

# Educação e trabalho na prática de cinema

---

## Apontamentos teóricos sobre uma experiência

**Paulo Maia**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

paulomacae@gmail.com

**Resumo:** A formação crítica de leitura e escrita pode pressupor ações interdisciplinares e integrais, estabelecendo um tensionamento entre teorias e práticas, numa condição politécnica. A questão: naturalismo x realismo, matéria profícua na história da cinematografia e na tradição teórica sobre o tema, pode suscitar exercícios que articulam produção e crítica cinematográficas num horizonte formativo. Este artigo descreve uma experiência que relaciona leitura, escrita e exercícios críticos de cinema.

**Palavras-chave:** leitura e escrita; teoria e prática; cinema e educação.

**Abstract:** The critical education of reading and writing may presuppose interdisciplinary and full actions, establishing a tensioning among theories and practices in a polytechnic condition. The issue lies in the opposition naturalism x realism which is a fruitful subject in the cinematography history and in the theoretical tradition about it. This paper describes an experien-

ce that links the reading, the writing and critical activities of the cinema.

**Key-words:** reading and writing; theory and practice; cinema and education.

O importante não são os meios, mas o método.

José Cubero

Este artigo apresenta uma relação possível entre campos interdependentes: o ensino, a pesquisa e a crítica da linguagem. Relata-se o caso de uma abordagem teórico-prática sobre o tratamento do real no cinema a partir da oposição naturalismo x realismo, e na formação técnica e crítica em cinematografia. Toda fotografia cria um efeito de realidade porque é um ícone e porque apresenta um índice do real. No primeiro aspecto, devido à sua aparência com o referente; no segundo, porque é um objeto afetado fisicamente pelo seu modelo por meio da matéria luminosa que incide sobre e permite registrar a sua presença no espaço e no tempo. No cinema, além da identidade plástica, há outros mecanismos de identificação do real: o desenvolvimento temporal da imagem, a expressividade ou não da câmera, a sua angulação e a montagem de diferentes registros num fluxo contínuo, elementos capazes de reproduzir “não só mais uma propriedade do mundo visível, mas justamente uma propriedade essencial à sua natureza – o movimento” (XAVIER, 2008, p. 18).

A história da linguagem cinematográfica está associada à história do desenvolvimento dos meios técnicos de produção e reprodução até a Segunda Guerra Mundial. Deleuze a divide em dois momentos, que chama de imagem-movimento e imagem-tempo, a primeira seria própria, mas não exclusiva, do chamado período clássico do cinema e privilegiaria a utilização naturalista de recursos sensorio-motores, visando a neutralidade no fluxo narrativo, a segun-

da faria parte de um contexto de modernização da expressão pela afirmação de rupturas em relação a toda forma de controle do prolongamento do espaço, chamando atenção sobre a duração da imagem mais como recordação da realidade do que representação. Nos dois casos, entretanto, destaca-se o papel do público como uma espécie de participação afetiva na produção de sentido. Em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Walter Benjamin já havia destacado a relação intrínseca entre as novas formas de percepção da realidade e a reprodução técnica na arte, estimulada pela expansão dos meios produtivos industriais, o que exigiria do cinema a tarefa histórica de “fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas” (BENJAMIN, 1936, p. 174). Edgar Morin se refere ao cinema como “lugar da ficção e preenchimento do desejo” (MORIN *apud* XAVIER, 2008, p. 23). André Bazin diz que o sentido no cinema não está na imagem isolada, mas que “ele é a sombra projetada pela montagem, no plano da consciência do espectador” (BAZIN, 1950 p. 68). Para Bela Balazs, Hollywood inventara uma arte que, para eliminar a distância entre o espectador e a obra, usaria estratégias para o iludir de que ele “está no interior da ação reproduzida no espaço ficcional do filme” (BALAZS, 1970, p. 50).

Com base nessa discussão, Ismail Xavier estabelece uma relação entre ilusionismo e imaginário, destacando a participação afetiva do público na produção de sentido. O teórico problematiza a “invisibilidade dos meios de produção” (XAVIER, p. 42) no cinema inscrito sob o imperativo da ideologia burguesa, produzido principalmente em Hollywood, e traça um caminho do naturalismo ao realismo crítico no qual analisa estratégias do que chama de transparência e opacidade do real na linguagem cinematográfica (XAVIER, 2008). Essa reflexão apresenta os limites da naturalidade e neutralidade do fluxo narrativo, por um lado, e as experiências cinematográficas como análise da realidade e como construção de raciocínios dialéticos, por outro. Apoiado em diferentes estetas do cinema que se debruçaram sobre a questão, Xavier afirma que toda

produção apresenta uma tese, que organiza as diferentes partes de um filme de acordo com a ideologia e com a visão da classe que a incentivou e a financiou. O naturalismo do cinema clássico estaria, portanto, comprometido com a ideologia da fábrica dos sonhos, com a intenção de divulgar este programa, inculcar valores moralizantes e estimular o consumo, sub-repticiamente, enquanto que o realismo se dedicaria a um exame crítico da estrutura e sentido dos fenômenos contraditórios da realidade objetiva, cujo interesse seria despertar o distanciamento analítico do telespectador. O naturalismo estaria interessado no

[...] estabelecimento da ilusão de que a plateia está em contato direto com o mundo representado, sem mediações, como se todos os aparatos de linguagem utilizados constituíssem um dispositivo transparente (o discurso como natureza) (Idem, p. 42).

O autêntico realismo ocorre quando deste processo emerge um trabalho artístico que constitui uma crítica (exame) do real, que, em nossa época, traduz-se na presença efetiva de um método particular de representação. Aqui encontramos o segundo momento da proposta: a definição explícita do método que possibilita a análise do real (Ibidem, p. 59).

Entre transparência e opacidade, naturalizando o discurso para disfarçar seus interesses, ou chamando atenção sobre ele para ressaltar a consciência crítica sobre as contradições arquitetadas na sociedade, a história do cinema expressaria na linguagem as disputas do processo histórico no plano da realidade objetiva. Até a grande guerra, o desenvolvimento da linguagem corresponde ao desenvolvimento dos meios técnicos para a sua produção e reprodução. Em dois ensaios curtos, mas cruciais, sobre o desenvolvimento da linguagem cinematográfica no contexto do surgimento do cinema falado nos anos 1930, André Bazin discute “O mito do cinema total” e “A evolução da linguagem cinematográfica” em face da abordagem da realidade. No primeiro, ele afirma

que a busca da representação da realidade seria um sonho que estimulou o desenvolvimento da produção técnica da arte desde, pelo menos, o século XIX. O cinema sonoro e a fotografia pancromática (responsável por uma maior sensibilidade de registro), populares a partir dos anos 30, não configurariam uma revolução, mas sim a realização de um mito que estimulou a linguagem: “se as origens de uma arte deixam transparecer algo de sua essência, é válido considerar os cinemas mudo e falado como etapas de um desenvolvimento técnico que realiza pouco a pouco o mito original dos pesquisadores” (BAZIN, 1950, p. 32). No segundo ensaio, ele desconstrói tal mito, analisando o processo desse desenvolvimento técnico como um projeto em disputa. Para o crítico, o cinema anterior à guerra já tinha alcançado maturidade e amplitude de uma arte clássica, mas havia dois tipos de cineastas: “os que acreditavam na imagem e os que acreditavam na realidade” (BAZIN, 1950, p. 67). O cinema falado e o desenvolvimento de suportes mais sensíveis para captação de imagens permitiram, por um lado, a conquista da dimensão sonora que faltava ao “mito do cinema total” e, por outro, o fim da exclusividade da montagem na construção expressiva e simbólica de sentidos no cinema. Diafragmas<sup>3</sup> mais fechados permitiam, então, composições com maior profundidade de campo, o que produzia um efeito de condensação do tempo em cada plano e, portanto, uma aproximação mais sensível com a realidade, menos abstrata e controlada do que na montagem clássica: “a profundidade de campo coloca o espectador numa relação com a imagem mais próxima do que ele mantém com a realidade. Logo, é justo dizer que, independente do próprio conteúdo da imagem, sua estrutura é mais realista” (Ibidem, p. 77). Sendo assim, antes da guerra, o cinema já dispunha das condições técnicas necessárias ao seu desenvolvimento e uma linguagem com alguma tradição estética e política acumulada.

---

3 O diafragma é o controle de abertura de uma lente que regula a quantidade de luz e a profundidade de campo focal de uma imagem fotográfica.

No tempo do cinema mudo, a montagem *evocava* o que o realizador queria dizer; em 1938, a decupagem *descrevia*; hoje, enfim, podemos dizer que o diretor escreve *diretamente* em cinema. A imagem - sua estrutura plástica, sua organização no tempo -, apoiando-se num maior realismo, dispõe assim de muito mais meios para infletir, modificar de dentro a realidade (Ibidem, p. 81).

Com isso, a questão da representação do real ou a crise da arte como expressão e forma das contradições da realidade objetiva, matéria de muita polêmica no campo dos estudos teóricos sobre estética ao longo do século XX, teria uma tradição consolidada no campo da teoria e na produção cinematográfica. Balazs, Epstein, Kulechov, Pudovckin analisam a relação entre a realidade objetiva e a subjetividade às quais se dirigem as produções artísticas, atestando que distintos métodos revelam diferentes aspectos dos processos de que tratam, mas têm em comum, entretanto, o fato de serem visões sobre a realidade, construções em perspectiva. Para Eisenstein, por exemplo, não interessou, como para Griffith interessava, a integridade dos fatos narrados como simulação do mundo, mas sim “a integridade de um raciocínio feito por imagens” (XAVIER, 2008, p. 62).

## Uma experiência de leitura e escrita críticas de cinema

A partir desta base inicial sobre alguns aspectos da elaboração do real no cinema, este texto tentará rememorar algumas ideias sobre educação técnica de princípios teóricos e formais da linguagem cinematográfica praticadas pelo Professor José Cubero, um dos mentores do Instituto Politécnico, em Cabo Frio (IPUFRJ).<sup>4</sup> O curso de Formação Técnica em Produção de Áudio e Vídeo (AV), idealizado por ele e pelo Professor Luiz Henrique Martins para o instituto, foi um espaço de resistência e uma fonte de inspiração a todos os envolvidos ao longo da sua breve e intensa história. Certa vez, um cineasta alemão questionou como era possível haver instrução técnica em audiovisual numa escola sem acesso à rede de distribuição de energia elétrica, ao que lhe foi respondido que talvez o absurdo fosse outro: como era possível não haver energia elétrica numa escola pública de formação técnica crítica em áudio e vídeo? Não se sabe como isso foi compreendido por um alemão. Mas a resposta à sua indagação certamente ecoou todas as histórias de resistência ouvidas do cubano José Cubero sobre as diferentes experiências protagonizadas por ele em Cuba e fora dela em torno do que ele chamava de princípios gerais e essenciais da educação politécnica. Foi neste contexto de um barracão de madeira sem acesso à rede elétrica onde se formaram mais de 100 estudantes

---

4 Instituição dedicada ao ensino médio técnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro e à formação de professores, por meio de um programa de pós-graduação em educação e trabalho com residência docente, criado em 2008 e extinto em 2016, em Cabo Frio – RJ. A escola se orientava por uma metodologia de ensino e aprendizagem participativos, prescindindo de disciplinas, organizando os conteúdos a partir de áreas de referência e suas práticas pedagógicas a partir de projetos de caráter politécnicos. Politécnica é um termo de Marx para afirmar o “trabalho como princípio educativo”, aproveitado pelo programa educacional soviético, e também pelo cubano, para formulação de um modelo de educação e trabalho dedicado à formação integral e crítica de sujeitos que conhecem todas as coordenadas dos processos produtivos em que estão inseridos.

de ensino médio integrado ao Técnico em Áudio e Vídeo (além do número equivalente de estudantes dos outros cursos da escola: Análises Químicas e de Cultura Marítima). Foi neste mesmo espaço onde quase uma centena de professores de diferentes áreas pôde experimentar uma formação distinta das pedagogias tradicionais. Nesta saudosa maloca, cuja metodologia pressupunha a relação entre questões teóricas e ações práticas a partir de demandas sociais e regionais, o Professor Cubero realizou exercícios de leitura e crítica iluminadores que, entretanto, não foram sistematizados academicamente. Este artigo traz, contudo, algumas notas pessoais suas em *fac simile*, na tentativa de recompor algumas memórias de suas atuações.



*Fachada do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, 2013.*

A infraestrutura técnica faz parte dos elementos gerais das instituições escolares. Aquilo que nenhuma pode prescindir sob o risco, justamente, da perda

de sua identidade, no entanto, é o seu elemento essencial. Se professores e alunos são imprescindíveis em todo contexto escolar, para o IPUFRJ a essência encontrava-se no estudante, que devia ser visto como participante do processo de ensino-aprendizagem — sujeito ativo, como gostava de qualificar Cubero! O Instituto era um espaço em que professores e alunos, ou tutores e tutorandos, estavam em formação permanente, interacional e dirigida às principais demandas sociais da região. Para isso, os projetos se convertiam na base material de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tripé básico da universidade. Durante dois anos, os tutores da escola faziam parte de um programa de formação de professores da UFRJ, paralelamente às aulas que ministravam como professores-residentes no mesmo período. As pesquisas dos cursos técnicos ofereciam temas e questões para o aprofundamento deste programa. Para esta escola, alunos e professores eram estudantes em formação em estágios distintos e integrados.

Para a formulação desta noção sobre o geral e o essencial, bem como para a proposta de atividades laborais para a formação da personalidade e, consequentemente, para o desenvolvimento e a transformação sociais, o Professor Cubero se valeu da teoria sócio-histórica e cultural de Vygotsky (VYGOTSKY, 1930). A partir deste substrato teórico, formulado com base na teoria do desenvolvimento social em Marx, é que ele fundamentava a equação: educação e trabalho. O método para a formação politécnica se dava por meio de projetos e atividades laborais com foco sobre o processo: identificação de necessidades sociais e regionais objetivas; planejamento e execução integral das ações, indissociabilidade entre teoria e prática, interdisciplinaridade e avaliação coletiva, horizontal e sistemática dos processos. Um exemplo é o Projeto Barca do Sal, realizado por estudantes e com articulação de temas importantes para as três áreas técnicas do Instituto. Este projeto dedicou-se ao estudo da atividade salineira na região de Cabo Frio, que se desenvolveu entre os séculos XVIII e XX, analisando as razões técnicas, culturais e políti-

cas de sua emergência histórica e as responsáveis pelo seu declínio nos anos 1960. Trata-se de um estudo crítico sobre os trabalhadores do sal e os seus meios produtivos na região, sintetizado em um documentário encenado teatralmente. Este projeto foi coordenado e realizado pelo laboratório de Áudio e Vídeo (AV) e orientado pelo Professor José Cubero. O filme “Teatro de Sal” (45 min.), dividido em seis esquetes, foi elaborado, montado e gravado por estudantes do Instituto, em 2010, no Teatro de São Pedro da Aldeia, um dos antigos polos tradicionais da produção de sal na região. O filme é dividido em seis esquetes que tratam de temas variados sobre o cotidiano dos trabalhadores, seja no âmbito de sua realização laboral e cultural (apresentando práticas e técnicas de trabalho, relações familiares e sociais), seja no âmbito da exploração de seu trabalho, no qual são apresentadas as lutas sociais e de classe, as enfermidades dos trabalhadores decorrentes do exercício exaustivo da produção e as mudanças no setor produtivo, que geraram a decadência e o abandono da atividade econômica. O eixo narrativo é estabelecido pela história das embarcações típicas usadas no transporte do sal pelas lagoas da região. Um dos motivos do declínio foi a construção de estradas e a utilização de caminhões para o transporte, o que diminuía o número de trabalhadores necessários, tornando as embarcações obsoletas e os caminhos, antes usados para o escoamento do sal, ociosos. A proposta do filme não foi contar de forma naturalista as memórias dos trabalhadores, mas amplificar aspectos das contradições da história que viveram. Por isso, a linguagem do teatro ajudou no distanciamento crítico.

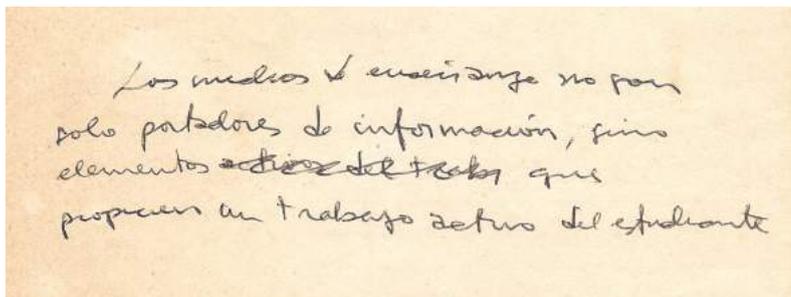
Cubero organizou o AV a partir da perspectiva de projetos e atividades audiovisuais e orientou todos os professores e estudantes que passaram pelo curso de áudio e vídeo no mesmo sentido. Em uma atividade sobre a linguagem cinematográfica que realizava como orientação dos novos professores do AV, ele usava o filme “Luzes da Cidade”, de Charles Chaplin (1931) para tratar do naturalismo no cinema. Este filme marca o momento de ruptura entre o

cinema mudo e o falado. Chaplin resiste ao novo instrumento da indústria cinematográfica e faz um filme sem fala, ironizando, em dois momentos de sua narrativa, o papel da banda sonora na projeção luminosa. No primeiro deles, durante a inauguração de uma obra pública, grunhidos incompreensíveis substituem o discurso dos políticos; no segundo momento, o próprio Chaplin, em uma festa, engole um apito e o soluço que decorre disso projeta um ruído bastante desconfortável e naturalmente cômico. O professor propunha uma discussão sobre o gesto na atuação dos personagens e, depois, orientava um exercício estimulando uma reflexão posterior sobre fotografia, som e montagem no cinema.

Substituir sons e imagens, ressignificando os sentidos dos planos e cenas em questão, era uma prática interessada na compreensão da construção do efeito de real na narrativa do cinema naturalista. Cubero apresentava a duração, a continuidade, os mecanismos de identificação do real nas sequências e a sincronização de diferentes estímulos visuais e sonoros como controles técnicos da percepção, tal como sugere Benjamin (BENJAMIN, 1936). A arte sequencial e a especificidade de sua sincronização audiovisual eram, então, apresentadas pela sua dimensão material e teórica. Cubero sugeria como uma nova percepção, desencadeada por um processo de reprodução técnica, dirigia-se a um público iniciado pelo *ethos* de uma sociedade controlada pela lógica industrial dos meios produtivos e perceptivos. Com isso, ele queria apontar para a leitura das luzes da cidade como metáfora de uma iluminação artificial sobre as tensões do real no cinema de massa, o qual sempre oferece soluções parciais e compensatórias aos problemas iluminados, tal como afirmava.

Na prática realizada, era possível perceber como o ritmo mais ou menos acelerado na trilha musical mudava a impressão sobre as mesmas sequências e as interposições de planos sonoros e visuais produziam efeitos perceptivos diferentes para o trecho selecionado. Assim, uma cena cômica podia ser trans-

formada num drama. E a retórica vazia do discurso político satirizado por Chaplin se convertia num apelo dramático, dependendo dos sons interpostos e das imagens substituídas, ou invertidas.



*Notas de José Cubero. Arq. Pessoal, 1980.*

“Os meios de mensagem não são apenas portadores de informação, mas elementos que propõe um trabalho ativo do estudante”, anota José Cubero numa ficha de seu arquivo pessoal sobre oficinas de produção audiovisual realizadas em Cuba, nos anos 1980. Sua atividade com o filme *Luzes da Cidade*, destinada à formação de novos professores-residentes do AV, buscava a coerência com suas ideias sobre educação por meio de produções audiovisuais. Cubero orientava o trabalho de análise dos envolvidos num tensionamento entre teoria e prática, estimulando a construção de uma leitura crítica do objeto analisado. Sua intenção estava voltada à inculcação de um método de leitura crítica participativa que, naturalmente, não ignorava os conhecimentos teórica e historicamente acumulados.

O filme de Chaplin conta duas histórias paralelas que se cruzam através da figura do seu mais conhecido personagem. Em uma delas, Carlitos, o clássico vagabundo, salva a vida de um suicida milionário de quem se torna amigo e por quem é reconhecido quando está bêbado, mas repellido quando está sóbrio. Na outra história, Chaplin conhece e se apaixona por uma florista de rua,

pobre e cega, a quem deve ajudar com a busca de fundos para o custeio de uma cirurgia que a faria enxergar. Após este preâmbulo, sensibilizado pelas duas cenas com recursos sonoros do ambiente (arrolados diretamente às imagens) e pelo exercício de montagem, “Luzes da Cidade” era projetado. Isso estimulava a compreensão da narrativa a partir de um foco que serviria para a análise coletiva ao final da projeção: o que ilumina a realidade pelo argumento do filme são os refletores e a técnica cinematográfica. Depois das observações gerais sobre a narrativa, o professor chamava atenção sobre uma das antológicas cenas do filme: o instante em que se dá o encontro entre a florista e o vagabundo. A cena é uma das mais emblemáticas e difíceis da carreira do cineasta. Foram necessárias 342 tomadas e 7 meses, entre produção e intervalos de crise criativa de Chaplin. Virginia Cherrill, atriz que interpretou a cega, interferiu na tomada com um gesto fora do roteiro e da direção, indicando o caminho para sua reconfiguração. Depois de exaustivas e frustradas tentativas, ela resolveu mudar um movimento de sua personagem, se valendo de um estímulo inicialmente secundário à ação.

A florista devia acreditar que o vagabundo se tratava de um milionário interessado em ajudá-la nas suas dificuldades financeiras, após lhe vender uma flor. No set de filmagem, em uma cidade cenográfica que faz supor uma esquina em um centro urbano agitado, pessoas e veículos circulam paralelamente ao encontro do casal, um sujeito entra em um deles, “bate a porta” e vai embora. Cherrill faz um gesto em direção ao carro que parte. O vagabundo vê na confusão da cega uma oportunidade para iludi-la sobre sua própria identidade, enquanto daria um jeito dali em diante de ajudá-la, mobilizando sua influência sobre o meio amigo milionário para conseguir os tais fundos. O movimento despropositado de Cherrill, portanto, teria suscitado uma solução para a cena e para o encadeamento do movimento da trama.

O cineasta, seguindo um método alegórico de composição, faz com que toda

a cena se molde aos movimentos de Carlitos, “cumprindo-lhe a função de se constituir o sujeito e o objeto das adequadas implicações” (COUTINHO, 1996, p. 192), atravessa uma rua congestionada e, para fugir da polícia, entra por uma porta e sai por outra de um veículo qualquer estacionado, justamente diante do lugar onde a florista anuncia suas flores. É esta marcação que inspira o oportuno contato entre eles. O som da porta do carro, fechada na sua travessia, confunde a cega e marca o prolongamento espacial no fluxo narrativo. André Bazin comenta a pouca habilidade de Carlitos com os objetos, como se estes não fossem feitos para ele, “parece que os objetos só aceitam ajudar Carlitos à margem do sentido que a sociedade lhes atribui” (BAZIN, 2006, p. 10).

Um *making off* da cena do encontro ajudava o Professor Cubero a mostrar esta e outras questões sobre a marcação dos movimentos na captação dos planos, ressaltando que, apesar de alegórico, “Luzes da Cidade” organiza-se por mecanismos naturalistas de identificação do espaço. Chaplin, atraído pela moça, compra uma flor, mas com um gesto acidental a derruba, obrigando a florista a se abaixar para procurá-la, sem sucesso. É assim que ele se dá conta de sua cegueira. Cubero iniciava, com isso, uma discussão sobre direção de atores, relacionando o debate com os aspectos sobre imagem e som já encaminhados na ação prática antes da projeção: qual o sentido buscado por Chaplin na sequência de planos que encadeou? Que efeitos o cineasta quer causar? São questões que propunham uma tarefa ativa de desconstrução das estratégias naturalistas do filme.

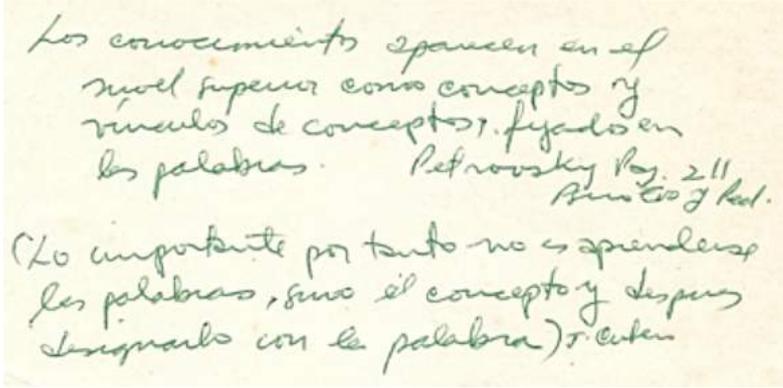
Na etapa final da atividade, os envolvidos deviam recriar a sequência do encontro, reconstruindo o roteiro, a produção e a montagem. “Luzes da Cidade” mostra a artificialidade das relações nos grandes centros, iluminando situações cotidianas para que os personagens enxerguem suas próprias contradições. Esta metáfora representava para a atividade uma desnaturalização do discurso cinematográfico, desvendando as relações sociais configuradas nos

jogos de interesse material e compensações meritocráticas para o conforto dos personagens e, evidentemente, do público.

Esta avaliação era aprofundada com a análise da última cena do filme, no final de todo o processo da atividade. Carlitos conseguira o dinheiro de que a florista necessitava para sua cirurgia com seu amigo milionário, sendo preso mais tarde pela acusação de furto. Porém, antes disso, o vagabundo foge espetacularmente, como é próprio do seu estilo alegórico, e entrega o dinheiro à sua amada, “ele é a própria improvisação, a imaginação sem limites diante do perigo” (BAZIN, 2006, p. 17). Ao ser liberado da prisão, no entanto, Carlitos a reencontra como proprietária de uma floricultura no centro da cidade. A cena do reconhecimento conclui o estudo dos recursos naturalistas no cinema pelo Professor Cubero. A florista agora pode conhecer a verdade sobre aquele que mudara sua vida. O personagem atrapalhado, cuja natural “forma cômica e o valor estético não devem essencialmente nada à surpresa”, merece um final feliz. E a surpresa, “esgotada à primeira vista, dá lugar a um prazer bem mais requintado, que é a expectativa e o reconhecimento de uma perfeição” (Ibidem, p. 17).

Os professores do IPUFRJ que participavam dessas atividades eram residentes em estágio de docência num programa de pós-graduação em educação e trabalho. Propostas como esta, oferecidas aos novos grupos do programa, serviriam como uma introdução ao cinema: rudimentos do roteiro, da direção, da fotografia, do som, da montagem, da interpretação dos atores, da duração, da continuidade, da sequência, enfim, recursos para a construção e compreensão de narrativas cinematográficas a serem emulados nos projetos desenvolvidos pelo AV. Ao final de cada atividade, os conceitos trabalhados eram retomados e a indissociabilidade entre teoria e prática reafirmada. Cubero ressaltava a importância da experimentação prática dos conceitos trabalhados para o estabelecimento de vínculos conceituais novos e não reprodutivos. “O importan-

te, portanto, não é aprender as palavras, mas o conceito e depois designá-lo com a palavra”, afirma o professor em uma ficha de leitura sobre o psicólogo soviético Petrovsky (PETROVSKY, 1980). O que se propunha era um método experimental para que os estudantes descobrissem os aspectos gerais e essenciais dos fundamentos de uma ideia, os cotejando com as formulações historicamente acumuladas e construindo novas formulações possíveis nas avaliações coletivas.



Los conocimientos aparecen en el nivel superior como conceptos y vínculos de conceptos, fijados en las palabras. Petrovsky Pág. 211 An. Soc. y Ped.

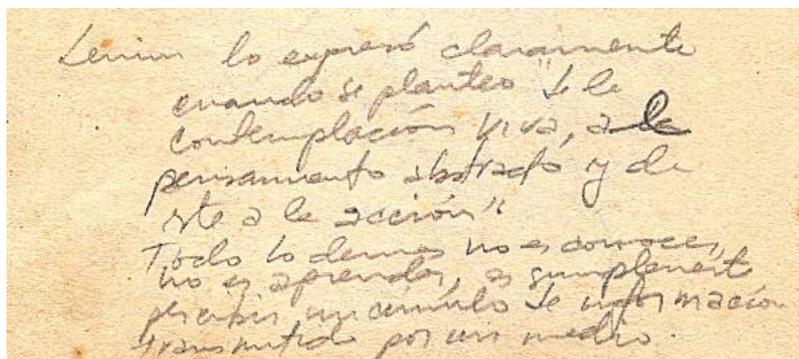
(Lo importante por tanto no es aprenderse las palabras, sino el concepto y después designarlo con la palabra) r. cubero

Notas de José Cubero. Arq. Pessoal, 1980.

Sempre a favor de processos demonstrativos em atividades laborais, Cubero desconfiava de métodos expositivos e combatia o que ele chamava de ensino passivo, afirmando uma educação ativa e emancipadora. Ele ensinou ao AV que, como material educativo, nenhum audiovisual pode ser usado apenas como fonte de informação, para que o aprendizado do estudante não se converta apenas em reprodução de conteúdos. Para ele, um processo ativo deve produzir uma espécie de motor para uma consciência da ação criativa e criadora, uma “ação psíquica” a qual só é possível pela demonstração prática. Neste sentido, os conceitos enquanto fundamentos interpretativos e variáveis devem ser apreendidos antes das palavras que os nomeiam, para evitar a fixação arbitrária do conhecimento. Nenhum saber é estável, todos os saberes resultam de construções engajadas em objetivos materiais e sociais claros e de

campos ideológicos atuantes. É por isso que a politecnia se estabelece como um método de ensino participativo e se afirma sobre uma proposta teórica engajada e alicerçada na prática.

Uma de suas notas de arquivo cita o líder da Revolução Soviética Vladimir Lênin como uma referência para articulação entre teoria e prática: “da contemplação viva ao pensamento abstrato e deste à ação. Todo o resto não é conhecer, não é aprender, é simplesmente o acúmulo de informações transmitido por um meio.”



*Notas de José Cubero. Arq. Pessoal, 1980.*

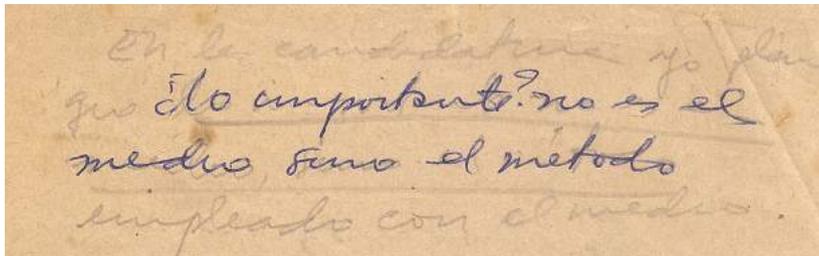
A frase é de Lênin, e é coerente com outra máxima conhecida de seus escritos políticos: “o critério da verdade é a prática”. Porém, esta frase é a base do pensamento revolucionário sobre educação, da pedagoga Nadeshda Krupskaya, companheira do líder soviético que o ajudou a criar o sistema escolar politécnico, na URSS, para uma formação técnica integral. Para ela, formar sujeitos conscientes do seu papel num universo socialista dependeria da compreensão integral dos diferentes processos de transformação da natureza, o que, segundo esta visão, contribuiria para a superação da divisão social na esfera técnica do trabalho produtivo. Krupskaya, distinguindo instrução profissional e politécnica, formulou uma visão importantíssima sobre o que deve ensinar

uma escola do trabalho emancipadora, usando a produção têxtil como referência. “Não ensinará a tecer com as mãos ou com as máquinas, mas jovens aprenderão muito do que é necessário saber na produção” (KRUPSKAYA, 1978. p. 163): o papel da indústria têxtil no mundo, onde se encontram os setores produtivos, quem produz a matéria-prima, quais as peculiaridades da produção de tecidos, as especificidades das fábricas, das máquinas, como elas foram projetadas e aperfeiçoadas, qual a história dessa produção desde os processos manuais até os mecanizados e controlados automaticamente, enfim, como se organiza o trabalho industrial. Uma educação politécnica nos termos apresentados deveria ensinar a história do movimento operário e sindical (na URSS e nos países capitalistas) e, além de tudo, deveria ensinar sobre a luta internacional dos trabalhadores para construir um horizonte emancipatório.

Tudo isso não proporcionará aos alunos uma profissão determinada que, quiçá, seja inútil amanhã, mas sim uma vasta instrução politécnica e hábitos gerais que lhes permitirão chegar às fábricas não como cegos peritos em que todos tropeçam, mas como operários conscientes (Ibidem, 1978. p. 163).

As reflexões sobre politecnia orientadas pelo Professor José Cubero transformaram as condições do aprender e do ensinar de todos os estudantes que passaram pelo IPUFRJ. Tanto aqueles que frequentaram os cursos técnicos quanto aqueles que os tutoraram como professores-residentes tiveram a oportunidade de refletir sobre sua formação e reelaborar suas práticas a partir das orientações de todos os professores do programa de pós-graduação em residência docente. Entre estes, o Professor Cubero era uma inspiração e uma referência. Aposentado como docente de Psicopedagogia e Apreciação Cinematográfica da Universidade de Havana, ele afirmava a princípio da formulação “educação e trabalho” (SAVIANI, 1989; 2007), pois a politecnia é um dos pilares do ensino cubano, além disso, ele foi professor visitante em muitos lugares, entre eles a URSS, onde aprofundou as bases do método. No Brasil,

desde o final dos anos 1990, ele trabalhou na Universidade Federal de Juiz de Fora, na Universidade Estácio de Sá e na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde participou da fundação de duas escolas inspiradas nesta metodologia. As duas, no entanto, foram fechadas por falta de recursos e interesse da UFRJ (BEMVINDO, 2016).



*Notas de José Cubero. Arq. Pessoal, 1980.*

“O importante? Não é o meio, mas o método” com o qual ele ensinava sobre cinema e as estratégias ao longo da sua história para elaborar narrativas a partir da realidade objetiva. O último projeto do Laboratório de formação Técnica em Áudio e Vídeo do Instituto Politécnico, intitulado Cidades em Movimento, foi um estudo das contradições sociais configuradas na cidade de Cabo Frio a partir de uma análise audiovisual da recente e maior atividade econômica da região atualmente: o turismo. As políticas públicas voltadas para a educação e a saúde são sempre preteridas em função das obras de infraestrutura para atender aos milhares de turistas que procuram a região pelas praias e belezas naturais. O Projeto Cidades em Movimento tinha como proposta produzir filmes que explorassem a questão, servindo, ao mesmo tempo, para formar os estudantes do curso técnico, os professores pelo método politécnico e para construir uma perspectiva crítica sobre as contradições sociais regionais.

Das produções realizadas, duas curtas podem exemplificar os resultados al-

cançados: “Horizonte” e “Máscaras e Maquiagens”. Os filmes foram inspirados pela novela “Morte em Veneza”, de Thomas Mann (1912), que apresenta as contradições de uma cidade exuberante para os visitantes e infestada por uma epidemia de cólera dissimulada pelos interesses do mercado turístico às vésperas da Primeira Guerra Mundial. O Instituto havia sido criado em 2008 porque, entre outras razões, havia, e ainda há, uma enorme demanda por vagas na educação básica em toda a região. Para o município, a parceria com a universidade poderia ajudar a resolver este e outros problemas oriundos da falta de políticas públicas na educação.

## Considerações finais

O exercício de escrita crítica de cinema deve se basear em uma articulação entre teoria e prática. A fundamentação teórica intensifica o debate proposto em uma realização e aprofunda os elementos que constituem sua narrativa. Se produzir um filme já é assumir um compromisso face ao real, dado o efeito de realidade próprio da expressão cinematográfica, uma produção que problematize contradições sociais deve estabelecer com clareza a perspectiva e o grau do compromisso assumido na narrativa. Na leitura crítica do cinema, o procedimento não é diferente, articular teoria e prática na formulação de hipóteses pode ser uma tarefa muito útil para o desenvolvimento de uma visão desconfiada sobre os objetos analisados. Uma formação crítica de leitura e escrita, portanto, pode pressupor ações interdisciplinares e integrais, mobilizando uma condição politécnica no sentido de um tensionamento entre teorias e práticas. A questão do naturalismo x realismo no cinema, matéria muito profícua na história do desenvolvimento da linguagem cinematográfica e no estabelecimento de uma tradição filosófica sobre o tema, pode suscitar exercícios que vislumbrem um horizonte formativo. Este artigo tentou descrever uma experiência neste sentido que relaciona leitura, escrita e realização de exercícios críticos a partir do cinema.

O Instituto foi fechado no início de 2016, ano em que o Professor Cubero também faleceu. Porém, há uma história e muitos participantes dela que poderão sempre recomeçar em algum lugar, resistindo às limitações estruturais, com a essência do método que aprenderam. O casarão de madeira, onde o Instituto Politécnico da UFRJ funcionava, foi derrubado e sua madeira doada para um assentamento do Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN). A Ocupação Solano Trindade, em Duque de Caxias — RJ, utilizará este material

para a construção de uma escola de ofícios relacionados à construção civil. O Centro de Formação da Fábrica das Cidades será um espaço de formação e discussão sobre projetos de urbanização adequados para ocupações democráticas e ambientalmente responsáveis, de acordo com demandas sociais objetivas e não arbitrarias. Alguns ex-professores do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio foram convidados a participar da construção do Centro de Formação da Fábrica das Cidades para estimular uma continuidade possível do método politécnico que o Professor José Cubero ajudou a aprofundar.

## Referências

- BALAZS, Bela. *Theory of the film*. New York: Dover Public. Inc., 1970.
- BARTHES, Roland. O efeito de real. In: \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeiras. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A câmara clara* — notas sobre a fotografia. Trad. Júlio Castañon Guimarães. 12ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Nova fronteira, 1984.
- BAZIN, André. O mito do cinema total — 1950. In: \_\_\_\_\_. *O cinema* — ensaios (1950-1958). Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- \_\_\_\_\_. A evolução da linguagem cinematográfica. In: \_\_\_\_\_. *O cinema* — ensaios (1950-1958). Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Charles Chaplin*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 10ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (obras escolhidas).
- BEMVINDO, Victor. *Por uma História da Educação Politécnica: Concepções, Experiências e Perspectivas*. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense — UFF, Niterói — RJ, 2016.
- BRISLANCE, Marie-France; MORIN, Jean-Claude. *A gramática do cinema*. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: edições texto e Grafia, 2011. (Mimésis — Artes e espetáculo).
- COUTINHO, Evaldo. *A imagem autônoma*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento*. Trad. Stella Senra. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A imagem-tempo*. Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

HORIZONTE. Direção coletiva. Cabo Frio: Instituto Politécnico da UFRJ, 2014, DVD (5 min.), son., color.

KRUPSKAYA, Nadeshda. Diferença entre a instrução profissional e a politécnica. In: \_\_\_\_\_. *La educación de la juventud. Nuestra Cultura*, Madri, 1978. Disponível em: < <http://www.esquerdadiario.com.br/Krupskaya-e-a-educacao-politecnica>>. Acesso em:

15 jan. 2018.

LUZES da Cidade. Direção Charles Chaplin. Nova Iorque: United Artists, 1931, DVD (87 min.), mudo, P&B.

MANN, Thomas. *Morte em Veneza*. Trad. Maria Deling. São Paulo: Boa Leitura editora, 1971.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

MÁSCARAS e maquiagens. Direção coletiva. Cabo Frio: Instituto Politécnico da UFRJ, 2014, DVD (5 min.), son., color.

MORIN, Edgar. *Le cinema ou l'homme imaginaire*. Paris: Editions de Minuit, 1956.

PETROVSKY, Aleksander. *Psicologia Geral*. Moscou: Editora, Progresso, 1980.

RANCIÈRE, Jacques. De uma imagem à outra? Deleuze e as eras do cinema. Trad. Luiz Felipe G. Soares. In: \_\_\_\_\_. *La Fable Cinématographique*. Paris: Le Seuil, 2001. Disponível em: <<http://www.intermidias.com/txt/ed8/De.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação:<sup>[1]</sup> fundamentos ontológicos e históricos. Rio de Janeiro, *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan.-abr. 2007.

TEATRO de Sal. Direção coletiva. Cabo Frio: Instituto Politécnico da UFRJ, 2010, DVD (45 min.), son., color.

VYGOTSKY, Lev. The socialist alteration of man. Trad. Andy Blunden. *VARNITSO*, the journal of the All-Union Association of Workers in Science and Technics for the Furthering of the Socialist Edification in the USSR, 1930. Disponível em: < <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/socialism.htm>>. Aces-

so em: 15 jan. 2018.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico* — a opacidade e a transparência. 4 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.