

8. Analisar uma cena é construí-la

Adriana Marcondes Machado

Uma professora começa sua aula avisando aos alunos do 5º ano que farão uma leitura silenciosa do capítulo de um livro e, depois, uma discussão em grupo. Muitas crianças parecem estar gostando desse livro, pois o abrem com vontade. Enquanto leem, a professora se aproxima de Isabela, uma aluna de 12 anos, com alguns comprometimentos, que sabe ler algumas palavras, está começando a realizar alguns raciocínios matemáticos e frequenta a escola há quatro anos. A professora propõe a ela uma atividade de matemática sobre valores proporcionais, com moedas (trocar um real por duas moedas de 50 centavos; 50 centavos, por duas de 25 centavos). Algumas crianças começam a prestar atenção no que a professora fala a essa aluna, que se levanta e, um pouco nervosa, diz brava aos colegas: – Vão ler, vão ler, a professora mandou vocês lerem!

Eu (psicóloga) estava presente. Em conversa com a professora, depois da aula, ela contou que essa aluna estava muito agitada e nervosa com os colegas e também ressaltou o trabalho excessivo que tinha para preparar as diferentes atividades, pois trabalhava em duas escolas. Nessa conversa, refletimos sobre essa fala nervosa e brava: “vão ler, vão ler, a professora mandou vocês lerem”.

A partir dessa situação, pretendo, neste texto, ressaltar a relação entre as práticas que exercemos e as pessoas que criamos. Aliás, a expressão “relação entre as práticas que exercemos e as pessoas que criamos” já mostra um equívoco, pois nos convidaria a pensar que uma coisa são as práticas que exercemos e, outra, as pessoas que criamos – e que seria interessante estabelecer uma relação entre essas duas coisas, como se elas tivessem origens separadas.

No entanto, as práticas e as pessoas se engendram. O termo “pessoa” configura, aqui, uma forma de agir, de pensar, de fazer, de existir – algo sempre em processo de construção – e, por isso, caberia, em vez de utilizá-lo, falarmos em “processos de subjetivação que se constituem permanentemente”, isto é, em um campo de relações de forças em que as formalizações (as práticas, as pessoas) não apenas vão se constituindo, como se tornam, também, forças.

Constituo-me professora universitária e, para isso, foi preciso a invenção do ensino superior, a divisão das especialidades, a hierarquização dos saberes e dos salários, os concursos públicos, os critérios de avaliação, o vestibular, o diploma, o vestido de formatura etc. Uma vez constituída, torno-me força nesse campo também. Nesse sentido, a economia subjetiva e a economia política são duas maneiras de falarmos do mesmo fenômeno.

Qual o interesse dessa discussão? Analisarmos alguns elementos presentes na construção de questões que motivaram a análise dessa cena, tais como: o que essa criança tem? O que acontece com ela? Por que ela faz isso ou aquilo? Essa discussão, ao dar visibilidade a processos de subjetivação e práticas que atravessam nossa forma de viver, tem o objetivo de agir nessa cena, isto é, agir em maneiras de viver e de pensar.

Início trazendo tensões presentes no cenário atual, que aprendemos a considerar em nossas análises e que atravessam essa cena.

A pergunta “o que ele tem?” – endereçada a um psicólogo ou a alguém da área da saúde – foi alvo de análises fundamentais na desconstrução de sua naturalização. A pergunta e a forma de pensar precisaram de uma grande dose de normalização para que se tornassem possíveis. Inventou-se a infância a ser analisada, inventou-se o profissional que iria analisá-la. E, nessas invenções, nossa preocupação se detém no perigo de desconsiderarmos, em nossas análises, o caráter social e político dessas invenções. A naturalização da escola e do olhar examinador para com as crianças que foram ficando para trás no processo de escolarização nos tornou cegos em relação à pobreza, à discriminação, às diferenças de gênero presentes nos encaminhamentos de “alunos-que-não-aprendem” para a área da “saúde-que-resolveria-esses-problemas”.

A crítica de muitos educadores e pesquisadores aponta a individualização e a estigmatização presentes na história da produção social do fracasso escolar e nas questões estruturais e institucionais que atravessam a vida desses alunos. Os livros de Maria Helena Souza Patto, publicados na década de 1980, tornaram-se requisitos em concursos da rede pública de educação e mostram o processo de culpabilização das vítimas, em que crianças passam a se nomear incapazes para as coisas da escola. Muitos autores nos indicam a necessidade de cautela quando, imediatamente, vincula-se a vida familiar às dificuldades nos processos de escolarização. A culpa – esse sentimento, essa forma de perceber –, ao interiorizar os mecanismos de controle, torna-os baratos.

Somamos discussões sobre a medicalização da infância e da sociedade, fóruns, núcleos, pautas em conselhos de saúde e de educação, publicações etc. Maria Aparecida Moysés e Cecília Collares – uma médica, outra professora – publicaram trabalhos, desde a década de 1990, em que denunciaram as maneiras pelas quais diagnósticos e doenças foram criados na relação com as indústrias farmacêuticas e com um modo de agir que busca coisas rápidas, imediatas, sem mediações, que não precisem de tempo, como num *fast-food*. Tornamo-nos desejosos de medicações e terapêuticas que façam dormir, sonhar, digerir. Vimos, na última década, os psicofármacos passarem das gavetas dos armários para a cozinha e, de lá, para as bolsas e carteiras, com muitas crianças e jovens acalmados e silenciados. Somos também químicos, já há muito tempo. Mas o perigo dessa relação com a química, que cria formas de viver atreladas, conectadas às medicações, é também fazer calar.

Ocorreram mudanças importantes nas formas de trabalhar. Não começamos mais às 8 horas da manhã e nem terminamos às 18 horas, tendo duas horas de almoço. A virtualização dos processos intensificou os fluxos, as demandas de índices, de relatórios e de avaliações. Agora, a sensação é de dívida, de termos muitas pendências. Podemos sintetizar a narrativa assim: aqueles que eram compreendidos como sem capacidade para aprender foram, na década de 1960, considerados como os carentes culturais sem família estruturada; na década de 1980 tornaram-se pessoas com problemas emocionais; nos anos 2000, com problemas biológicos. Hoje, falamos da necessidade de, para darmos conta do recado, precisarmos de ajustes, de certas medicações, de algo contínuo, educação

contínua, especializações, ginásticas, remédios. E um elemento atravessa esse percurso: a força-de-trabalho dos educadores se tornou um grande negócio. A educação se tornou negócio.

Podemos entender essas várias questões como linhas que atravessam certo campo e as análises desvelam essas linhas. Os processos de subjetivação – nossas formas de viver, de sentir, de pensar – vão sendo constituídos no atravessamento de muitos elementos: sentir-se com dificuldades em matemática tem relação com a existência de escola, de uma professora com função de ensinar, de várias crianças que aprendem, de avaliações, de umas que têm performances melhores que as outras – aprendem mais do que as outras –, com a criação da matemática como campo científico, com o contrato de trabalho de professores, com a sala de aula, com comparações, com o irmão que vai bem em tudo e “eu que não sou tão bom aluno”, com a reunião com mães e pais em que são apresentados os conteúdos, com uma rua que fica perto de uma área em que as crianças empinam pipa em um lugar que venta bastante e a criança adorar soltar pipa, com a mãe que nunca foi boa em matemática e sente que isso é uma questão hereditária, com fantasias, com a existência de um discurso constituído dentro de uma lógica de causas únicas (isso é aquilo).

Portanto, a constituição de uma sensação, de uma forma de pensar, tem relação com muitos elementos. Outro dia uma aluna de sete anos, que estava há quatro meses em São Paulo, tendo vindo de uma pequena cidade do oeste da Bahia, me disse: “lá eu era esperta, andava sozinha, sabia fazer as coisas. Aqui eu não posso fazer nada, nem ir para lugar nenhum, sou burra”. Sentir-se esperta, sentir-se dependente tem relação com a rua, com a liberdade para andar, com o local em que se vive.

A radicalidade desse pensamento está na certeza de que aquilo que se constrói e que chamamos de “características da pessoa” é constantemente constituído, disputado, pelo atravessamento de vários elementos. Por isso, pensar “o que uma criança tem” estabelece relação com, por exemplo, a forma como se decidiu que essa criança estaria nessa ou naquela sala de aula, com praticar a educação de maneira seriada, com as promessas nas quais os psicofármacos nos fazem crer, com aquilo que a criança percebe quando apresentamos uma atividade a ela. Um campo múltiplo, cujo movimento vai se dando com as variações.

Temos visto a presença, nas universidades, de estudantes que, antes das políticas afirmativas, não tinham a oportunidade de estudar no ensino superior e agir na constituição dos processos de subjetivação reconfigurando o campo de forças – reconfiguração, pois há movimentos. Mas nesses movimentos deve haver o cuidado de mantermos constantemente uma disputa que afirme essa política e, por isso, a necessidade de avaliações que têm demonstrado que esses alunos acompanham bem o curso. As variações podem logo se estabilizar de forma hegemônica, se não mantivermos atuações na direção pretendida com essa variação: estudantes ingressaram no ensino superior, mas a permanência deles não se garante pelo ingresso, pois, para manter-se financeiramente como estudante, são necessárias outras ações.

Assim, compreendemos que, ao focarmos uma situação e ampliarmos intensamente sua imagem (ampliar tanto que acessariamos esses elementos mais intensivos), veremos atravessar essas linhas referentes às políticas públicas, questões de gênero, contrato de trabalho, ensino de um raciocínio específico, constituição do grupo classe, relação de encaminhamento para a saúde, produção de diagnóstico. Esse pensamento poderia paralisar-nos se servisse para entendermos a multideterminação das situações como um grande espectro das causas exteriores a nós e que muita coisa precisaria acontecer para algo derivar – como se as coisas dependessem de tantos fatores que nos sentiríamos fracos diante da possibilidade de alterá-las. Mas o acesso a essa multideterminação nos permite, ao contrário, proximidade a muitas questões constituídas na relação com nossas formas de pensar e agir. Isto é, participamos da engrenagem.

As ações estão sempre implicadas, conectadas, com muitos elementos – não há escolha livre, no sentido de ser liberta das relações que a constituem. O que há são escolhas implicadas. “Faça a diferença”, “seja você mesmo”, “seja um empresário de si mesmo: invista em você” são imperativos que produzem a ilusão de que haveria uma escolha, um ponto neutro que decide o que fazer. Mas para construir essa ilusão precisamos, antes, termo-nos tornado pequenas empresas, que competem com outras empresas; professores que, com alunos com boas avaliações, passam a merecer prêmios; escolas e universidades ranqueadas.

Insistir no caráter público, acessar esse caráter, implica participarmos daquilo que se constitui como processo de subjetivação. Por isso o perigo quando pretendemos que o outro – outro psicólogo, outro médico, outro professor, outro diretor, outro secretário da educação – seja coerente, competente, inteligente, democrata e sensível, independentemente de nossa presença e insistência. Provas feitas pelos outros, currículos montados pelos outros – e nossos corpos vão se enfraquecendo na potência de criação comum de existência.

É sempre certo grupo, singular, com aqueles professores, aqueles alunos, aqueles funcionários, que pode inventar a dimensão comum do trabalho, a dimensão impessoal, que combate o individualismo. E esse trabalho exige disputa, discussão, conversa.

Aqui, faço um corte para recontar a cena com outra configuração.

Uma professora começa sua aula avisando aos alunos do 5º ano que ela desenvolverá duas atividades nesse dia: alguns farão uma leitura silenciosa do capítulo de um livro e, depois, ela organizará uma discussão em grupo; ela também fará uma atividade de matemática sobre valores proporcionais, com moedas (trocar um real por duas moedas de 50 centavos; 50 centavos, por duas de 25 centavos) com Isabela. Isabela, de 12 anos, com alguns comprometimentos, sabe ler algumas palavras, está começando a realizar alguns raciocínios matemáticos e frequenta a escola há quatro anos. Quando a professora inicia a atividade com valores proporcionais, algumas crianças que estavam lendo começam a prestar atenção nessa atividade. A aluna se vira para esses colegas e diz: –Vão ler, vão ler, a professora mandou vocês lerem! – em tom de deboche.

O que se altera aí?

Primeiro, um cuidado: não existe a boa forma de agir. E, portanto, não podemos nunca afirmar que uma estratégia x – “falar para todos da classe quais serão as atividades desenvolvidas naquele dia” – criará um efeito y – “uma socialização menos desigual”. É preciso cuidado intenso, pois as cartilhas de orientação não têm se furtado em transformar invenções singulares em metodologia de ensino. Segundo, uma certeza: temos criado práticas em que muitos alunos e alunas são colocados como inferiores. Isabela é marcada por esse menos que está atrelado às formas como as avaliações são feitas, à seriação, ao cansaço da professora. Isabela sabe

e percebe isso. Na primeira cena, ela disputa, manda as crianças irem embora de forma brava. Ela é, nessa situação, uma aluna que não consegue ler como os outros, mas, parecendo agir de forma reativa, consegue mandá-los obedecer à ordem da professora – que, agora, ela é quem dá. Na segunda narrativa, Isabela permanece uma aluna que não consegue ler como os outros (e, claro, nessas cenas, esses outros têm uma variação incrível que não é considerada por Isabela, pois muitos deles, também, não conseguem ler). Isabela percebe o interesse de alguns colegas pelo que ela faz e debocha desse interesse. Afinal, essa atividade é dela, e não dos outros. Debocha do fato de eles terem curiosidade.

Essa cena faz pensar. Ela não pode ser nomeada por uma definição. Ela, intensamente, faz pensar, opera pensamento: pensar o comum (atividade comum?); pensar a curiosidade de algumas crianças pela atividade de Isabela; pensar que talvez Isabela precise que uma rede de proteção seja acionada, de gente que pense hipóteses sobre o que acontece e precise de escola que tenha autonomia para inventar aquilo que acha necessário ser feito para ensiná-la. Essa cena faz pensar nas reuniões de professores, quando consumidas por tarefas para provar o que se faz com pouco tempo para inventar um fazer, no tempo que se perde ao discutir se é ou não para Isabela fazer a avaliação externa. Nada contra a forma brava e nervosa de Isabela em detrimento de uma forma debochada e mais bem-humorada – a braveza pode trazer o grito denunciador, menos resignado. Mas, sim, contra a alienação que nos impede de perceber que produzimos formas de viver, de sentir e de pensar o tempo todo. Portanto, produzimos processos em que a braveza e o deboche se dão.

Pensar essa cena precisa de coletivização. Nossos gestos são naturalizados por nós mesmos, quem poderia estranhá-los? A cena ressalta um gesto – a forma como a professora apresenta, para a classe, as atividades que serão feitas naquele dia – com o objetivo de mostrar alguns elementos que atravessam e constituem esse gesto. A professora sabe da discriminação vivida em relação a Isabela, por isso o cuidado na primeira versão da cena: a professora espera todos começarem a leitura para fazer a atividade com ela. Isso vai deixando Isabela brava, ela percebe que todos fazem algo que ela não faz (leem o livro). Como se houvesse a atividade de *todos* versus a atividade dela. Quando algum colega tem curiosidade sobre o que ela faz, ela o expulsa. Depois, na outra versão,

parece que Isabela se sente com maior legitimidade em ser aquela que fará uma atividade e não fará a outra. A professora avisa a todos que ela (professora) organizará as duas atividades e isso pode fortalecer a ideia de que há um *todo* de atividades - composto por leitura e por matemática – e, portanto, Isabela faz parte de *todos*. Mas, isso não dá conta da situação de exceção que Isabela vive – ela debocha.

De uma forma ou de outra, colocamos em questão uma terceira que é muito perigosa: quando exageramos em indicar aos alunos o que eles devem fazer e ser (“considerem que todos têm direito a aprender”, “respeitem as diferenças”, “ajam de forma solidária”) sem disputarmos a produção dessas ações – considerar, respeitar e agir.

Ao trazer alguns elementos que atravessam um campo (forças, relações de saber e de poder), escolhemos um que diz respeito à ação da professora. Poderíamos ter escolhido outros: a montagem curricular e a criação de atividades que desconstroem essa cristalização em que Isabela é a que “não-sabe-como-outros”. Essa ação escolhida – a maneira como a professora apresenta as atividades – seria um detalhe? Se pensássemos que um detalhe seria algo sem importância: *não*, isso não seria um detalhe. Mas, se compreendemos o detalhe como efeito de uma narração minuciosa, *sim*, isso é um detalhe. Um gesto, um detalhe, carrega a História. Ele é campo de batalha, nele, a História se faz presente e se constrói. As alterações se dão assim: micropoliticamente. A ação da professora permite detalharmos como se constituem processos de subjetivação – maneiras de viver, de pensar, de agir.

Participo (como membro do Serviço de Psicologia Escolar da USP) de encontros mensais com um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo há cerca de quatro anos para, a partir do relato de situações, ampliarmos a análise do campo em que situações como essas – uma aluna que não aprende e que tem estado nervosa – se dão. Chegamos a elementos muito próximos, micropolíticos, produtores de maneiras de pensar e agir e que se fazem presentes no funcionamento do sistema educacional, no dia a dia da escola, nas formas de organizar as

classes e de proceder às avaliações. As perguntas sobre o que acontece com esses meninos e meninas são plataformas que nos lançam para a compreensão sobre como as coisas se constituem. Portanto, estas perguntas – O que acontece com ele? O que ele tem? – nos servem como um começo de conversa.

As inúmeras cenas que ocorrem em um período escolar e nas quais é preciso agir (e que bom saber que algumas ocorrem escondidas e podemos não saber delas, que bom que nem tudo é visto pelas câmeras!) têm feito com que, muitas vezes, fique difícil debater no grupo de professores a ferramenta potente da escola, que emancipa e que transforma: o currículo - o que e como ensinar. Ensina-se matemática, ensina-se um processo histórico em que a política de educação inclusiva é formulada, ensina-se na maneira como se apresentam as atividades em certo dia. A disputa de sentido acontece na discussão sobre currículo e sobre a multideterminação presente em nossas formas de agir.

A palavra disputa tem soado interessante. Diferentemente da busca por um significado que estaria escondido e dado *a priori*, trata-se de sentidos que imprimimos tendo como direção a dimensão pública da educação.

Bibliografia

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Original publicado em 1943.

COSTA, S. G. Esquizo ou da educação: Deleuze e educador virtual. In: LINS, D.; COSTA, S.; VERAS, A. (Org.). **Nietzsche e Deleuze: intensidade e paixão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2000.

DUSCHATZKY, S. **La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996. Original publicado em 1973.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

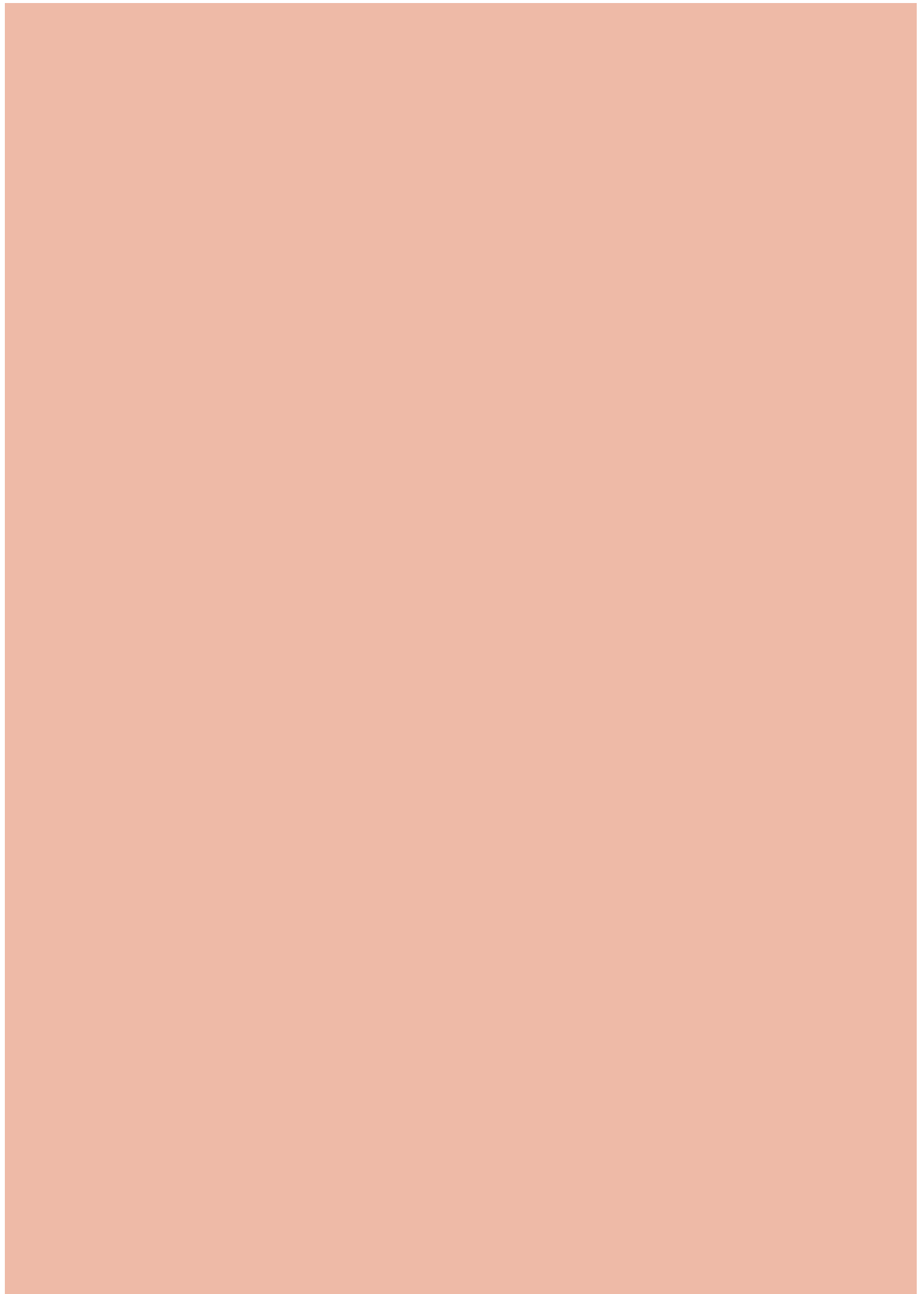
MACHADO, A. M. Exercícios de superação da lógica da medicalização: a escrita de relatórios. In: VIÉGAS, L.S. et al. **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** Salvador: EDUFBA, 2014.

MOYSÉS, M.A.A. **A institucionalização invisível: crianças-que-não-aprendem-na-escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2001.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

VICENTIN, M.C.G. Transversalizando saúde e educação: quando a saúde vai à escola. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.



Sobre as Autoras e os Autores

Adriana Marcondes Machado

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1984), mestrado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1991) e doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1996). Trabalhou como psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo de 1986 a 2000. Atualmente é professora do Instituto de Psicologia da USP, Departamento da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Trabalha, principalmente, com os seguintes temas: psicologia escolar, pesquisa-intervenção, educação inclusiva, relação saúde-educação.

Adriano Souza Senkevics

Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biociências da mesma Universidade (IB-USP). Durante seu mestrado, cuja pesquisa foi agraciada pela 10ª edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (2015), realizou um estágio de pesquisa na Faculty of Education and Social Work da University of Sydney, Austrália, e integrou o grupo de estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) da FEUSP. Possui experiência em sociologia da educação, metodologias qualitativas, relações de gênero e desigualdades sociais.

Belinda Mandelbaum

Concluiu o Doutorado (2004) e a Livre Docência (2010) em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Atualmente é docente do mesmo Instituto, onde coordena o Laboratório de Estudos da Família do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. É chefe deste mesmo departamento. Atua nas áreas de Psicologia Social e Psicanálise, principalmente em estudos e pesquisas das contribuições da Psicanálise para a compreensão e intervenção em grupos e instituições, particularmente em famílias em suas diversas configurações e relações com contextos de vulnerabilidade social.

Carla Biancha Angellucci

Professora doutora no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação - EDF na Faculdade de Educação - FE da Universidade de São Paulo - USP. É professora da graduação e da pós graduação em Educação Especial. Orienta mestrados e doutorados. Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1997); mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002); doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2009). A ênfase de seus estudos está na garantia da Educação para todos e sua interface com as discussões sobre preconceito, atuando principalmente nos seguintes temas: direito à educação por parte de pessoas com diferenças funcionais e de pessoas com sofrimento psíquico intenso; políticas públicas em educação especial e medicalização da educação.

Celia Maria Benedicto Giglio

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo desde 2001, com graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela mesma Universidade. É professora adjunta da EFLCH da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos, coordenando o Curso de Pedagogia entre 2007 e abril de 2011. Teve experiência na docência superior por

um período de dez anos no curso de Pedagogia do Centro Universitário Fundação Santo André; foi docente das redes públicas estadual e municipal de São Paulo atuando no ensino fundamental (1ª à 4ª séries) de 1982 a 1992 e como gestora de escola média e técnica da SEE de São Paulo de 1993 até 2006. É pesquisadora da área de História da Educação e Gestão Educacional; pesquisa o processo de institucionalização da escola no Brasil durante a segunda metade do século XIX e inícios do XX, com especial interesse nos procedimentos de governo da escola e do sistema. É membro do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente de São Paulo.

Cynthia Torres Toledo

Mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP) e licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Durante a graduação, também estudou dois semestres na Universidade do Minho (Portugal), como bolsista do Programa Erasmus Mundus External Cooperation Window. Atualmente pesquisa na área da Sociologia da Educação, com enfoque nas desigualdades educacionais permeadas por gênero. Integra o grupo "Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual" (EdGES).

Fábio Hoffmann Pereira

Possui graduação em Pedagogia (2004), mestrado (2008) e doutorado (2015) em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (2013), financiado pela CAPES, na Universidade do Minho (Portugal). Na pesquisa em Educação, vem atuando principalmente nos seguintes temas: gênero e educação, ofício de aluno, sociologia da infância, recuperação paralela e fracasso escolar.

Flávia Inês Schilling

Professora Associada da Faculdade de Educação da USP. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo (1986), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1991) e Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1997). Defendeu a Livre Docência em 2012. Trabalhou anteriormente em escolas, assim como no Núcleo de Estudos da Violência da USP. Trabalha nas áreas de Sociologia Jurídica, Sociologia da Educação e Sociologia da Violência, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos humanos, violência, temas foucaultianos, identidades, relações de gênero. Presidente da Comissão de Ética na Pesquisa da FEUSP. É pesquisadora do CNPq (Pq2 e PqID), com o tema da Escola Justa.

Isa Maria F. Rosa Guará

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São José dos Campos - UNIVAP - SP, pós-graduada em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae SP. Mestre e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC. Atualmente é professora da UNIAN - Universidade Anhanguera de São Paulo onde é docente do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei . Participa do Conselho Editorial da Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade. É assessora da Associação de Pesquisadores dos Núcleos de Estudos e Pesquisas da Criança e do Adolescente- NECA. Atua como docente, pesquisadora e assessora de programas e projetos na interface educação, educação social , justiça e assistência social nas áreas de formação , avaliação, pesquisa, gestão e implementação de projetos e políticas públicas.

Maria Cecilia Cortez Christiano de Souza

Professora titular do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Graduiu-se em Ciências Sociais e Pedagogia. Tornou-se mestre, doutora, livre docente em História da Educação e Psicologia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Tem pos-doc na École des Hau-