas como um processo natural de hibridização, onde sempre que ocorre um contato, há uma inter-impregnação das referências culturais. Esta visão, no entanto, não se contrapõe à percepção de que a cultura do mais forte, detentor de maior poderio econômico, continua a tentar se impor com mais intensidade sobre a do mais “fraco”.

Canclini volta seu olhar para a contradição existente entre o que coloca como as utopias de criação autônoma na cultura e a industrialização dos mercados simbólicos, lembrando que culturas híbridas são geradas ou promovidas pelas novas tecnologias comunicacionais, pela reorganização do público e do privado no espaço urbano e pela desterritorialização dos processos simbólicos (CANCLINI, 1998: 29).

Em muitos casos essa relação não é só de enriquecimento, ou de apropriação pacífica, mas conflitiva. Fala-se muito, nos últimos anos, de “choque” entre as culturas. Em todo esse contexto vemos que os processos de hibridação são uma das modalidades de interculturalidade, mas a noção de interculturalidade é mais abrangente, inclui outras relações entre as culturas, intercâmbios às vezes conflitivos (CANCLINI, 2009).

As práticas pedagógicas de Ripper podem ser vistas como táticas que, conforme a visão de Michel de Certeau sobre os modos de fazer do cotidiano, interferem nas estratégias de poder, provocando um constante embate (CERTEAU, 1994).

### **A pedagogia da Liberdade e a arte**

“O homem, ser de relações, e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo” (FREIRE, 1980: 39). Com este conceito fundamental, Paulo Freire nos lembra que estar com o mundo é resultado da abertura à realidade, na pluralidade de relações que se apresentam, em função de ser o homem capaz de transcender, de discernir, de interferir no mundo, não sendo um simples espectador. A integração ao seu contexto, proveniente de estar com o mundo e não apenas adaptado a ele, é o que o enraíza, tornando-o “situado e datado” (FREIRE, 1980: 42).

Freire ainda aponta para que os atos de criação, recriação e decisão, capazes de humanizar a realidade, são resultantes desta atitude de relação com o mundo. Isto faz com que o homem acrescente ao mundo “algo de que ele mesmo é o fazedor” (FREIRE, 1980: 43), temporalizando os espaços geográficos, fazendo cultura. A arte não se realiza fora desta postura.

Francisco Weffort, sobre a pedagogia da liberdade de Freire, afirma que a primeira das suas exigências é o reconhecimento do privilégio da prática (WEFFORT, 1980). Esta colocação, no caso de Freire, se aplica aos métodos de alfabetização adotados pelo educador, diretamente conectados com a prática cotidiana e com a participação política nos movimentos sociais. Weffort coloca que “a visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (WEFFORT, 1980: 5).

Na medida em que tratamos da arte, especialmente a teatral, a consciência da posição autoral, de criador, de todos os que estão envolvidos no processo de produção do evento teatral é fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Na prática artística, podemos afirmar que a liberdade está ligada à possibilidade de ligação e adoção da própria cultura e das próprias experiências, dos saberes cotidianos, como valores de referência para a criação. Tanto a arte como a educação podem ser caminhos para a liberdade, a autonomia e, portanto, para emancipação, que, neste momento é o aspecto que nos interessa.

Dentro do princípio de Freire de que a educação só se realiza dentro de relações dialógicas entre o professor e os alunos, ensinar não é transferir conhecimentos, e *formar* não deve ser dar forma a um “corpo indeciso e acomodado”. A docência e a discência devem ser dois sujeitos em constante relação mútua de ensinar e aprender, chegando a formar um corpo único docente/discente.

Freire lembra também que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência para a construção de um conhecimento em movimento, não estagnado. Da mesma forma, o educador deve estimular nos educandos a capacidade crítica, a curiosidade, a insubmissão (FREIRE, 2000), questões fundamentais do ato artístico. Só assim ele se amplia, enquanto sujeito atuante, se desenvolve na direção da aquisição de auto-confiança, necessária a uma ação criativa.

A arte não se realiza sem liberdade e uma posição crítica em relação à constante pressão das imagens impostas pela sociedade de consumo, pela cultura dominante, é fundamental para o desenvolvimento de linguagens artísticas autônomas, enraizadas e enraizantes, capazes de traduzir e de construir, de diferentes formas, a cultura de um povo. Não no conceito fixador e

enrijecedor de raiz, mas, com o sentido de rizoma. As raízes prendem, o rizomático atravessa os campos.

O discurso e a prática de Paulo Freire se mostram de grande pertinência nesta direção, posto que este lutava contra a submissão e sentimento de desvalia do povo, dentro do contexto de hegemonia do capitalismo e da imobilidade da sociedade, fortemente presentes no período da ditadura militar. Ripper, apesar de não estar ligado a nenhum movimento político engajado, sempre teve a preocupação de se aproximar de um desenvolvimento cultural próprio, a emancipação por meio da cultura, buscando em sua expressão nossas raízes indígena, africana e européia.

A arte, segundo Maffesoli, tem entre outros, um papel de cimentação social. O artista não tem um papel operacionalmente funcional. No entanto, não é dispensável, posto que opera no campo simbólico, que é tão importante quanto o material (MAFFESOLI, 1998).

Reconhecemos, certamente, que todas as instâncias sociais são permanentemente atravessadas por muitos tipos de informação e de trocas simbólicas, entretanto, o que pretendemos sublinhar é a existência de uma sintonia a funcionar como elemento de cimentação social. A sintonia que prevalece faz destacar os traços, se não identitários, fatalmente identificadores de cada coletivo (VICTORIO FILHO, 2009: 4-5).

A arte tem um compromisso com a libertação. Não pretendemos reduzir a arte a sua capacidade libertária, mas levantar sua importância neste campo. A arte, assim como o trabalho, são caminhos para a emancipação.

A arte, quase sempre sob um ingênuo e edulcorado discurso, é tratada como um sistema de verdades para além do bem e do mal. Quase nunca é destacado, nem problematizado, o fato de ser o mercado capitalista quem mais dinamiza a Arte nos últimos séculos. Assim como as perspectivas da sua história e da filosofia que buscam elucidar essas relações quase nunca são contempladas. A história da arte surge sem sobrenome, generalista e absoluta. Suas marcas etnocêntricas e excludentes são invisibilizadas. Vemos, então, que muitas ações curriculares são balizadas pelo objetivo de ensinar, se não uma mesma concepção de arte universalizável, a idéia - absurda diante da inquestionável relevância cultural de qualquer arte - de que a Arte flutua para além das práticas políticas e das suas ações econômicas (VICTORIO, 2009: 9).

Ripper tinha uma forte preocupação com o teatro, que considerava em estado de indigência, num ambiente de cultura precarizada. Considerando as diferentes posições dos educadores, a ação política de Paulo Freire tinha como objetivo fomentar o acesso da população à leitura e escrita, condições básicas para o exercício da cidadania. Freire considerava o mundo letrado como condição mínima contra o aviltamento a que era submetida a população.

Ambos radicalizaram na sua dedicação ao que acreditavam e ambos têm um objetivo também social. Ripper tinha enorme dedicação afetiva ao seu trabalho, tanto como artista quanto como educador, sendo por ele extremamente afetado. Seu desenvolvido aparato perceptivo, sua intuição, eram diretamente proporcionais ao seu enorme investimento perceptivo.

### **A posição política nas propostas de Ripper**

Associando a pedagogia da liberdade à prática de Luiz Carlos Ripper, podemos fazer uma ligação entre a posição política presente na proposição e na prática de Ripper e a da metodologia e do pensamento educativo de Paulo Freire, ainda hoje referência de uma prática educativa libertária.

Ripper não era ligado a uma política partidária, tendo sido, inclusive criticado em alguns momentos da sua trajetória profissional, por se isentar da posição política que o texto ou o momento político do país exigiriam. Um dos momentos onde isso ocorreu foi durante a temporada de *Hoje é dia de rock*, no Teatro Ipanema. A esquerda “engajada” os considerava alienados, posto que o espetáculo falava de amor, de religiosidade. Esta crítica surgia em um contexto de efervescência política e intenso clima de mobilização, diante do cenário de repressão política presente no Brasil do momento, um dos mais duros da ditadura militar. A arte na ocasião era vista como um serviço com eficácia imediata para a mobilização social (HOLLANDA, 1992).

Mesmo a crítica extremamente elogiosa e encantada de Yan Michalski faz uma alusão ao não envolvimento “político” de *Rock*.

A única falha de *Rock* que me incomoda é que esse espetáculo defende, embora com enorme beleza e convicção, uma posição escapista. ‘Um tempo novo vai começar’, diz-nos o pessoal do Teatro Ipanema – mas no fundo *Rock* não só não nos propõe nenhum tempo novo, como ainda parece refugiar-se no passado místico para não ter de enfrentar e assumir o presente real. Por que todos nós sabemos que esse nosso presente não é tão simples e encantado assim, a ponto de poder se traduzido e resolvido com um caloroso sorriso de amizade; e que esse sorriso de amizade não pode portanto passar, pelo menos em parte, de uma atitude de fuga (MICHALSKI, 2004: 179).

Ivone Hoffmann e de Nildo Parente, ambos do elenco de *Hoje é dia de rock*, em seus relatos durante curso na UNIRIO, lembram das críticas que recebiam e comentam que a montagem era carregada de política. Era transformadora e espiritualizada e atuava fortemente na direção de uma transformação humana, de mudanças de comportamento. O grupo a que Ripper pertencia era reconhecido como o da contra-cultura. Estes se ocupavam de uma

revolução dos costumes, uma mudança de padrões morais, considerando que esta era uma mudança não só necessária, como alcançável a partir da prática cotidiana.

No caso de *Hoje é dia de rock*, esta experiência comunitária era evidente. Havia um clima de comunhão e de solidariedade em torno do que acontecia todas as noites do Teatro Ipanema durante o ano em que a peça esteve em cartaz. O frequente retorno de inúmeros espectadores, que viam o espetáculo repetidas vezes, trazendo depoimentos de como a experiência tinha modificado suas vidas era uma demonstração do alcance político do espetáculo.

Todas as ações comprometidas com a quebra de paradigmas interferem na sociedade que os cerca, na cidade, na polis, portanto são políticas. A questão é que naquele momento histórico houve duas estratégias e objetivos que geraram discursos de arte distintos e que falam de táticas e estéticas distintas. Uma é a de uma herança de um realismo socialista e a outra que desmonta tudo.

A arte, para ser o mais política possível, tem que procurar a perfeição. Não no sentido de domínio das técnicas, mas buscar que seja a afetação o mais radical possível.

Ivone Hoffmann conta que “Rock” tinha uma mensagem “paz e amor”, porém com questões sociais, da família do interior que vai para a máquina da cidade grande, que tritura costumes e raízes. Com isso ampliava, podendo deixar uma revolução pacífica dentro das pessoas, o que podia acabar por transformar a sociedade.

A prática artística de Ripper era, também, sempre fortemente ligada ao fortalecimento cultural do país, em relação à cultura colonizada, contra a qual lutava naquele momento e durante toda a sua trajetória profissional. Buscava sempre as raízes culturais locais dos ambientes nos quais trabalhava e que envolviam as produções das quais participava, fosse no teatro, no cinema, ou em projetos de arquitetura teatral. Procurava trabalhar com mão de obra local, ensinando e aprendendo técnicas, com um olhar sempre aberto ao que havia ao seu redor.

Como educador, Ripper só compreendia a formação de profissionais das artes cênicas a partir da prática. Em seus projetos de edifícios teatrais, de centros culturais, como o Armazém, na Lapa e o Boca da Pedra, em Pedra de Guaratiba, estes não implantados, e mesmo em cursos que ministrou, buscava sempre a integração da produção do evento teatral com a formação profissional e com a memória das técnicas e das manifestações artísticas. Nos teatros que projetou, como, por exemplo, o Teatro Waldemar Henrique, em Belém do Pará, havia locais destinados aos ateliês de confecção de cenografia e indumentária, que não

conseguia conceber como locais independentes da formação de novos profissionais, da difusão do conhecimento que ali se praticava.

Ripper tinha um grande envolvimento com a democratização do conhecimento. Sabendo que o aprendizado das técnicas de palco acontecia em geral com a prática, e sabendo que os técnicos mais experientes estavam idosos, ou se voltando para outras áreas com melhores remunerações, não passando mais seu conhecimento para nenhum aprendiz, Ripper fazia enorme esforço em convencê-los a colaborar com o registro dessas técnicas, levantar o conhecimento da prática, para que outros pudessem aprender. Seu projeto no Centro Técnico de Artes Cênicas da então Fundacen, extinta no governo Collor, era de promover o espaço como um centro de estudos das técnicas de artes cênicas, de levantamento dos conhecimentos técnicos, de intercâmbio entre os pólos produtores e entre os profissionais do país e até da América Latina.

A base do seu método era a perspectiva dos mestres de ofício da idade média, a mesma revisitada e adotada na Bauhaus, escola alemã de arte, arquitetura e design, que foi referência de criação para muitos artistas na modernidade. A experiência e a visão do artesão, da relação entre mestre e aprendiz eram sempre presentes em suas produções.

Ripper levava em consideração, em suas pesquisas para o levantamento das práticas teatrais, o cotidiano, a prática diária dos técnicos, que se reuniam nos grupos de pesquisa com os demais profissionais envolvidos com a mesma área, fosse a cenotécnica, com a cenografia e a arquitetura, ou mesmo a administração e a produção teatral. Reuniam-se por exemplo, os administradores com as bilheteiras, os porteiros e demais funcionários dos teatros para, em conjunto, levantar o ideal da prática da administração teatral, trazendo a experiência e os valores de todos para a construção de subsídios para um futuro material didático (Centro Técnico da FUNDACEN, 1989).

Buscando e integrando os saberes de forma não hierarquizada, Ripper atuava de forma orgânica na organização e estruturação do conhecimento das técnicas teatrais. Com esta prática, Ripper atuava no sentido de tecer redes de conhecimento integrando a teoria com a criatividade e a pluralidade contidas nos processos de produção da vida laborativa cotidiana.

É desta forma, como aponta Michel de Certeau, que se procedem as práticas emancipatórias (apud OLIVEIRA, 2008). Inês Barbosa de Oliveira nos mostra que o conhecimento cotidiano, com os saberes e valores que nele se tecem, reincorporados ao pensar pedagógico do qual têm sido banidos pelo pensamento cientificista e objetivante dominante na nossa sociedade, formam regras diferentes das impostas pelo poder constituído (OLIVEIRA, 2008).

O cenógrafo L. C. Serroni, que participou da implantação do projeto de Ripper no Centro Técnico, comenta a falta que cabeças pensantes como a de Ripper faz no cenário artístico do Brasil. Serroni lembra da generosidade de Ripper como pensador do teatro, com a sempre presente preocupação em disseminar e compartilhar o conhecimento que se esforçava em levantar, aliado ao que trazia em sua bagagem profissional.

Com seu temperamento intenso e, ao mesmo tempo, caótico e organizado, buscava aliar-se com outros profissionais que o ajudassem a “traduzir” seus projetos e idéias “transcendentes” para um plano mais compreensível para a sua organização e implantação. Serroni lembra como o próprio Ripper se referia à sua colaboração e à de Raul Belém neste sentido. A cenógrafa Maria Carmen se recorda, também, de como Ripper tinha uma visão ampla de unir profissionais com diferentes experiências para somar, buscar novas tecnologias, aliando às tradicionalmente adotadas no teatro. Maria Carmen lembra, também, como Ripper se baseava na experiência da Bauhaus, com o levantamento dos ateliês necessários para a formação e a prática da cenografia.

Em entrevista aos cenógrafos e educadores Maria Carmen de Souza e a J.C. Serroni, foi reforçada a visão da importância e atualidade da prática educativa de Ripper. Maria Carmen, fundadora do Núcleo de Arte e Cultura - NAC, em Brasília, defende a metodologia de ensino e prática da cenografia por ateliês, como defendia Ripper, buscando as técnicas atualizadas com o tempo e o lugar onde sejam implantadas. Ao ser questionada sobre se, por exemplo, com a tecnologia de imagens, marcadamente presente na cenografia atual, a prática de Ripper continua aplicável, Maria Carmen responde que sim, com ateliês diferentes, mas com a mesma metodologia.

Serroni fala com brilho nos olhos sobre tudo o que aprendeu com Ripper. Acredita que sua trajetória como formador de novos cenógrafos se deve ao convívio e experiência adquiridos com Ripper. Serroni comenta que a prática de Ripper, de integração entre as experiências dos diferentes profissionais, com suas realidades regionais e particulares, permitia, além de um constante resgate de técnicas, a reciclagem profissional, a partir da reflexão sobre a prática profissional.

Maria Carmen de Souza lembra do esforço de organização do conhecimento efetivado por Ripper. Ele tinha uma preocupação com a classificação, a terminologia, para a futura publicação de apostilas com as técnicas a serem disponibilizadas para os demais profissionais em formação ou reciclagem.



## **Uma discussão atual sobre a educação e a arte**

Na visão atual da educação e da formação artística, trazemos alguns estudos mais recentes, a fim de ressaltar a importância do estudo das práticas educativas de Ripper e de Freire num cenário atual.

Encontramos em Edgar Morin um conceito fundamental para a educação no terceiro milênio. “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (MORIN, 2001: 11). Esta posição pode ser relacionada com a do professor de Educação Artística da Universidade Pública de Navarra, na Espanha, Imanol Aguirre, em sua exposição no Seminário do SESC:

Todos são capazes de envolver suas experiências com a arte. Não podemos pensar que o sujeito que está participando de um projeto deve saber de tudo ou aprender tudo. O mais importante é o educador aceitar o educando em toda sua complexidade. Deixar de ver o ser como apenas uma face de um poliedro, e sim enxergar toda a sua dimensão (LOBATO, 2009).

Em palestra do Seminário Internacional de Artes Visuais na Educação Contemporânea, promovido pelo SESC/SP, a educadora Francesca Manfredi, atelierista do Centro Internazionale Loris Malaguzzi, em Reggio Emilia (Itália), afirma que um grupo que pesquisa junto promove a constituição de pessoas que valorizam o que fazem.

Já José Cavaleiro, coordenador pedagógico do Programa Singular do Instituto Rodrigo Mendes, na mesma ocasião, lembra que promover a investigação na linguagem visual, com estímulo ao olhar, com liberdade de ver a si mesmo e ao mundo que há em volta, oferecendo a possibilidade de pesquisa, faz com que os alunos possam reconhecer-se como sujeitos da experiência artística. Estimular o olhar, também para que o mundo ganhe novas visibilidades – mudança de olhar, olhar de si mesmo e do mundo.

Vemos em ambas as exposições a capacidade de motivação da auto-estima, a valorização do que faz parte da cultura de cada um possibilitada por meio de uma atuação da educação em relação com a arte.

Esta visão pode ser vista como de acordo com o que praticava Luiz Carlos Ripper. O aprendizado artístico só pode se dar na prática. Ripper, cenógrafo e diretor teatral, sempre promoveu e propôs o ensino da cenografia e da interpretação em ligação com produções teatrais concretas.

Com referência à educação para a arte, Ana Mae Barbosa aponta para o que acontece ainda hoje, quando, ao visarem ao desenvolvimento cultural dos estudantes pelo

ensino/aprendizagem da Arte, os ‘arte educadores’ não levam em conta todas as possibilidades de expressão. “...ao que parece nem todas as culturas são desenvolvidas, as culturas das classes sociais mais desfavorecidas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação dessas classes” (BARBOSA apud EÇA, 2008: 2).

Teresa Eça afirma que é importante atualmente a “aquisição de inteligências flexíveis, competências criativas verbais e não verbais, capacidades de pensar criticamente e com imaginação, compreensão intercultural e empatia para com a diversidade cultural” (EÇA, 2008: 3).

Segundo Eça, o termo

Arte pode designar um conceito extremamente elitista, pode ser reduzido a uma determinada esfera geográfica, a um reduto temporal limitado, pode ser limitador de técnicas, de materiais e de instrumentos. Quando um professor me fala de arte visual ou de artes visuais não sei se está a falar só de artistas ocidentais, não tenho a certeza se está a incluir cinema, banda desenhada, artesanato, arte popular urbana, design. Não sei se está também a referir à produção artística da chamada ‘low culture’. Na maior parte das vezes, está apenas a falar da arte que se encontra nos grandes museus nacionais, nas grandes fundações e nas mega exposições. Está a falar de artistas, deixando de fora mais de dois terços da produção cultural em suportes visuais da humanidade (EÇA, 2008: 4).

A autora se refere ao uso mais amplo do termo Educação Cultural, para que haja uma referência mais ampla das diferentes manifestações artísticas no ensino, inclusive pelo fato de as artes atualmente se interpenetram, se misturarem entre as áreas.

Imanol Arriaga (2002) afirma que para esta educação artística do futuro, os estudos sobre o visual não devem perder de vista a realidade multimidiática em que vivemos.

Estas considerações se relacionam com a perspectiva de uma pedagogia centrada nas vivências culturais múltiplas existentes, não apenas para a formação artística, mas para a pedagogia de uma forma geral. Em se tratando de formação de artistas, esta visão que busca as raízes culturais de todos os envolvidos se torna mais importante. Eça afirma que no ensino de arte em Portugal, utilizam dentre outros o termo Oficinas, porém coloca que estas seriam mais interessantes se estivessem mais ligadas ao “conceito de oficina medieval e não ao conceito de atelier modernista no caso das artes visuais”.

Ripper, enquanto diretor da oficina de cenografia da Escola de Artes Visuais – EAV, relata em entrevista que sua preocupação constante era encontrar um processo didático que promovesse a integração da Escola com o mercado de trabalho brasileiro, transformando-a num centro de produção artística, com um processo didático baseado no saber como consequência do fazer, em oposição à escola tradicional. Os alunos já partiriam para a prática

no mercado de trabalho, podendo vincular seu saber, seu processo de formação artística, com as transformações da sociedade, com a realidade e as necessidades do momento. Do contrário, Ripper considera que o que se alcança é um “processo de deformação artística” (MATO GROSSO, 1979).

Sobre a oficina ministrada na cidade de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, Ripper alerta que o importante é fazer com que os que já têm uma iniciação artística possam, a partir da orientação da oficina, viver da sua criação, sem perder a espontaneidade, as suas características, pois, “para o cenógrafo, só podemos crescer realmente a partir do momento em que descobrimos nossa fisionomia específica...” (MATO GROSSO, 1979).

### **Sobre o ensino da cenografia**

Em artigo sobre o ensino e a aprendizagem da cenografia no Brasil, os cenógrafos Lidia Kosovski e Fernando Marés levantam a questão: “Qual a abordagem no ensino da Cenografia no Brasil hoje?” Os autores afirmam que este questionamento surgiu a partir da mostra dos representantes de várias escolas de cenografia na Quadrienal de Praga. “Como aquela mostra de diversos modos e estruturas tão prontas para a formação de futuros cenógrafos e afins pode ser espelho para reflexão?” (KOSOVSKI e MARÉS, 2007), se perguntam os autores. Respondem, ao mesmo tempo que não deveria se buscar espelho, posto que cada lugar tem suas características próprias, mas sim uma afinidade na busca de desenvolvimento da linguagem na área da representação do espaço cênico, a partir da troca e da observação mútua.

A expectativa com a mostra era que, em meio a um “mosaico das soluções artísticas apresentadas”, fosse possível perceber um perfil da cultura e do ensino da cenografia nos diferentes países, propiciando um diálogo entre as demais culturas. Naquele ano de 2007, houve pela primeira vez a participação de estudantes de cenografia de todo o Brasil, com apoio da Funarte e do Ministério da Cultura.

Os autores consideram que a exposição deveria contemplar mais os processos, do que os resultados finais; mostrar as entranhas das soluções técnicas adotadas nos projetos cenográficos “Algo de ‘sujo’ deve aparecer, para que o objeto por si nos conte do seu vir a ser” Em função de serem o ensino e a prática da cenografia baseados em ofícios, ateliês, o trabalho desenvolvido nestas deveria ser ressaltado na mostra, trazendo à luz a cenotécnica, com seu gesto, seu material e suas ferramentas, afirmam Kosovski e Marés. O grande mérito da mostra é ser um evento de encontro e troca de informações. “Afinal sem sonegar informação o homem é mais justo e se reconhece, e é o que nós esperamos das futuras mostras”, declaram os autores.

Dentre os poucos estudos acadêmicos que têm o olhar voltado para o ensino da cenografia, encontramos uma dissertação de mestrado em que a autora levanta os pólos existentes no Brasil de formação de cenógrafos. Considerando os poucos cursos de nível superior específicos de cenografia, Miriam Aby Cohen lembra que há muitos cursos, workshops e outras iniciativas, que costumam atrair profissionais formados em arquitetura, artes plásticas, design e moda. O que costuma acontecer é uma fragmentação da formação, deixando de lado a formação integrada dos profissionais produtores da cenografia, como cenotécnicos, maquinistas e aderecistas, dentre outros (COHEN, 2007).

Mais uma vez a atualidade da iniciativa de Ripper se mostra presente, ao olharmos para sua iniciativa de unir criadores e técnicos, para discussões sobre a prática profissional, com a organização do 1º. Encontro Nacional de Cenógrafos, Cenotécnicos e Arquitetos Teatrais, no Centro Técnico da Fundacen, e a idealização do 1º. Encontro Latino Americano, com o mesmo fim, de trocar experiências, desenvolver o conhecimento, disseminar a cultura do pensar em conjunto para um fim maior.

Serroni conta que foi convidado a dar aulas de cenografia em cursos universitários da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU, na Universidade de Campinas - UNICAMP e na Escola de Comunicação e Artes – ECA, da Universidade de São Paulo, mas sempre se recusou, em função da impossibilidade de associar o ensino à prática nestas instituições, por falta de ligação com produções de espetáculos e falta de oficinas.

### **A atualidade de Ripper e de Paulo Freire**

A visão da formação de artistas a partir da ótica de educação de Paulo Freire é um caminho para a formação de artistas criativos, ligados à seu tempo e à sua cultura. Pode trazer crescimento e maior enraizamento cultural, auto-estima e possibilidade de interferência na realidade. Sem liberdade não é possível a criação, apenas a reprodução de padrões. É sabido que a ótica de Freire é a da possibilidade de transformação social, portanto, uma ação política.

A prática da arte teatral pode ser considerada uma ação política, posto que pressupõe a convocação e a reunião de um público (GUÉNOUN, 2003). Existe a possibilidade de um artista se colocar como um potencial mobilizador de idéias, ideais, utopias, esperança, a partir de sua própria colocação pessoal, com a busca de respeito e conhecimento de si mesmo de seus valores, sua cultura, o que já o coloca no mundo como um ser político. Conforme lembra Guénoun, no caso do teatro, seja esta ou não a intenção, pelo simples fato de reunir pessoas, que foram publicamente convocadas e lá estão por sua vontade própria, esta já é uma atividade política.

O que vemos ainda hoje, de maneira geral, é que os encenadores são mais preocupados com a assimilação e apropriação do público de seus eventos do que os educadores com o produto/assunto da educação, que seria o conhecimento. O país continua carente de políticas eficazes de educação, continuando a exercer a prática educativa como no século XIX. Seria muito bom se a educação fosse tão permeável ao que vem do público quanto é o teatro.

O estudo da prática educativa de Luiz Carlos Ripper caminha também no sentido de ampliar a visão da educação no campo das artes cênicas, em toda a sua abrangência artística e social. Podemos considerar que a própria arte é educadora, no sentido de coletivizar o prazer estético, a vivência estética. Esperamos que, com o avanço de pesquisas que unam a teoria à prática na formação de artistas, como seres pensantes, atuantes, sempre renovadores da atuação artística, a prática do ensino e da própria criação poderá se dar de forma ainda mais criativa. Isto é especialmente importante neste momento em que a cenografia está buscando sua nova forma de atuação, ainda desconhecida, no evento teatral contemporâneo.

Com este artigo, esperamos contribuir com o resgate da importância da atuação do cenógrafo e diretor teatral Luiz Carlos Ripper, trazendo a sua contribuição, ainda pouco conhecida, como educador, e com um aprofundamento dos estudos sobre o ensino da cenografia, com a colaboração dos estudos de educação para arte. Estudos que se dirigem para a busca de uma arte capaz de subverter, de se movimentar contra a predominância do individualismo, da dominação e do conformismo. Uma arte capaz de nos modificar em relação à mercantilização da existência.

Podemos encontrar na afirmação de Aldo Victorio Filho, uma posição que apóia a associação da atuação de Ripper à de Paulo Freire, como ações nas quais, apesar de apresentarem focos totalmente diferentes, existe uma confluência de interesses voltados para a ampliação da vida cidadã.

Se a Educação, em muitos momentos, é partida; se suas instituições populares são aviltadas por graves problemas estruturais, equívocos procedimentais, desafios epistemológicos, curriculares e de outras ordens, a Educação, também, por meio de todas as suas instituições, cria as condições de sua sobrevivência como produtora de energias emancipatórias. A certeza dessas forças é o que nos faz defender a ampliação da ação do ensino da arte e a prospecção da interrogação de seus regimes de verdade como investimento necessário à formação cidadã, sem a qual não se arquiteta a sempre almejada justiça social. Processo do qual faz parte a coletivização dos saberes, a contemplação, fruição e acolhimento de todas as belezas, de suas possibilidades e proezas (VICTORIO, 2009: 11).

A utopia não pode morrer. Conforme afirma Ana Mae Barbosa (apud EÇA, 2009), a utopia, considerada morta pelos pós-modernos, se transforma em esperança, exercício de imaginação, que não deve nunca deixar de ser praticado. É o que faz com que permaneçamos

em busca do que acreditamos ser possível alcançar para um mundo mais humanizado e democrático, o que exige dos arte-educadores, segundo a autora, a preocupação com as formas de dominação do passado.

### **Referências bibliográficas**

ARRIAGA, Imanol Aguirre. “Valorar La experiência para tantear el futuro de La educación artística”. In: HUERTA, Ricard (ed.). *Los valores del arte em la enseñanza*. Valencia: PUV, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano I: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COHEN, Miriam Aby. *Cenografia brasileira século XXI: diálogos possíveis entre a prática e o ensino*. Dissertação de mestrado, Escola de Comunicação e Artes: USP, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUÉNOUN, Denis. *A exibição das palavras: uma idéia (política) do teatro*. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Impressões de viagem. CPC, vanguarda e desbunde: 1960/70*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MICHALSKI, Yan. *Reflexões sobre o teatro brasileiro no século XX*. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

OLIVEIRA, Inês B. O. “Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação”. In: OLIVEIRA, Inês, B. O. e ALVES, Nilda. *A pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et alli, 2008.

\_\_\_\_\_. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WEFFORT, Francisco. “Educação e política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade)”. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

### **Periódicos**

Centro Técnico da FUNDACEN – MinC. Subsídios para apostila sobre a organização do conhecimento da Administração Teatral. *A Cena pelo Avesso*, n.1,v.1, set. 1989.

MATO GROSSO, Cristina. “Ripper: só crescemos quando descobrimos nossa fisionomia”. In: *Jornal da cidade*. Campo Grande, 2 de dezembro de 1979.

### **Sítios consultados**

EÇA, Tereza Torres. “Para acabar de vez com a educação artística”. In: *Revista Digital do LAV – Laboratório de Artes Visuais - Revis LAV*, Ano I – Número 01 – Santa Maria, Agosto 2008. [http://www.ufsm.br/lav/noticias1\\_arquivos/educacao\\_artisitca.pdf](http://www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/educacao_artisitca.pdf), acessado em 28 de agosto de 2009.

LOBATO, Vivian. <http://aprendiz.uol.com.br/content/cecichenup.mmp#topo>, acessado em 26 de agosto de 2009.

KOSOVSKI, Lidia e MARÉS, Fernando. *Revista Luz e cena*. edição 95, junho de 2007. [http://www.musitec.com.br/luzecena/revista\\_artigo.asp?revistaID=2&edicaoID=95&navID=2409](http://www.musitec.com.br/luzecena/revista_artigo.asp?revistaID=2&edicaoID=95&navID=2409), acessado em 4 de maio de 2009.

VICTORIO FILHO, Aldo. Ensino da arte hoje: desafios, sentidos e sintonias. <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4907--Int.pdf>, acessado em 4 de setembro de 2009.

### **Outras fontes de consulta**

Arquivo pessoal de Luiz Carlos Mendes Ripper, acessado por meio do Projeto *Riscos Cenográficos*: identificação e organização do acervo de Luiz Carlos Ripper, contemplado com o Edital FAPERJ de Apoio às Artes do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

Entrevista com o cenógrafo J. C. Serroni, no Espaço Cenográfico, em São Paulo.

Entrevista com a cenógrafa Maria Carmen de Souza, diretora do Núcleo de Arte e Cultura, no Teatro Goldoni, em Brasília.

Anotações do depoimento de Ivone Hoffmann e Nildo Parente sobre Hoje é dia de rock para o curso.