

EXERCÍCIO DOCENTE NA PRISÃO: apontamentos sobre aspectos do habitus do professor

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna *

Resumo

Esta comunicação apresenta resultado de análises sobre a dimensão cultural da prática docente e a constituição de *habitus*. A pesquisa pode evidenciar que a percepção do professor sobre seu trabalho revela formas de ser e agir desse profissional na escola e fora dela que compõem facetas do *habitus* docente. A investigação da ação do professor na escola situada no interior da prisão permitiu expor alguns aspectos da cultura docente, fundamentais para a compreensão dessa atividade profissional.

Palavras-chave: professor, cultura escolar, escola na prisão.

Abstract: Teacher's practice at prison: notes about prospects of teacher's *habitus*

This communication introduces the analysis on the cultural dimension of practical of teacher's practice and the making of the *habitus*. The research evidenced that the perception of the teacher on its work discloses this professional's styles to be and to operate inside and outside the school, which give form to the teacher's *habitus*. The research on the action of professor at the school inside prison allowed to explain some aspects of the teacher's culture, primordial for understanding this professional activity.

Key-words: teacher, school's culture, school in the prison.

* Aluna de doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC /SP. Financiamento CNPq. E-mail: marieta.penna@yahoo.com.br

1. Introdução

A escola, instituição responsável pela transmissão de parcela da cultura, é marcada pela mesma, e em função de sua especificidade, produz modos próprios de agir e pensar relacionados ao que historicamente se espera e se vê concretizado em seu interior. Nesse sentido, a vivência da docência se constitui pela adesão a um conjunto de práticas, códigos, valores a ela relacionados. Apreender a cultura docente e o que é constitutivo desses profissionais, buscando compreender o professor inserido em relações sociais e profissionais se torna fundamental para a investigação do que o professor faz ao exercer a docência bem como do que o exercício da docência faz com ele. VIÑAO-FRAGO (1996), ao tratar da cultura escolar, compreende a mesma constituída a partir de determinantes externos, ao mesmo tempo em que apresenta relativa autonomia, expandindo suas marcas para além da escola. Ao apontar a existência de subculturas em seu interior, ressalta a relevância de se aprofundar a compreensão da cultura docente, levando-se em consideração aspectos que dizem respeito à formação, seleção, carreira, considerados em relação ao processo de socialização na profissão. Para o autor, a cultura escolar constitui um conjunto de idéias, pautas e práticas que conformam o pensamento e as ações dos atores envolvidos no fazer escolar, dando sentido ao mesmo.

Uma perspectiva de investigação que busque compreender a escola como portadora de cultura que lhe é própria relaciona-se à investigação dos professores como portadores de um *habitus*¹ específico ao exercício dessa função, por eles incorporado, que por sua vez diz respeito à análise das relações estabelecidas pelos professores na escola e para além dela.

Entendendo *habitus* como algo interiorizado pelo sujeito e que o predispõe a agir de determinadas maneiras, facetas do *habitus* docente podem ser apreendidas ao analisar-se as práticas docentes, ou seja, traços presentes na cultura docente que se revelam em tradições, transparecendo em modos de ser, agir e pensar próprios ao exercício dessa função. Para GIMENO SACRISTÁN (1999), prática docente é cultu-

ra objetivada, na forma de um legado imposto aos sujeitos, expressando-se como sabedoria compartilhada, papéis a serem desempenhados e estilos docentes. Dessa forma, as práticas expressam os caminhos consolidados da cultura, fazendo com que os professores participem das ações de outros professores, na forma de pautas compartilhadas em relação a condutas, crenças, formas de compreensão, emoções, valores.

A conduta do professor é produto da forma escolar (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001), que pressupõe certos espaços e certas atividades, ou seja, coordenadas organizativas que demandam papéis a serem desempenhados. De acordo com GIMENO SACRISTÁN (1998), o professor, em sua atividade de transmissão cultural, ao guiar situações complexas, em atividades muitas vezes imprevisíveis, submete-se às demandas que lhe são colocadas, que por sua vez pressupõem a adoção de determinado referencial de conduta, nos quais encontra modelos de atuação. Para o autor isso ocorre devido à existência de esquemas de comportamento profissional que estruturam a prática docente, que se reproduzem e dão continuidade a modelos pedagógicos estabelecidos na prática, ao mesmo tempo em que possuem condicionantes institucionais.

2. O universo da pesquisa

As análises formuladas para esta comunicação, sobre cultura docente e constituição de *habitus*, referem-se a dados coletados para pesquisa realizada sobre o exercício docente por monitores-presos². A construção do objeto de pesquisa partiu de questionamentos em torno dos limites e possibilidades do desenvolvimento da educação escolar no interior de um estabelecimento prisional. A coleta de dados sobre o exercício docente ocorreu por meio de entrevistas semi estruturadas com os monitores-presos que atuavam na penitenciária investigada. Os monitores-presos, sujeitos da pesquisa, eram contratados pela Fundação Manoel Pedro Pimentel (FUNAP), para ministrarem aulas em estabelecimentos prisionais do estado de São Paulo, tanto em salas de alfabetização, correspondentes aos primeiros anos do Ensino Fundamental, quanto na educação supletiva. A

¹ O conceito de *habitus* está sendo compreendido tal qual formulado por Pierre Bourdieu (1983), ou seja, como um sistema de disposições duráveis que gera e organiza as práticas e as representações, sem que contudo estas apareçam como obediência às regras.

² Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (Penna, 2003).

FUNAP é responsável pelo Ensino Fundamental nas prisões em São Paulo. O quadro de monitores é composto por monitores concursados, monitores-presos, professores advindos de parcerias com as redes estadual e municipal, entre outros (SÃO PAULO/ FUNAP, 2001).

Tratava-se de um grupo de monitores, no entanto composto por pessoas singulares, com trajetórias de vida distintas. Em seus depoimentos, algumas regularidades estavam presentes, relacionadas, entre outras coisas, à apreensão da cultura docente por parte dos mesmos.

3. A escola na prisão

A prática educativa, ao se desenvolver em determinado contexto, expressa relações socialmente estabelecidas, sendo por ele determinada. Ao se desenvolver no ambiente prisional, a escola se vê submetida a suas regras e procedimentos, além de refletir o que nela se espera ver concretizado nessas circunstâncias. A escola na prisão encontra-se submetida à lógica carcerária, conforme atestam diferentes pesquisas, dentre as quais destacamos PORTUGUES (2001), SANTOS (2002), PENNA (2003). No entanto, o espaço escolar na prisão assume características próprias à instituição escolar e sua cultura, com espaços, tempos e regularidades característicos dessa instituição, obviamente marcados pelo fato da mesma estar inserida na instituição prisional, o que marca as atividades nela desenvolvidas (SANTOS, 2002; PENNA, 2003).

Dessa forma, a escola na prisão apresenta-se como local diferenciado, com discursos e regularidades próprios, além de constituir-se claramente como um valor. As conversas entabuladas com os monitores-presos no espaço escolar giravam sempre em torno de assuntos educacionais, como a violência nas escolas, a não reprovação, ou mesmo sobre algum tema em que estivessem trabalhando com seus alunos. Em diferentes estudos (LEME, 2002; SANTOS, 2002; PENNA, 2003), a procura da escola no interior da prisão diz respeito à solução de problemas concretos pelos detentos, relacionados ao fazer escolar, como, por exemplo, aprender a ler ou mesmo diplomar-se; ou a situações relacionadas ao ambiente prisional, como passar o tempo, circular pelos diferentes pavilhões ou conseguir um parecer de conduta favorável por parte da equipe técnica; o que não difere das razões pelas quais se envia o filho à

escola, ou seja, para aprender a ler, ocupar o tempo, fazer amigos, ou mesmo ser alguém na vida.

4. Cultura docente e constituição do *habitus*

Nas entrevistas realizadas com os monitores-presos, a escola na prisão, em função de características específicas ao fazer escolar, que, ao trabalhar com elementos da cultura considerados relevantes em determinado contexto histórico-social, implica a adoção de regras e o bom comportamento, representava um outro lugar, em que as atitudes deveriam ser outras, ou seja, alunos e professores deveriam saber se portar de forma diferenciada na escola.

Ao relatar sobre sua prática, sobre prazeres e dificuldades obtidos no desempenho dessa função no interior da prisão, bem como sobre suas crenças na função social da escola e do professor, os monitores explicitaram aspectos da cultura docente. Dessa forma, em seus depoimentos, foi possível identificar a apropriação por eles realizada daquilo que é constitutivo da função de professor, ou seja, de determinados padrões de conduta, que por sua vez organizavam suas percepções sobre a importância do desempenho da docência e, sobretudo, suas percepções sobre seus alunos.

Some-se a isso o fato de alunos e professores, na situação em questão, serem provenientes da mesma população de presos, exigindo da parte dos monitores um grande esforço para se posicionarem como professores frente a seus alunos e toda a população carcerária. Para a análise dos aspectos da cultura docente incorporada pelos monitores, três questões foram destacadas: o esforço pela demarcação da diferença; o desempenho da docência como missão; professor e alunos: espaços em oposição.

5. O esforço da demarcação da diferença

Neste estudo, os monitores faziam parte da mesma população carcerária que seus alunos, partindo de uma condição de igualdade. Portanto, o esforço de demarcação da diferença entre alunos e professores, presente na escola para além da prisão, no contexto específico em que a pesquisa se desenvolveu apresentou-se de forma marcada na fala dos monitores:

"Dentro da sala de aula é cada um numa posição..." (Daniel)

"Na escola você fala, e não é o preso que fala, é o professor! Muda muito. O próprio preso percebe que muda. Quando ele entra na escola, muda. É outro lugar. O próprio preso tem que perceber isso sozinho." (João Carlos)

Para os monitores, marcar a posição de professores demonstrava-se crucial para poderem assumir essa função na prisão. O professor deve saber mais que seus alunos, condição para os mesmos poderem estar na posição de ensinar. Para os monitores, os alunos, pelo fato de partirem de uma condição de igualdade, testavam constantemente suas capacidades, que deveriam estar aptos a comprovar:

"É difícil. Eles querem saber até onde você estudou. No meu caso, já sabiam da minha escolaridade, porque eu estudei pra ser advogado, e eu ajudava os outros por ter feito direito. Mas eles falam: 'Um calça bege como eu, o que ele sabe mais do que eu? Como ele pode ser meu professor?' O preso desafia e você tem que mostrar! O mais difícil é que ele te vê como igual e você tem que mostrar que pode contribuir. Precisa se sobressair frente o aluno, mostrar que tem um pouco a mais." (Adriano)

"Às vezes o aluno faz pergunta, não pra obter resposta, mas pra testar o professor. Tem que ter jogo de cintura, pra estar preparado pra essas coisas." (João Carlos)

De qualquer forma, as funções estavam previamente marcadas, e o professor deve ocupar o seu lugar. De acordo com os monitores, os alunos percebiam se o professor estava ou não preparado para lecionar, e não estavam lá para serem enganados. No entanto, além de saber mais que seus alunos, o professor deve saber de coisas que sejam relevantes. Ao necessitar saber de coisas relevantes, torna-se fundamental ao professor que este se manifeste de modo relacionado muito mais a valores educacionais implícitos ao fazer escolar, que à

transmissão de conhecimento propriamente dito. De acordo com ROCKWELL e MERCADO (1986), as práticas que ocorrem na escola comunicam orientações e prioridades que definem o trabalho docente. Para a autora, o fazer escolar encontra-se muito mais vinculado à disciplina que à produção intelectual, apresentando um fundo constante que acaba por constituir modos de agir e falar característicos da docência.

O trabalho de professor é exercido por meio da adesão a um conjunto de valores, que tem como pano de fundo a crença na escola e no que ela representa socialmente, pressupondo a assunção de um determinado modo de agir, relacionado ao seu desempenho, e que diz respeito ao que é ser professor, como esse profissional deve se portar e sobre a função social da escola que lhes cabe viabilizar na sala de aula.

O exercício docente pressupõe a assunção de determinadas condutas que, para os monitores apresentavam-se como fundamentais para o desempenho dessa função:

"A responsabilidade de professor é maior que a do aluno." (Daniel)

"Pra ser bom professor tem que ter compromisso, se não tiver compromisso, seriedade, respeito, não desenvolve nenhuma função, nenhuma profissão, muito menos uma tão importante como essa. Professor é uma função muito importante, tem que ter consciência do seu trabalho." (Adriano)

"Aprendi a necessidade de se manter a postura. (...) Essa forma, essa postura faz diferença pra ser professor, aí eles se adaptam bem." (Marcelo)

Manifestar condutas desse tipo tornava-se importante para os monitores imporem respeito a seus alunos, e para que fossem reconhecidos como professores. Segundo os monitores, a existência de respeito é imprescindível na relação do professor com seus alunos. Conforme dito anteriormente, para serem respeitados, necessitavam saber mais que seus alunos, além da necessidade de se portarem de forma destacada. Dessa forma, configurava-se em um respeito calcado no saber, mas também nas atitudes. Saber de coisas relevantes e saber se portar de forma adequada acabava por representar

que o professor deveria ser diferente, ou seja, deveria ser portador de algo nobre, o que acaba por se encaixar muito adequadamente na idéia do exercício docente como missão, presente na cultura escolar.

6. Desempenho da docência como missão

O trabalho do professor traz implícita a idéia de convencimento, seja em função do saber mesmo que transmite, que deve ser aceito como legítimo pelos alunos, seja em função dos modos de ser e estar na escola, que implicam o bom comportamento. Além disso, o saber transmitido pelo professor não é elaborado por ele. Dessa forma, a atividade profissional do professor traz implícita a idéia de convencimento, bem como o estabelecimento de influência sobre os alunos, o que transparecia na fala dos monitores:

"Bato colocado, pra aprender que estudo faz parte da guerra..." (Marcelo)..

"Só escolhe a escola se a gente influenciar..." (Marcelo).

Ao ter implícito à sua função a formação de seus alunos para o convívio social, o docente se vê como modelo de conduta para os mesmos, fato que repercute em sua maneira de portar-se na sala de aula:

"Mantenho certa rigidez na sala, e isso ajuda, impõe respeito e ensina a importância de ser educado, de pedir licença. Essas coisas também são pra ser aprendidas na escola. (...) Procuo passar boas mensagens e ensinar mais que só o conteúdo." (Marcelo)

"Você tem que mostrar progressão, tem que ter cuidado com a imagem que passa..." (Marcelo)

Servir de modelo implica dar o melhor de si, trazendo em seu bojo a idéia do exercício da docência como doação

"O professor se sacrifica pelo objetivo de dar aulas, não é só eu que importa, importa os outros também." (Adriano)

Ao estabelecer-se na relação com o outro, implica relação de "auxílio", que assume um caráter assistencialista, permeado pela idéia da docência como missão:

"Eu gosto de auxiliar os outros, gosto de ajudar. Sei que o que faço é precário, que não sou profissional, mas gosto de transmitir coisas boas... Quando por algum motivo não tem aula, não gosto, fica um vazio... Aqui posso fazer coisas pelo outros..." (Marcelo)

"Escola não é só pra passar matéria, é também pra ajudar." (João Carlos)

Ao implicar a idéia de valor bem como de auxílio, o exercício docente traz em seu bojo a necessidade de modificação dos alunos, para estarem aptos a receberem aquilo que lhes foi designado. Para tanto, a relação entre o professor e os alunos necessita ser regulamentada. Não é qualquer relação que permite uma influência positiva sobre os alunos. Transpareceu nos depoimentos dos monitores que os relacionamentos travados na escola necessitavam ser estabelecidos sob a autoridade do professor, pautados numa "imposição da adequação":

"Trago coisas da vida, mensagens de otimismo. O mundo é bom..., mostro que é preciso ser pessoa destacada..." (Marcelo)

"Costumo dar exemplos de vida e da experiência pros alunos, falar da importância dos estudos." (Marcelo)

"Sempre falo a palavra amar, por favor, obrigada, aproveito para usar essas palavras." (Marcelo)

Dessa forma, algumas regras eram estabelecidas, para que se mantivesse um bom convívio, uma vez que as relações deveriam ser travadas dentro de determinados padrões de comportamento:

"Quanto aos alunos, a gente procura estabelecer algumas regras, pra manter o respeito, mas não tudo a ferro e fogo. Tem que ter algum espaço pra brincadei-

ra sadia. (...) Respeito misturado com certa liberdade ficou bom." (Fábio)

"Se os alunos dão muito trabalho, não brigo com eles. Se é entre eles, procuro resolver, mantenho a organização." (Marcelo)

Para BOURDIEU e PASSERON (1982), toda ação pedagógica exerce violência simbólica ao impor significações arbitrárias reconhecidas como legítimas, ou seja, um arbitrário cultural. Para se instaurar, a ação pedagógica supõe a autoridade pedagógica, cuja origem é institucional. Assim, a autoridade do professor se refere à instituição que o legitima e ao que essa instituição se propõe realizar, ou seja, a ação pedagógica institucionalizada. Dessa forma, a legitimidade de sua ação é dada pela instituição que concede sua autoridade e a possibilidade de transmitir o que transmite. Portanto, a autoridade pedagógica independe do agente ou da relação que o mesmo estabelece com seu aluno. A ação pedagógica escolar ocorre em espaço determinado socialmente, e o professor se apercebe das condições materiais e simbólicas de sua efetivação, inscritas na posição que deve ocupar, e que por sua vez nele se inscrevem na forma de *habitus*. Ocupar a posição de autoridade pedagógica é condição para a efetivação da relação de comunicação pedagógica escolar. O professor herda determinado *habitus* relacionado ao exercício dessa função, que se expressa em sua ação cotidiana e do qual o exercício da autoridade pedagógica é um forte componente, uma vez que a instituição concede ao professor "o direito e o poder de desviar em proveito de sua pessoa a autoridade da instituição" (p. 136).

7. Professor e aluno: espaços em oposição

Para poderem servir como modelo de comportamento a seus alunos, os professores devem possuir uma imagem, de si mesmos, de acordo com os aspectos apontados anteriormente, para que importa as condições às quais seu exercício docente está condicionado. Na prisão, a idéia da contribuição da educação escolar e da ação docente na recuperação de criminosos estava presente na imagem que os monitores faziam de si mesmos e de seu trabalho:

"Você está cooperando com outras pessoas ignorantes a melhorarem, alguém que ia prejudicar alguém ao sair daqui e que pode melhorar." (Daniel)

"Depois, estou ajudando. Aí já são dois que estão fora da criminalidade, eu, e mais um...." (Adriano)

O professor necessita valorizar a atividade por ele desenvolvida, incorporando o discurso da escola como possibilidade de resolução de problemas sociais, presente nas expectativas nela depositadas pela sociedade, e que se apresentava nos depoimentos dos monitores:

"Elas podem sair melhor ou pior. A escola ajuda a ser melhor, e isso tem que ser pensado." (João Carlos)

"Precisa ajudar essas pessoas a crescer, quando ela estiver livre, vai ter mais oportunidade, vai se isentar da criminalidade." (Adriano)

Assim, não é qualquer pessoa que pode estar na posição de ensinar. Além de saber mais que seus alunos, ela deve ser diferente dos mesmos. Isso acaba por configurar a posição de alunos e professores em posições diferentes, muitas vezes antagônicas, dispondo os professores em posição de estabelecer julgamentos morais sobre seus alunos. Ao serem interrogados sobre os motivos que levavam os alunos a procurar a escola na prisão, os monitores percebiam que o trabalho dentro da prisão, como na rua, competia com a escola. Dessa forma, a escola se configurava como segunda alternativa para os detentos. Apontavam também a escola como válvula de escape, como uma das únicas alternativas apresentadas aos detentos para ocupar o tempo, sair dos pavilhões, poder entrar em contato com outros presos. No entanto, ao tecerem considerações sobre seus alunos, colocavam-se claramente em outro lugar, apesar de saberem das dificuldades por eles enfrentadas e sofrerem as mesmas dores e constrangimentos que seus colegas de infortúnio. Por serem seus professores, sentiam-se à vontade para tecerem julgamentos morais sobre os demais detentos, fato que transpareceu em seus depoimentos:

"Eles já vêm forçados. Tenho que contornar a situação. Faz por bronca, despeito,

nervoso, quer descontar ali. Tem que conseguir contornar. Ninguém gosta de estudar no presídio. Maioria não gosta, 75% vem forçado por benefícios, achar ocupação, não porque goste de verdade." (Marcelo)

"Na prisão a maioria não quer aprender, vai pra escola por obrigação, por que a escola ajuda na progressão da pena. Vai pra fazer os negócios no caminho da escola. A maioria não quer saber de nada." (João Carlos)

Esses mesmos professores que apontavam, em seus alunos, motivos pouco nobres para sua frequência à escola, têm muita clareza de que o desempenho da função de professor na prisão representa privilégios, e que a procura dos mesmos por uma vaga para trabalharem na escola relacionava-se a motivos concretos e não tão nobres como a missão de professor a eles designada fazia supor, como o salário recebido, a possibilidade de um parecer de conduta favorável da parte da equipe técnica, ou mesmo ocupar a mente ou circular pelos diferentes espaços prisionais, da mesma forma que seus alunos. No entanto, esses elementos não impediam os mesmos de se posicionarem em oposição a seus alunos: professor é professor, aluno é aluno, e cada qual deve ocupar seu lugar.

Para BOURDIEU (2001), os esquemas práticos de classificação acionados pelo professor ao elaborar juízos sobre seus alunos, que organizam sua percepção e apreciação bem como sua prática revelam os princípios que organizam o sistema de ensino, que por sua vez tendem a reproduzir a ordem social e a estrutura das relações entre os grupos nela inscrita, que implicam relações de força e sentido.

Considerações finais

O professor, ao socializar-se para e no exercício docente, encontra-se imerso na cultura escolar, do que decorre a apropriação pelo mesmo de determinado *habitus*, que por sua vez é constituído por intermédio dessa mesma prática. A análise da forma como o professor compreende a função por ele desempenhada, ou seja, das representações que possui da escola, do exercício da docência e mesmo de seus alunos pode contribuir para a compreensão do

habitus docente, que por sua vez é constituído de disposições e percepções que direcionam a ação. Assim, a percepção que o professor possui da atividade por ele desempenhada revela modos de ser e agir próprios àqueles que desempenham essa função, que configuram e são configurados por facetas do *habitus* docente.

Ao investigar a atividade de professor em uma instituição prisional, exercida por pessoas que como seus alunos, encontravam-se na condição de detentos, alguns aspectos da cultura docente puderam ser explicitados. Os monitores-presos não exerciam a docência antes de sua detenção. Ao assumirem a posição de professor na cadeia, aprendiam os traquejos do desempenho dessa função com seus colegas, além de se valerem de modelos percebidos em antigos professores, quando de sua passagem pela escola. O que a pesquisa evidenciou é que ao assumirem sua função como professores, os monitores assumiam determinadas formas de ser e agir relacionadas à cultura docente e aos modos de ser e estar na escola, relacionados ao lugar ocupado pelo professor, que é muito diferente daquele ocupado por seus alunos, frente aos quais deveriam operar certa diferenciação.

Referências Bibliográficas

1. BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, p. 46-81, 1983.
2. _____. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATTANI, Afrânio (org.). *Escritos da Educação*. 3ª edição. Petrópolis/ RJ: Vozes, p. 185-216, 2001.
3. BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
4. SÃO PAULO/ FUNAP. *Projeto de formação pedagógica – Monitores Presos: Possibilidades de atuação*. Gerência de Educação, Cultura e Formação Profissional. São Paulo: FUNAP, 2001.
5. GIMENO SACRISTÁN, J. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. Da Fonseca Rosa. 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 1998.

6. _____. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
7. LEME, J. A. G. *A cela de aula: Tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios*. Dissertação de Mestrado, Programa de Educação (Currículo), da PUC de São Paulo, 2002.
8. PENNA, M. G. de O. *O ofício do professor: as ambigüidades do exercício da docência por monitores presos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Educação (História, Política, Sociedade), PUC São Paul, 2003.
9. PORTUGUES, M. R. *Educação de adultos presos: Possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, 2001.
10. ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. *La escuela, lugar del trabajo docente*. Descripciones y debates. México: Cuadernos de educación – DIE, 1986.
11. SANTOS, S. dos. *A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Educação (História, Política e Sociedade), da PUC de São Paulo, 2002.
12. VIÑAO-FRAGO, Antonio. Por una história de la cultura escolar: enfoque, cuestiones, fuentes. In: ALMUJINA FERNANDEZ, C. et al. (org.) *Culturas y civilizaciones*. III Congreso de la Asociación de História Contemporânea. Valladolid, Universidad de Valladolid, p. 167-183, 1996.
13. VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº 33, p. 7-47, 2001.

Recebido em 24/06/2006

Aprovado para publicação em 21/10/2006