

VER E REGULAR

CONDUCTAS:

PROVOCAÇÕES EM TORNO DA EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS INFAMES NA ESCOLA

Avelino Aldo de Lima Neto [*]

Jacques Gleyse [**]

RESUMO

O presente texto objetiva provocar reflexões acerca das subjetividades infames no interior da instituição escolar, pondo em tela uma interface entre as cenas do longa-metragem cubano *Conducta* e o arcabouço teórico foucaultiano. Para tanto, inicialmente, esclarecerá a possibilidade de ver a experiência do tornar-se sujeito desviante. Em seguida, desvelará as maneiras de regulação das condutas indisciplinadas no interior da escola. Por fim, revelará algumas implicações da infâmia para o cuidado de si e dos outros na educação formal. Será exibida, assim, a experiência-limite constituída pela existência desses sujeitos indesejáveis e pela sua presença na escola, os quais apontam o fracasso de uma pedagogia caduca mas, ao mesmo tempo, fornecem pistas para outras artes da existência na educação.

Palavras-chave: Conduta. Olhar. Cinema. Subjetividade. Infâmia.

[*] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e pela Université Paul Valéry – Montpellier III – Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4810-8742> - E-mail: ave.neto@hotmail.com

[**] Doutor em Ciências da Educação pela Université Paris X – Professor da Université de Montpellier II – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8459-5958> - E-mail: jacques.gleyse@orange.fr

**“VIDAS SINGULARES, TORNADAS, POR NÃO SEI QUAIS ACASOS,
ESTRANHOS POEMAS...”**

Em seu apartamento no centro de Havana, localizado num velho edifício de oito andares, Pedro Juan Gutiérrez toma seu copo de rum com gelo ao entardecer, e escreve seus poemas duros. “Nessa hora tudo fica dourado e eu olhava ao redor”, diz ele. E continua a descrever a cidade:

Ao norte, o Caribe azul, imprevisível, como se a água fosse de ouro e céu. Ao sul e a leste, a cidade velha, arrasada pelo tempo, o salitre, os ventos e os maus-tratos. A oeste, a cidade moderna, os edifícios altos. Cada lugar com sua gente, seus ruídos e sua música. Eu gostava de beber rum sob o crepúsculo dourado e olhar pelas janelas ou ficar um tempo no terraço, olhando a entrada do porto. (GUTIÉRREZ, 2017, p. 14)

Esse cenário crepuscular, um dos muitos desenhados diante de nossos olhos pela escrita visceral do escritor cubano em sua *Trilogia suja de Havana*, da qual ele também é o narrador-personagem, não se mostra muito distante daquele das primeiras cenas de *Conducta*¹, longa-metragem dirigido por Ernesto Daranas, lançado em 2014 e igualmente ambientado na capital cubana. O longa se inicia com o bater de asas de um pombo, cujos pés são segurados por alguém. Em plano fechado, a câmera filma-o contra o entardecer, fazendo com que consigamos ver do pombo apenas a cor preta.

Figura 1: Sobrevoos por Havana



Fonte: DVD de *Conducta* (2014)

Com um corte na sequência, muitas outras aves da mesma espécie aparecem sobrevoando o céu de Havana e seus edifícios. À medida que o plano se abre, percebemos

quem mantém o pássaro entre as mãos: um menino chamado Chala. Pelo ângulo e movimento da câmera, o diretor dispõe-nos no lugar do pombo que voa em direção à criança. Esta aparece no alto de um velho prédio, e só então notamos que ela usa uma ave com o intuito de atrair outra para as suas mãos. Nesse espaço do edifício, mantém os pombos em gaiolas, para posteriormente serem vendidos.

“Gosto de me sobrevoar, observar Pedro Juan de longe” (GUTIÉRREZ, 2017, p. 14), diz o autor da *Trilogia* em sua meditação, quase um exercício espiritual como aqueles praticados pelos antigos e que Michel Foucault retomará nos seus últimos investimentos teóricos. O sobrevoos que fazemos pela capital cubana com a câmera, e que Pedro Juan faz sobre si pela escritura poética, é, na verdade, um estímulo “a pensar com alguma lucidez” (GUTIÉRREZ, 2017, p. 14). Depois de aproximarmos-nos de Chala pelo sobrevoos da pequena ave, parando entre suas mãos, não mais nos afastaremos dele. Seu cotidiano de criança periférica será também o nosso enquanto espectadores. Podemos, inclusive, imaginá-lo passeando com Juan Pedro pelas ruas da cidade, pois ambos estão ligados por serem *homens infames* – isto é, de tal maneira desprezíveis para alguns, que, segundo estes, “não têm nada a dizer” (GUTIÉRREZ, 2017, p. 14).

Não curiosamente, a definição de Gutiérrez aproxima-se muito daquela empregada por Foucault em sua não-publicada “antologia das existências”, cujo prefácio conhecemos sob o título de *A vida dos homens infames* (FOUCAULT, 2001a). A literatura, a partir do século XVII, dirá Foucault, se torna “o discurso da infâmia”, ou seja, passa a ter o dever de “dizer o mais indizível – o pior, o mais secreto, o mais intolerável, o assustador” (FOUCAULT, 2001a, p. 253). Desde então, ela executa essa função, tão bem atestada pela escritura de Gutiérrez e de tantos outros. Há, porém, poderíamos dizer, uma testemunha ocular cuja importância não pode ser esquecida nesses jogos do discurso: o cinema. Mais que dizer o indizível, ele nos fará ver o invisível: tarefa assumida e cumprida por Daranas em *Conducta*, e bem conhecida por Foucault, conforme assinalaremos adiante.

Chala, interpretado por Armando Valdes Freire, tem cerca de 11 anos. Sua mãe é prostituta, alcoólica e dependente química. Ninguém sabe quem é seu pai, embora haja algumas pistas. Habitante da periferia de Havana, o menino vive com tudo aquilo que um bairro pobre de uma grande cidade apresenta. Como muitas crianças em Cuba, no Brasil ou na América Latina em geral, o personagem está na periferia da vida, pertencendo “a esses

milhares de existências destinadas a passar sem deixar rastros” (FOUCAULT, 2001a, p. 240). Se não fosse pela professora Carmela, personagem de Alina Rodrigues, essas vidas se consumiriam em silêncio, para fazer jus à etimologia da palavra *infância*: “Porque não é a criança, literalmente, alguém que não fala, que é carente da palavra? Não é a criança um sem-pessoa, literalmente um sem-máscara, e um não cultivado, um ainda selvagem?” (LARROSA, 2017, p. 58).

O longa, de gênero drama e com duração de uma hora e quarenta e oito minutos, põe em tela a vida da docente imiscuída à dos estudantes, no contexto das tensões sociais cubanas. Carmela é a professora veterana da escola, e todos – funcionários, professores, pais e alunos – têm muito respeito por ela. Porém, por ocasião de um período de convalescença, ao retornar às atividades, ela nota que Chala foi enviado, sem seu conhecimento (e sem seu consentimento) prévio, para a *Escuela de Conducta*. Contra as ordens da direção e do serviço social da escola, que insistia na necessidade de disciplinar o estudante – perfeita imagem das crianças enquanto “seres selvagens que não entendem a nossa língua” (LARROSA, 2017, p. 229), pois era reincidente em vários desvios de conduta – a professora finda por trazê-lo de volta à sua sala.

Por essa desobediência e má conduta, também ela será punida com uma aposentadoria forçada. A partir dessa sanção acompanhamos o filme, organizado em sequências que intercalam o relato da professora diante do conselho e o cotidiano escolar e familiar dela e dos estudantes, num dia-a-dia assinalado pela criminalidade, ilegalidade, pobreza e degradação das funções materna e paterna.

Isso posto, indicamos, a seguir, o caminho a ser percorrido neste manuscrito. Inicialmente, faremos alguns esclarecimentos teóricos e metodológicos sobre a noção de experiência. A partir dela, será possível realizar, posteriormente, algumas provocações sobre a produção das subjetividades infames no interior da instituição escolar, pondo em tela tanto as cenas de *Conducta* quanto conceitos catalisadores do tema em xeque. Por fim, revelaremos algumas implicações da infâmia para as reflexões em torno da educação formal. Pretendemos, assim, realizar uma aproximação inicial daqueles sujeitos que são o símbolo do fracasso escolar, da falha institucional, esboçando os contornos daquilo que Riondet (2014, p. 138) nomeou de “contra-história do governo das crianças”. Exibiremos a infâmia no interior

da escola, a experiência-limite constituída pela presença desses sujeitos indesejáveis, que nos assombram a nós, educadores, como um fantasma.

VER A EXPERIÊNCIA

Recorremos ao cinema enquanto arquivo visual para explorar alguns aspectos dessas “vidas singulares tornadas, não sei por quais acasos, estranhos poemas” (FOUCAULT, 2001a, p. 237), como salienta a epígrafe do presente texto. Na arqueologia foucaultiana, o arquivo é “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”, mas também “o que faz com que todas as coisas ditas [...] se agrupem em figuras distintas”, levando aquelas “que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas” (FOUCAULT, 2010, p. 147). *Conducta* é apenas um raio desse brilho que chega aos nossos olhos, uma das figuras dentre tantas outras no universo cinematográfico que nos permitiriam diagnosticar a regularidade de uma dada enunciação no interior de uma formação discursiva imagética.

Dito isso, não podemos afirmar que empregamos, nessa ocasião, uma abordagem arqueológica foucaultiana no sentido estrito, uma vez que para proceder arqueologicamente precisaríamos de um corpus mais numeroso de imagens, bem como de uma maior escansão temporal, como fizeram Gleyse (2014; 2018) – ao analisar a racionalização instrumental do corpo pelas telas da Idade Clássica ou ao diagnosticar a higienização dos corpos escolares nos filmes fixos – e Elsaesser (2018) ao realizar sua arqueologia das mídias, compreendendo o dispositivo cinematográfico como elemento de uma *épistémê*. Sem ignorar a acumulação indiciária própria do arquivo, certamente nos aproximamos mais de uma genealogia, haja vista que buscamos inscrever o gesto educativo “numa história e numa paisagem, sem deixar que a própria história esmague a profunda singularidade [...] desse gesto”, como sublinhara o roteirista Serge Toubiana (2004, p. 194) ao se referir ao modo através do qual ele e seus companheiros tiveram de adaptar a obra *Eu, Pierre Rivière...*, de Foucault, para o cinema. O nosso gesto é um fragmento no interior dessa grande tecnologia visual que é o cinema.

Resumimo-nos, assim, a provocar algumas reflexões recorrendo à já conhecida estratégia visual foucaultiana: transformar o arquivo em cenário para poder explorar as experiências (LIMA NETO, 2018, p. 122), cômicos de que a historicização do olhar

operacionalizada pelo pensamento foucaultiano em numerosas obras revela determinadas relações epistemológicas (TEIXEIRA; CAMINHA; LIMA NETO, 2017, p. 125) essenciais para os que se embrenham nesse exercício de pensar com e através das imagens. Tais relações basilares são aquelas “da palavra e o discurso, aquela do lugar do espectador, aquela da enunciação” (TOUBIANA, 2004, p. 194), que sempre, no cinema e fora dele, estabelecem recortes entre o que pode e o que não pode ser dito e visto, estabelecendo uma certa *ordem do discurso* (FOUCAULT, 1996) e, por que não, da disposição das imagens.

Nesse sentido, faz-se preciso realizar uma breve digressão teórica para situar as imagens do cinema – e o que elas dão a ver – enquanto elementos de uma *épistémê*. É em sua aula inaugural do *Collège de France* que Michel Foucault permite compreender melhor o que caracteriza o desvio, a norma, a normalidade e o controle – controle cuja internalização e *modus operandi* foram claramente demonstrados, posteriormente, em *Vigiar e Punir*. Com efeito, por ocasião da posse na cátedra de *História dos Sistemas de Pensamento* nessa grande instituição acadêmica francesa, o filósofo explica quais são as três principais formas de *exclusão do discurso* ou, dizendo de outro modo, a exclusão de um *épistémê* ou de um mundo.

A primeira é “a palavra proibida” (FOUCAULT, 1996, p. 19). Disso decorre a necessidade recorrente em sua obra de dar voz àqueles que não costumam tê-la, como a Pierre Rivière, cujo depoimento ele publica e comenta abundantemente, tentando contextualizá-lo. Daí também a referência a autores pouco conhecidos ou mesmo desconhecidos dos historiadores e do mundo intelectual em geral, como Andry de Boisregard e tantos outros. Daí, finalmente, a palavra dada aos “loucos” (na sua *História da Loucura*), às bruxas, às possuídas, às históricas, às crianças, aos homossexuais (no primeiro volume da *História da Sexualidade*) ou a elementos pouco conhecidos de textos sobre práticas sexuais antigas.

O segundo procedimento de exclusão é “a segregação da loucura” (FOUCAULT, 1996, p. 19). Um discurso e uma palavra poderão ser desqualificados, rejeitados, porque são considerados nocivos, doentes. Um comportamento, uma forma de ser, uma palavra que não estejam em conformidade com a norma de um grupo serão rejeitados como loucos. Não será possível, num contexto institucional como o da escola, comportar-se de uma forma muito

desviante ou em desconformidade aos regulamentos institucionais. Uma suspeita de loucura, então, pesará sobre o sujeito, e este pode ser excluído por causa dessa suspeição.

Finalmente, o terceiro sistema de exclusão do discurso é “a vontade de verdade” (FOUCAULT, 1996, p. 19). Foucault nos diz ter trabalhado essencialmente nessa questão, desde o início de sua obra:

E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura. (FOUCAULT, 1996, p. 20)

Portanto, seria preciso controlar o verdadeiro discurso também em todos os espaços escolares e haveria, é claro, também neles, uma relação dos sujeitos com a verdade, como mostraremos posteriormente. Ora, para monitorar todos esses desvios, a escola gerou um discurso maior: o da disciplina. De fato, esta “é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 1996, p. 36). É, portanto, menos o *gnōthi seauton* (o “conhece-te a ti mesmo”) que terá de ser vistoriado, e mais o *epiméleia heautoû* (o “cuida de ti mesmo”), como especificado na *Hermenêutica do Sujeito* (FOUCAULT, 2010), curso ministrado por Foucault no ano letivo de 1981-1982 no *Collège de France*.

Tratar-se-á, logo, de controlar a loucura, de proibir uma certa forma de comportamento e de cuidar de si mesmo por meio da regulação das condutas desviantes na escola, instituição que se faz particularmente presente no cinema. A importância dessas relações para o campo educativo não pode ser desprezada, posto que serão decisivas para a formulação de uma experiência. Para tanto, faz-se necessário esclarecer agora algumas dimensões nevrálgicas disso que Foucault chama de *experiências*.

Na introdução¹ de *O Uso dos prazeres*, segundo volume de sua *História da sexualidade*, o filósofo oferece algumas pistas para a organização do olhar em torno do processo de subjetivação. Tais indicações são viabilizadas a partir do remanejamento da noção de *experiência*, mais marcadamente presente nos textos da juventude do autor e que

¹ Foucault escreve, de início, uma introdução à versão em Língua Inglesa de *O Uso dos prazeres*. Ele fará uma nova redação para a versão francesa. Aqui fazemos uso das duas versões: para a leitura da primeira, recorreremos aos *Dits et Écrits*; para o manejo da segunda, utilizamos a tradução publicada pelas Edições Graal.

reaparecem na referida introdução (ARTIÈRES et al, 2014, p. 11). Será a primeira vez que Foucault apresentará um esquema de análise, ao qual recorrerá no curso de toda a sua obra, de modo sistemático.

Ele reconhece, porém, que tal esquema foi sendo descoberto pouco a pouco, ao longo de um caminho no qual “as obscuridades e hesitações eram numerosas” (FOUCAULT, 2001c, p. 1400). Esse modo de enxergar a realidade emerge após oito anos de silêncio que se seguiram à publicação de *A Vontade de Saber* (1976), e se apresenta num estilo de escritura que se aproxima do diário ou do ensaio – gênero por ele definido enquanto uma “experiência modificadora de si” (FOUCAULT, 1984, p. 15). Esse é um estilo habitual ao filósofo, que expõe, nessa ocasião, uma revisão de sobre todo o seu trabalho e os seus novos rumos – similar à Carmela, ao ler seu relato, escrito em primeira pessoa, diante do conselho que iria julgá-la, nas primeiras cenas de *Conducta*, também ela numa situação de reavaliação sobre as próprias escolhas.

Essa atitude implica, igualmente, na formulação de um renovado e vigoroso aparato conceitual. Em lugar das já conhecidas ideias de poder, estratégias, regimes de verdade, o leitor depara-se com *problematizações, substância ética, teleologia do sujeito moral* e com a nova roupagem da noção de *experiência*. Isso só será possível graças ao desenvolvimento da tese de Foucault: a partir da subordinação do *cuidado de si ao conhece-te a ti mesmo*, “a constituição de si deve passar necessariamente pelo estabelecimento de uma relação com a verdade”, cuja característica principal é a indução, “através de técnicas particulares, à uma transformação do *ethos* do sujeito” (HAN, 1998, p. 244).

Foucault afirma não ser o seu interesse fazer uma história dos comportamentos sexuais (variáveis segundo condições demográficas, econômicas, sociais ou ideológicas), representações (científicas, religiosas, morais) ou ideias relacionadas à sexualidade, mas deter-se “na noção tão cotidiana e tão recente de ‘sexualidade’: tomar distanciamento em relação a ela, contornar sua evidência familiar, analisar o contexto teórico e prático ao qual ela é associada” (FOUCAULT, 1984, p. 09). Ele quer, na verdade, “*ver de que maneira [...] constitui-se uma ‘experiência’ tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se com sujeitos de uma ‘sexualidade’*”. (FOUCAULT, 1984, p. 10) (grifo nosso)

Ora, para bem ver a experiência, é preciso compreendê-la enquanto uma “maneira de pensar” e analisá-la “do ponto de vista de uma história do pensamento” (FOUCAULT,

2001c, 1399) ou de uma “história da verdade”. Foucault revê o seu itinerário intelectual como um estudo filosófico acerca dessa história. À filosofia, pergunta-se sobre a possibilidade de o pensamento ter uma história, e à história, por sua vez, pede-se a produção dos aspectos concretos que as formas de pensamento tomam (sistemas de representações, instituições, práticas) (FOUCAULT, 2001c, p. 1400).

Na conjugação entre filosofia e história compreende-se o porquê de Foucault não se interessar nem pelo que as pessoas pensavam nem pelo que faziam, mas por “formas históricas de problematização a partir das quais se implantam práticas e discursos, bem como soluções diversificadas”, encontrando seja nos atos, seja nos pensamentos, “matrizes de problematização” (GROS, 2014, p. 125-126). Com a noção de problematização, Foucault distingue o seu trabalho histórico daquele feito por um historiador das ideias ou das representações (REVEL, 2005, p. 44).

Essas formas históricas de problematização assumirão uma grade de análise baseada no entendimento da experiência enquanto uma “correlação, em uma cultura, entre *campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade*” (FOUCAULT, 1984, p. 10) (grifo nosso). Em entrevista concedida a Paul Rabinow, intitulada *Polêmica, política e problematizações*, ele afirma que seu interesse não foi estudar as relações entre ciência, política e ética – como o entrevistador supôs em sua pergunta – mas entender como “os processos aí puderam interferir, uns com os outros, na constituição de um domínio científico, de uma estrutura política, de uma prática moral” (FOUCAULT, 2001b, p. 1414).

Foucault admite, contudo, que ao estudar a loucura, a delinquência e a sexualidade, ele privilegiou um aspecto particular – “aquele da constituição de uma objetividade, aquele da formação de uma política e do governo de si, aquele da elaboração de uma ética e de uma prática de si mesmo” (FOUCAULT, 2001b, p. 1415), respectivamente. Nesse mesmo contexto se inserem os sujeitos infames de sua antologia não-publicada. A importância de cada eixo, em uma experiência específica, é diferente (FOUCAULT, 2001c, p. 1400). Contudo, apesar de privilegiar um eixo, seu esforço também consistiu em mostrar a importância dos três, o papel por eles desempenhado e as transformações que cada um sofreu por causa dos outros.

Eles são importantes na medida em que a história do pensamento os problematiza, isto é, “se interroga sobre sua forma historicamente singular e sobre a maneira

como eles representaram em uma dada época, um certo tipo de resposta a um certo tipo de problema” (REVEL, 2005, p. 44). Ademais, essa grade de análise foi utilizada não só para a problematização de formas coletivas de experiência, mas para casos individuais:

o jogo entre *tipos de saber, formas de normalidade e modos de relação consigo e com os outros* que pareceram conferir seu valor de experiências significativas a casos individuais, como aqueles de Pierre Rivière ou de Alexina B., ou ainda a essa dramatização permanente das questões familiares que encontramos nas ordens de prisão século XVIII. (FOUCAULT, 2001c, p. 1400) (grifo nosso)

A antologia a ser reunida na não-publicada *Vida dos homens infames* seria a tentativa de se deter no jogo desses três eixos, ao investigar essas “vidas breves, encontradas ao acaso em livros e documentos”. E o filósofo continua a especificar a natureza desses casos individuais: eles são “*Exempla*, mas – diferentemente daqueles que os eruditos recolhiam ao longo de suas leituras – são exemplos que trazem menos lições para meditar do que breves efeitos cuja força se extingue quase imediatamente”. (FOUCAULT, 2001a, p. 239). Chala é um desses exemplos nos quais o *saber*, a *normatividade* e uma *prática de si* se cruzam, formando esse *estranho poema* nas paisagens de Havana descritas pela literatura marginal de Juan Pedro Gutiérrez e postas em tela no cinema de Daranas.

REGULAR AS CONDUCTAS INFAMES

“O pensamento [...] pode e deve ser analisado em todas as *maneiras de dizer, de fazer, de se conduzir* nas quais o indivíduo se manifesta e age como um sujeito de conhecimento, como sujeito ético e jurídico, como sujeito consciente de si e dos outros” (FOUCAULT, 2001c, p. 1398-1399) (grifo nosso). Maneiras de dizer, de fazer e de se conduzir correspondem, no campo conceitual foucaultiano, ao saber, ao poder e à subjetivação. É em cada um deles ou mesmo na intersecção cambiante entre dois ou mesmo os três que se instala a possibilidade da experiência. E se assumirmos como pressuposto que o modo de experiência proporcionado pelas imagens diz respeito e engaja, simultaneamente, espectador e personagens, conforme sugerira Foucault na entrevista anteriormente mencionada, somos também nós incluídos na transformação operada pelo olhar. É nesse

sentido que podemos nos referir, numa clara alusão ao título do filme, a *ver e regular conductas*.

Gostaríamos de sublinhar dois aspectos desse filme: primeiramente, o fato de o cineasta lançar mão de um deslocamento temporal para organizar a montagem, escolhendo, assim, o que, quando e como devemos ver o que ele quer que vejamos; em segundo lugar, destacamos a centralidade da relação entre a professora e o aluno, e o papel de tal vínculo na montagem. Nos dois casos, trata-se de uma conduta: no primeiro, a do nosso olhar; no segundo, as de Carmela e Chala, utilizadas por Duranas de modo que Carmela não é somente professora de Chala e sua turma, mas também a nossa. Nós somos como Chala: não sabemos onde ir, para onde dirigir nosso olhar. Estamos perdidos. Porém, desde as primeiras cenas, Carmela nos ensinará a olhar. O cineasta deixa isso claro, colocando-nos face a ela nos dois tempos do filme, sentados na carteira da sala de aula, e exigindo de nós – como ela exige dos alunos nesta cena através de um relato escrito – a participação em primeira pessoa.

Desde o início, não se trata de “pensar melhor algumas coisas”, segundo a afirmação de Carmela, mas “de sentir”. No nosso caso, enquanto espectadores, a questão também é de um envolvimento com a experiência da imagem, o que não pode acontecer senão pela sensibilidade. “Sem dúvida, uma dessas impressões sobre as quais dizemos que elas são ‘físicas’, como se pudessem existir outras”, diz Foucault (2001a, p. 238) referindo-se ao impacto nele causado pelos breves relatos encontrados na Biblioteca Nacional da França, o qual deram origem ao seu ímpeto de escrever sobre a vida dos homens infames. É para isso que o cineasta nos instala, desde a primeira sequência, no lugar de um aluno através do ângulo e do enquadramento. O que ainda não conseguimos entender, nesse momento, é que Carmela lê um relato feito em primeira pessoa – e, por isso, ela se refere ao fato de não saber se conseguiu pensar melhor algumas coisas, mais conseguiu senti-las – aos membros do Conselho de Educação, que exigem a sua aposentadoria adiantada. Isso só será notado ao fim da película.

Figuras 2 e 3: alunos de Carmela





Fonte: DVD de *Numa escola de Havana* (2014)

É assim, nessa posição ambígua, que passeamos pelos cenários e vemos tudo que acontece: as ruas da capital cubana, seu porto, o mar, a vida das pessoas na periferia, as crianças a brincar, o trabalho dos operários, a igreja, o cotidiano da sala de aula, a morte de um dos alunos, o hospital, a doença de Carmela e, notadamente, sua relação especial com Chala – o que inclui, igualmente, sua atenção à má conduta desse aluno na escola. Carmela é a mestra responsável pela montagem das imagens: seu relato recorta as sequências do filme e organiza o tempo; Chala é o discípulo com uma câmera. Ou melhor, ele mesmo é a câmera, uma vez que, com ele, flanamos pelas cenas, como um Juan Pedro criança numa escola e nas ruas de Havana.

As sensações suscitadas pelas imagens nos inserem, cada vez mais fortemente, no roteiro do filme. Até o momento em que, como Carmela anuncia desde as primeiras cenas – nas duas imagens acima apresentadas, quando fala ao conselho e quando fala aos estudantes – assumimos uma participação em primeira pessoa. Aliás, não é isso – isto é, uma escritura em primeira pessoa – que ela pede à sua classe? Lembramo-nos, com isso, de uma abordagem que não era estranha a Foucault, essa “linguagem em primeira pessoa” tão próxima à fenomenologia, posto que “a atitude daquele ou daquele que fala” faz com “que a linguagem esteja o mais perto possível do contato com a experiência vivida” (DEPRAZ, 2012, p. 156).

vambém o filósofo fala em primeira pessoa, no texto *O corpo utópico*, numa aparentemente estranha proximidade com a fenomenologia por ele recusada: “De fato, não há necessidade nem de magia nem de espetáculo, nem de uma alma nem de uma morte para que eu seja, ao mesmo tempo, opaco e transparente, visível e invisível, vida e coisa: para que eu

seja utopia, basta que eu seja um *corpo*” (FOUCAULT, 2009, p. 17) (grifo do autor). Entende-se, assim, que essa utopia eminentemente corporal operada pelas imagens cinematográficas leva-nos a nela tomar parte em primeira pessoa.

Por volta da metade do filme, a professora vai ao internato para os meninos indisciplinados, instituição para a qual Chala foi transferido como punição por seu mau comportamento quando Carmela estava hospitalizada devido a um problema cardíaco. A ida para a *Escuela de Conducta* era precedida por um processo de advertências com o aluno que, em caso de reincidência na indisciplina, saberia o seu destino. As primeiras cenas de Chala na nova escola são marcadas pelo movimento: acompanhado pelo diretor, também ele ex-aluno de Carmela, o menino passa por um dos pátios e já é confrontado agressivamente por um dos discentes, que, juntamente a outro, era segurado pelos braços pelo professor de Educação Física. Posteriormente, vemos o alunado jogando futebol. Também é no corpo, como de costume, que se materializam as estratégias de disciplinarização, e o espaço escolar, os currículos formal e oculto, as práticas pedagógicas estão, nessa ambiência, inteiramente associadas.

Numa das cenas, o diretor, em um plano aberto e ângulo normal, leva um personagem a buscar a bola de futebol, que foi parar no teto de um dos pátios. Nesse momento, enquadra o espaço ao redor da escola: fábricas, com suas chaminés, máquinas e estruturas de ferro e concreto. Não há como não lembrar, de imediato, da já conhecida analogia de *Vigiar e Punir*: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 2010, p. 174). As mesmas cores escuras e tristes das indústrias estão no telhado e no fardamento dos alunos; ferros similares aos das estruturas fabris aparecem nas janelas e portões da escola, assemelhando-se mais a grades dos cárceres. O céu acinzentado torna tudo ainda mais sem vida.

Figuras de 4 a 7: espaços da Escola de Conduta





Fonte: DVD de *Numa escola de Havana* (2014)

Ela o traz de volta à escola regular, desobedecendo assim as regras estabelecidas pelo conselho escolar. Desse modo, também Carmela incorreu em má *conduta*, e é acusada pela assistente social e julgada pelo Conselho Escolar, numa bela similitude com a *Apologia de Sócrates*, texto platônico no qual o filósofo defende-se, diante de um tribunal, da acusação de ter desvirtuado os jovens atenienses. “Peço-vos nesta ocasião a mesma tolerância, que é de justiça a meu ver, para minha linguagem” (PLATÃO, 1987, p. 34), solicita Sócrates aos ouvintes, pois seu modo de falar era alheio ao do Tribunal, mas também à maneira habitual de se compreender a própria experiência da linguagem. Esta implica, na verdade, um modo de ser e uma outra inteligibilidade. Como ele, Carmela também pede licença para ler o relato escrito à sua maneira, relato que se confunde com a sua própria vida.

Agravando a situação, ela permitiu que uma de suas alunas afixasse uma pequena estampa da Virgem Maria sobre o quadro de avisos da sala de aula, quando do anúncio da morte de um dos colegas da turma. Ora, a utilização de símbolos religiosos é proibida no interior das escolas cubanas. A partir desse momento, o cineasta explora a tensão provocada pela má conduta da professora e do aluno, interrompendo a sequência e lançando-nos, novamente, para o discurso de Carmela face ao conselho. Agora, a realidade da sala é posta em xeque.

Figuras 8 e 9: Carmela diante do Conselho





Fonte: DVD de *Numa escola de Havana* (2014)

Num plano médio, com ângulo de altura normal e posicionado em 3/4 quanto ao lado, o cineasta nos dispõe na mesa do conselho que escuta Carmela. É um retorno à estratégia inicial do enquadramento: posiciona a câmera num ângulo tal que nós somos colocados, novamente, na mesma altura dos estudantes. Composto por Raquel – a assistente social que liderou “o processo” –, pelos diretores das escolas regular e de conduta – ambos seus ex-alunos – e por outros ex-estudantes da experiente professora, convidados especialmente para esse “funeral” – como ela mesma nomeia o evento ao chegar na sala –, o ambiente é de tensão. Os personagens estão de braços cruzados, olhos fixos na ex-professora, que parece ocupar uma posição inversa à anterior, quando eles eram crianças, possivelmente naquela mesma sala de aula: agora eles a escutam explicar-se sobre os motivos de sua *má conduta*.

A musculatura de Raquel está tensa; seu olhar vacila entre Carmela e os colegas. A ela, o que importa é fazer valer a lei do Estado cubano. Em contraposição a ela, está a tranquilidade das feições de Carmela, que abre delicadamente a pasta que contém seu relato; devagar, segura os óculos entre as mãos e o põe no rosto. Seu gesto é de altivez, segurança e coragem: como Sócrates, ela não teme o julgamento que lhe foi feito. O olhar firme, a respiração forte, os gestos decididos, as mãos que seguram o papel como quem se agarra à verdade de um *ethos*, impresso sobre seu corpo, apresentado pelo cineasta de modo singularmente forte – apesar da idade –, tal qual o corpo de Sócrates que, mesmo velho, atrai o jovem Alcibiades por um outro tipo de beleza (LIMA NETO; ARAÚJO, 2018).

Nessa cena, quase no fim da película, o cineasta finalmente nos permite ver quem era o público que ouvia Carmela e o porquê de ela estar naquela posição. Porém, o que enfatizamos até agora se inscreve naqueles limites teóricos impostos por *Vigiar e Punir*. Se,

de um lado, a disciplina produz corpos dóceis, por outro, os investimentos teóricos de Foucault mostrarão que a relação consigo e com os outros, sobretudo a partir das técnicas de si, criarão outras vias para problematizar os processos de subjetivação. Doravante, devemos acompanhar os deslocamentos temporais do cineasta e retornar a algumas outras cenas importantes que nos mostrarão a possibilidade de lidar com a infâmia dos sujeitos e de buscar dar uma forma a esses *ethos*. Concomitantemente, acompanhamos, teoricamente, o deslocamento foucaultiano das discussões em torno da norma e do exercício do poder para aquelas em torno dos procedimentos de governamentalidade e das tecnologias de si (PAGNI, 2014, p. 178).

DA INFÂMIA À ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

Perscrutar e entender os processos de educação dos sujeitos infames na escola é um imperativo ético nas sociedades contemporâneas, por razões que, embora óbvias, precisam ser insistentemente repetidas, principalmente em tempos de riscos na democracia: o que está em questão é a cidadania e o direito à educação. Nesse contexto, entende-se que “conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos” (VEIGA-NETO, 2015, p. 1031). Essa tarefa exige um outro olhar sobre esses cidadãos em formação, especialmente sobre aqueles fora da *forma* adequada – e nisso Carmela, pelas lentes de Daranas, é mestra.

Ademais, as peculiaridades daquilo a que nomeamos de infâmia no universo infantil inclui também, com efeito, as múltiplas maneiras de ser criança, para além da representação hegemônica da infância produzida na família nuclear pequeno-burguesa, a partir do século XIX. Os filhos dos trabalhadores, como vemos em *Conducta*, não raro são assinalados com os rótulos da “‘carência’, ‘deficiência’, ‘diferença’, ao mesmo tempo em que [sua infância] é caracterizada pelos signos do abandono, do desvio, da patologia social, do risco, da periculosidade e da delinquência” (GADELHA, 2015, p. 7289). A esses, então, resta o destino das instituições disciplinares, que ganham cada vez mais força à medida que o Estado assume, mais fortemente, estratégias biopolíticas a partir de fins do século XIX e início do século XX. Doravante, esses corpos passam a ser governados de maneira coletiva e organizada.

De todo modo, não obstante a similitude da escola com o universo carceral, inclusive nas escolhas estéticas do diretor de *Conducta* em sua *mise en scène* do *topos* institucional, também é nesse espaço que nascem os efeitos paradoxais de emancipação produzidos pelas resistências dos sujeitos da educação – docentes, estudantes, técnicos (DUPEYRON, 2014, p. 93) – através das técnicas de si, aquilo que, retornando aos antigos, o filósofo francês chamará de *artes da existência*. Estas perturbam a governamentalidade dos sujeitos e inventam maneiras outras de ver, de pensar e de existir individual e coletivamente. Na escola, instituição eminentemente moderna e nascida nessa transição entre modos de governar as vidas, “parece se constituir uma *arte de governo pedagógica* [...] que não somente interdita a experiência e a vida da qual decorre por meio de práticas e saberes, como também impulsiona ontologicamente a crítica de seus atores” (PAGNI, 2014, p. 182) (grifo do autor).

A montagem de Ernesto Daranas é uma materialização imagética dessa crítica ontológica, posto que põe em tela essas estratégias pedagógicas de governamentalidade, mas também as suas fissuras e, por isso, as vias de invenção de outros processos. Concomitantemente ao disciplinamento das condutas de Chala e Carmela ocorre a regulação do nosso olhar de espectadores, que imerge na mesma tensão da (in)disciplina. Um exemplo disso é a cena na qual Carmela escreve o seu discurso, cuja leitura recortará e organizará as sequências de todo o filme, mas que só é apresentada quase no fim da película – desmantelando, desse modo, a lógica linear e causal dos fatos. Tal relato “escava o visível (a ordenação dos aspectos representados) e fere o legível (a ordenação dos dispositivos de significação)”, como afirma Didi-Huberman (2013, p. 189), pois, perturbando tempo e espaço, exige uma outra maneira de relacionar-se com a experiência fílmica e, ao mesmo tempo, com o enredo e com a instituição escolar enquanto tal.

Nessa sequência de cenas, a velha professora usa uma máquina de escrever. Seu olhar dirige-se para as teclas, e o barulho provocado pela pressão em cada uma delas é a única sonoridade nessa cena. A nova professora, sua substituta, aproxima-se com os cadernos em mãos, e chama-lhe pelo nome. Em plano americano, ângulo normal e de perfil, o cineasta aproxima-nos de um modo de viver que diz respeito a si e aos outros: a relação que Carmela estabelece consigo através do próprio relato, para o qual olha com alegria; da nova relação que começa a se estabelecer entre duas gerações de docentes. À colega iniciante, Carmela

também dará uma lição. Ao ser perguntada por que não usa o computador em vez da antiga máquina de escrever, responde: “Eu gosto que as palavras façam barulho”

Figura 10: Carmela, seu relato e a nova professora



Fonte: DVD de *Numa escola de Havana* (2014)

E é justamente ela que o faz. Ela diz a verdade a Chala, como Sócrates a Alcibiades – para retomarmos, novamente, aquela que, talvez, é uma das maiores figuras de maestria e discipulado no pensamento ocidental. Não é a posse de competências cognitivas que está em questão no seu discurso, mas a transformação de si. A verdade que ela nos ensina exige exercício, ascese, como apontam-nos longamente os variados cursos e entrevistas de Michel Foucault nos anos oitenta. Certamente, não poderemos comparar Chala nem a Alcibiades enquanto imagem do discípulo que não cuidou de si, nem à atitude crítica *stricto sensu*, uma vez que se trata de uma criança. Todavia, o personagem remete-nos “à indocilidade e à resistência ao governo do outro, aos saberes e práticas instituídas pela *arte de governo pedagógica* e por outras artes de governo” (PAGNI, 2014, p. 186) (grifo do autor), evocando o imperativo de pensar outras estratégias para o fluxo do impulso criativo da infância.

Carmela, assim, encontrou uma maneira de dar forma à infâmia, de estetizá-la. Ela não partiu em silêncio, como sugere Marta, a nova professora. Sua escritura “faz barulho” porque é *etopoiética*, isto é, produz uma maneira de viver indissociável de um modo de pensar (FOUCAULT, 2006, p. 147). Tal postura também é visível na gestualidade encarnada na última sequência de cenas, diante do conselho que a julga. Ela quer transmitir este *ethos* a

Marta, a Chala, aos demais personagens e aos espectadores. Como Sócrates a Alcibiades, no fim, a velha mestra diz à Raquel: “Você realmente não entendeu nada, não é?”. A assistente social não foi capaz de compreender que não se tratava de obedecer ou desobedecer às regras, mas de se dar conta de que o exercício do poder está ligado à necessidade do cuidado de si mesmo e dos outros, como afirma Foucault (2010, p. 34). Nesse sentido, contrapondo-se às artes de governo pedagógica, Carmela encarna aquilo que Jorge Larrosa (2017, p. 11-12) chamou de *pedagogia profana*, uma vez que sua práxis revela uma separação da segurança dos saberes, das leis, dos métodos, das técnicas e linguagens com as quais já estamos habituados a ver e a organizar a realidade educativa.

PARA NÃO CONCLUIR: DEIXAR-SE CONDUZIR PELA INFÂMIA

Engana-se, porém, quem pensa que esse outro *ethos* funda-se na ausência de esforço. O que está em questão, na verdade, é uma outra condução das subjetividades, mas não aquela operada pelo poder disciplinar. Ainda no curso de 1981-1982 supracitado, encontramos a noção de *aleurgia*, apresentada um ano antes pelo filósofo nas lições sobre *O governo dos vivos*. O exercício do poder é acompanhado de um conjunto de procedimentos rituais que visam manifestar a verdade. Há, assim, um forte apelo visual associado ao governo dos outros, dimensão notadamente presente na prática de troca de correspondências investigadas no texto *A Escritura de Si*. Nessa experiência, “trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida” (FOUCAULT, 2006, p. 162). A dureza do olhar de Carmela sobre Chala, no fim da película, lembra-nos que é preciso se inserir numa outra lógica – a da experiência – para compreender essa convocação ao cuidado de si e dos outros.

Figura 11: Cuidado de si e dos outros



Fonte: DVD de *Numa escola de Havana* (2014)

Num plano fechado, exibindo com detalhes os rostos dos dois personagens e a luz sobre eles, é essa ascense necessária, cujo escopo é a transformação de si, que a educadora exige de Chala. O embate íntimo dos dois olhares é atravessado por todo o enredo no filme, que nos situa, assim, face a outro confronto: aquele contra o poder e contra os efeitos por ele produzidos no interior da *Escola de Conduta*. Se a docente enfrenta o aluno, é porque conhece a caduquice e a infertilidade da pedagogia experimentada nessa instituição. Entre os arquivos de internação ou de encarceramento do século XVII e XVIII recolhidos por Foucault em seu estudo sobre os sujeitos infames, e entre os sujeitos da educação no século XXI, como Chala e tantos outros, é esse choque que parece resistir.

Entre o poder institucional e a potência das imagens, e, na associação de ambos, uma outra arte pedagógica emerge em *Conducta*. A ela, o tempo inteiro, o longa nos convida. Nele, as imagens das vidas de crianças infames são postas em cenas das quais nós também participamos enquanto aprendentes pelo olhar. Uma “má professora” e um “mau menino”, ironicamente, nos ensinam a ver. Como podemos entrever, no último Foucault, há uma ligação entre poder, visibilidade e subjetividade, atravessada pelas técnicas de si. Essas relações devem continuar a ser exploradas na área da Educação, sobretudo a partir de abordagens inter e transdisciplinares com o universo das imagens.

Com Foucault, chegamos a um outro olhar sobre a experiência dos sujeitos infames na educação institucionalizada. É preciso acompanhar seus esforços de ir além de um poder disciplinar que seria meramente normalizador no universo escolar, lembrando-se que o próprio filósofo apresenta as ferramentas para essa ultrapassagem quando retorna aos gregos e suas técnicas de si. É possível investir no aspecto imagético dessa aventura foucaultiana. Aqui também encontramos aquela atitude crítica postulada por Foucault (2015) face ao presente, um *ethos* a ser assumido pelos educadores a fim de vermos, sentir e diagnosticarmos diferentemente o mundo e a instituição escolar nele imersa.

Apesar dos nossos fracassos e mesmo diante do misterioso desafio que é se colocar como acompanhante da formação de um sujeito, talvez possamos vislumbrar outros caminhos trilhados por eles, antes inimaginados sequer por nós. Como Carmela, depois de um tempo, ao reencontrá-los, vamos reescutar a voz dos outros Chala. Esboçaremos, diante das pedagogias caducas, tão convictas de suas próprias certezas, aquele “riso filosófico” – no qual, certamente, Juan Pedro nos acompanha – que é “de certo modo, silencioso”

(FOUCAULT, 2007, p. 473). Mestre e discípulo nas ruas de Havana, com o mesmo pôr-de-sol que abre o filme tocando as costas de Carmela, mas sem os pombos: agora, os voos são outros, e os sujeitos também.

Figura 12 e 13: Nas ruas de Havana



Fonte: DVD de *Uma escola de Havana* (2014)

REFERENCIAS

ARTIÈRES, P. et al. Introduction. In : PALTRINIERI, L. (org.). *L'Usage des plaisirs et Le Souci de soi de Michel Foucault : Regards critiques 1984-1987*. Caen : Presses Universitaires de Caen, 2014.

DEPRAZ, N. *Comprendre la phénoménologie : une pratique concrète*. Paris : Armand Collin, 2012.

DIDI-HUBERMAN, G. *Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

DUPEYRON, J-F. Foucault et la forme scolaire. In : PRAIRAT, É. (org.). *À l'école de Foucault*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, Éditions Universitaires de Lorraine, 2014.

ELSAESSER, T. *Cinema como arqueologia das mídias*. Trad. Carlos Szlak. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: _____. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **A hermenêutica do sujeito:** curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **História da sexualidade 2:** o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. La vie des hommes infâmes. In: _____. **Dits et Écrits II.** Paris : Gallimard, 2001a.

_____. Le Corps utopique. In : _____. **Le Corps Utopique suivi de Les Hétérotopies.** Paris : Éditions Nouvelles Lignes, 2009.

_____. Polémique, politique, problématisations. In: _____. **Dits et Écrits II.** Paris : Gallimard, 2001b.

_____. Préface à l'« *Histoire de la sexualité* ». In: _____. **Dits et Écrits II.** Paris : Gallimard, 2001c.

_____. Qu'est-ce que la critique ? In: _____. **Qu'est-ce que la critique? suivi de La culture de soi.** Paris: Vrin, 2015.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2010.

GADELHA, S. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos)

GLEYSE, J. **A instrumentalização do corpo:** uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da Idade Clássica à Época Hipermoderna. Trad. Avelino A. de Lima Neto, Cláudia E. A. Moraes e Fábio L. S. Teixeira. São Paulo: LiberArs, 2018.

_____. Entrepreneurs de morale et d'hygiène et propagandistes sportifs : les films fixes ayant trait au corps ou à l'activité physique, dans le fonds du Cedrhe au XXe siècle. **Tréma,** Montpellier : IUFM de Montpellier, 2014, pp.44-59.

GROS, F. Problématisations. In: BERT, J-F.; LAMY, J. **Michel Foucault : Un héritage critique.** Paris: CNRS Éditions, 2014.

GUTIÉRREZ, P. J. **Trilogia suja de Havana**. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.

HAN, B. **L'ontologie manquée de Michel Foucault : entre l'historique et le transcendantal**. Grenoble : Éditions Jérôme Million, 1998.

LAROSSA, J. Apresentação. In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e outras mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. Do espírito da criança à criança de espírito. A ideia de formação em Peter Handke. In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e outras mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e outras mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIMA NETO, A. A. Ver com Foucault. In: _____. **O cinema como educação do olhar**. São Paulo: LiberArs, 2018.

_____; ARAÚJO, H. F. Para além do corpo belo: notas sobre a leitura foucaultiana do *Alcíbiades*. **Educação e Filosofia (Online)**, v. 32, p. 1-15, 2018.

NUMA escola de Havana. Direção: Ernesto Daranas. Esfera Produções Culturais LTDA, 2014. DVD (90 min), color. Título original: *Conducta*.

PAGNI, P. A. **Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar**. São Paulo: Loyola, 2014.

PLATÃO. Defesa de Sócrates. In: _____. **Sócrates**. Traduções de Jaime Bruna, Libero Rangel de Andrade, Gilda Maria Reale Strazynski. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores)

RIONDET, X. Vers une contre-histoire du gouvernement des enfants. In : PRAIRAT, É. (org.). **À l'école de Foucault**. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, Éditions Universitaires de Lorraine, 2014.

REVEL, J. **Expériences de la pensée : Michel Foucault**. Bordas : Paris, 2005.

TEIXEIRA, F. L. S. et al. Duas funções do olhar em Foucault: panoptismo e transoptismo. **Aurora (PUC-SP. On line)**, v. 10, p. 108-126, 2017.

TOUBIANA, S. Michel Foucault et le cinéma. In: ARTIÈRES, P. (org.). **Michel Foucault, la littérature et les arts**. Paris : Kimé, 2004.

VEIGA-NETO, A. Por que governar a infância? In: RESENDE, H. (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos)

Agradecimentos

Agradecemos à AFRAPS – *Association Francophone pour la Recherche en Activités Physiques et Sportives* na pessoa do professor Éric Perera, pelo financiamento da viagem que permitiu a participação em mesa-redonda do III Simpósio Internacional Franco-Brasileiro “Corpo, Educação e Cultura do Movimento”, ocasião que deu origem ao presente trabalho. Somos gratos a Terezinha Petrucia da Nóbrega, Bernard Andrieu e Salim Mokaddem pelas intervenções e críticas realizadas naquela oportunidade. Agradecemos igualmente ao Grupo de Pesquisa Estesia/UFRN, no interior do qual as reflexões aqui apresentadas foram elaboradas.

**SEE AND REGULATE *CONDUCTAS*
PROVOCATIONS AROUND THE EXPERIENCE OF INFAMOUS SUBJECTS IN
SCHOOL**

Abstract: The present text aims to provoke reflections about the infamous subjectivities within the school institution, putting on screen an interface between the scenes of the Cuban feature film *Conducta* and the Foucaultian theoretical framework. To this end, it will first clarify the possibility of seeing the experience of becoming a deviant subject. It will then unveil the ways of regulating unruly behavior within the school. Finally, it will reveal some implications of infamy for caring for themselves and others in formal education. This will show the boundary experience constituted by the existence of these undesirable subjects and their presence in school, which point to the failure of an expired pedagogy but, at the same time, provide clues to other arts of existence in education.

Keywords: Conduct. Look. Cinema. Subjectivity. Infamy.

**VER Y REGULAR *CONDUCTAS*:
PROVOCACIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA DE LOS SUJETOS
INFAMES EN LA ESCUELA**

Resumen: El presente texto tiene como objetivo provocar reflexiones sobre las subjetividades infames dentro de la institución escolar, poniendo en pantalla una interfaz entre las escenas del largometraje cubano *Conducta* y el marco teórico foucaultiano. Con este fin, primero aclarará la posibilidad de ver la experiencia de convertirse en un sujeto desviado. Luego revelará las formas de regular el comportamiento rebelde dentro de la escuela. Finalmente, revelará algunas implicaciones de la infamia para cuidarse a sí mismas y a los demás en la educación formal. Esto mostrará la experiencia límite constituida por la existencia de estas materias indeseables y su presencia en la escuela, que apuntan al fracaso de una pedagogía expirada pero, al mismo tiempo, proporcionan pistas sobre otras artes de la existencia en la educación.

Palabras clave: Conducta. Mirada. Cine. Subjetividad. Infamia

Submetido em: Outubro de 2019.

Aprovado em: Dezembro de 2019.

Publicado em: Dezembro de 2019.