

GÊNERO, APRISIONAMENTO E PROCESSOS EDUCATIVOS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Aline dos Santos Silva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

santos.alinesilva@gmail.com

Resumo: Esse artigo é fruto das minhas inquietações sobre os processos que envolvem a educação nos espaços de privação de liberdade. Pretendo aprofundar o debate sobre os marcos legais que tratam do direito à educação, elencando as principais leis, tratados, acordos e resoluções nas quais o Brasil é signatário e suas contribuições para a garantia do direito à educação para as mulheres em situação de privação de liberdade. Para isso, analisarei a representação das mulheres nestes marcos legais a partir da década 1990¹, sobretudo naqueles que tratam do direito à educação e a EJA, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), as Diretrizes Curriculares Prisionais e no Parecer 11/2000.

Palavras-chave: marcos legais, mulheres, prisões, educação.

Introdução

Pesquisadores e pesquisadoras têm se debruçado sobre as questões da representatividade da mulher na sociedade brasileira marcada pelo patriarcalismo². Cientistas sociais, filósofos e educadores têm debatido sobre a necessidade de homens e mulheres terem direitos equiparados, pois segundo o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento - CIPD de 2014, as mulheres estavam em desvantagem em todos os tipos de atividades na sociedade o que torna necessário o desenvolvimento de políticas públicas que assegurem o aumento e participação da população feminina no mercado de trabalho com salários equivalentes ao dos homens. Entretanto, apesar dos avanços

¹ A escolha da década de 1990 se dá devido a implantação da LDBEN 9394/96.

² O conceito de patriarcalismo, engendra várias discussões no movimento feminista, pois na perspectiva weberiana o termo patriarcalismo é adotado pra explicar a dominação da figura masculina nas sociedades antigas ou tradicionais. Para o autor à medida em que a sociedade se desenvolve as formas de dominação também se modificam. Entretanto para algumas autoras feministas como Paternam, apesar do desenvolvimento das sociedades, a organização familiar e social que coloca a figura masculina como central ainda não foi superada.

tecnológicos, políticos, sociais e econômicos e dos debates sobre as questões de gênero, que buscam, para além de desconstruir o discurso biológico, romper com o sistema de normas e regras que estabelecem um código de conduta no qual a mulher está em situação de desvantagem em relação ao homem, ainda precisamos avançar. Conforme (HERA, apud, ALVES; CORRÊA, 2009, p.11).

Gênero se refere ao conjunto de relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que significa ser mulher ou homem na vida social. Na maioria das sociedades as relações de gênero são desiguais e desequilibradas no que se refere ao poder atribuído a mulheres e homens. As relações de gênero, quando desiguais, tendem a aprofundar outras desigualdades sociais e a discriminação de classe, raça, casta, idade, orientação sexual, etnia, deficiência, língua ou religião, dentre outras. Os desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, políticas e práticas sociais, assim como nas identidades, atitudes e comportamentos das pessoas. Os atributos e papéis relacionados ao gênero não são determinados pelo sexo biológico. Eles são construídos histórica e socialmente e podem ser transformados.

Todavia, quando relaciona-se mulheres e privação de liberdade, o assunto é ainda mais complexo, sendo essa realidade ainda muito invisibilizada na sociedade atual. Há, portanto, a necessidade de pensar em direitos e cidadania sem excluir a população que está em restrição e privação de liberdade.

Tal questão tem movido o interesse de intelectuais sobre a temática das mulheres encarceradas, (CUNHA, 2010). Esse trabalho também faz parte dessa busca e, neste artigo, pretendo fazer um levantamento das leis, acordos, tratados e resoluções que tratam do direito à educação dos sujeitos privados de liberdade, especialmente das mulheres que têm especificidades que por vezes não são respeitadas, pois apesar da educação em espaços prisionais ser reconhecida através dos marcos legais como na Lei de Execução Penal - Lei 7.210/84, na Resolução nº 3, de 2009 do Conselho Nacional de Políticas Criminais Penitenciárias - CNPCP e na Resolução nº 2, de 2010 do Conselho Nacional de Educação - CNE, ainda não há um consenso sobre as finalidades da escola prisional. Diversos pesquisadores (JULIÃO, 2011; DE MAYER, 2006; MUÑOS, 2011) apresentam, no debate sobre a educação em espaços de restrição e privação de liberdade diferentes finalidades para a escola. De Mayer (2006, p. 19 *apud* JULIÃO, 2011, p. 213), infere que

(...) A educação na prisão tem uma porção de justificativas (explícitas) e preocupações: garantir um mínimo de ocupação para os internos (ter certeza de que a segurança e a calma estejam garantidas), oferecer mão de obra barata para o mercado de trabalho, quebrar o lado ruim da

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

personalidade e construir um novo homem e uma nova mulher, apresentando atitudes e comportamentos religiosos, oferecer ferramentas para a vida externa, reeducar, reduzir a reincidência, etc.

Onofre (2016, p.48), por sua vez, destaca que uma das finalidades da escola nas prisões é “formar pessoas livres e criativas para se reconhecerem responsáveis pelas suas próprias escolhas”.

A educação em espaços de privação de liberdade apresenta desafios também no campo pedagógico, apesar da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) afirmar a EJA como um campo específico ou uma modalidade da Educação Básica. Julião (2016, p. 33) sugere que as escolas prisionais adotam o modelo de educação tradicional e defende que a diversidade dos sujeitos seja considerada:

No contexto da discussão sobre a diversidade dos sujeitos da EJA, a educação nas prisões efetivamente passa a ser reconhecida como educação para jovens e adultos, sendo, assim, necessário um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade.

Metodologia

A metodologia utilizada será apoiada em Bauer e Gaskell (2010, p. 19) que elenca quatro caminhos que devem ser percorridos para realização da pesquisa.

É útil distinguir entre quatro dimensões na investigação social. Estas dimensões descrevem o processo de pesquisa em termos de combinações de elementos através de quatro dimensões. (...)1º Há o delineamento da pesquisa de acordo com seus princípios estratégicos, tais como o levantamento por amostragem, a observação participante, os estudos de casos, os experimentos e quase experimentos.

2º Há os métodos de coleta de dados, tais como entrevistas, observação e a busca de documentos.

3º Há tratamentos analíticos por dados, tais como análises de conteúdo, análise retórica, análise de discurso e análise estatística.

4º Finalmente, os interesses do conhecimentos referem-se à classificação de Habermas sobre o controle, a construção de consenso e a emancipação dos sujeitos do estudo.)

Neste sentido, o primeiro movimento realizado para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida e que dialoga com o primeiro caminho proposto por Bauer e Gaskell, diz respeito ao

delineamento da pesquisa, ou seja, a escolha do objeto a ser pesquisado. No caso, optei por elencar alguns marcadores legais que tratam da situação das mulheres na sociedade e do direito à educação para as mulheres em situação de privação de liberdade.

Assim para compreender quais os marcadores legais legitimam o direito ao tratamento igualitário entre homens e mulheres e quais servem de apoio para a luta pelo direito à educação das pessoas em situação de privação, optei pela segunda dimensão explicitada por Bauer e Gaskel, (2010), que implica em fazer um levantamento de dados a fim de compreender qual a distância entre os marcadores legais e os marcadores operacionais que existem no Brasil.

Num outro momento, optei pela terceira dimensão proposta pelo autor, que diz respeito ao tratamento dessas informações. Tecerei a partir do levantamento dos dados, algumas análises, tentando compreender de que maneira as leis, acordos, tratados e pareceres são respeitadas ou não pelas instituições competentes por garantir os direitos das pessoas privadas de liberdade.

O quarto momento, proposto por Bauer e Gaskel, (2010), atravessará o artigo inteiro, pois utilizarei a perspectiva da abordagem habermasiana que aponta que o estudo da sociedade deve incluir e, sempre que possível, integrar enfoques teóricos divergentes. Tal perspectiva será utilizada, principalmente por se tratar de uma temática que ainda é "marginal" para nossa sociedade.

Resultados e Discussão

Há alguns séculos as mulheres lutam por mais representatividade e emancipação (SILVA, 2011. p.11 - 26) mas apenas em 1928 foi criada a Comissão Interamericana da Mulher (CIM) que desde 1946, atua para formular recomendações ao Conselho Econômico da ONU, discutindo a importância da mulher na sociedade. A partir do olhar proposto pela CIM outras convenções foram criadas no Brasil e no mundo e em 1976, ocorreu a Convenção Contra Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAM).

Os Estados que firmaram a Convenção, entre eles o Brasil, condenaram a discriminação contra as mulheres, em todas as suas formas e concordaram em buscar alternativas políticas adequadas e efetivas capazes de combater as distorções presentes em nossa sociedade. Perceber-se-á que o direito a igualdade entre homens e mulheres, apesar de garantido em lei, ainda está longe de ser concretizado e operacionalizado nas práticas sociais. Então o que dizer do tratamento desumano e sem

nenhum compromisso com as legislações legais que as mulheres apenadas recebem?

No que tange ao direito à educação, é importante salientar que a educação no Brasil só passa a ser compreendida como um direito de todos e todas a partir da Carta Magna de 1988, que se estende também aos sujeitos que estão em situação de restrição e privação de liberdade. Sabe-se que, apesar de já existirem marcadores legais que deveriam garantir tratamento digno aos sujeitos privados de liberdade incluindo o acesso à educação na modalidade EJA, ainda estamos longe no que diz respeito a operacionalizar tais leis no universo dos apenados e apenadas e garantir a estes as especificidades inerentes àqueles que cursam a modalidade dentro dos espaços de privação. Nesse sentido, Ireland (2011, p.26) destaca que “é importante reconhecer a educação nas prisões como uma expressão da educação de jovens e adultos voltada para uma população e um contexto específico”. Para melhor compreendê-la, Ireland recupera a definição mais ampla de educação de jovens e adultos expressa na Recomendação de Nairobo, de 1976 (UNESCO, 1976, p.2 *apud* IRELAND, 2011, p. 26:

A expressão “educação de adultos” designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente.

Nesta perspectiva, alguns marcadores legais foram fundamentais na luta para a efetivação do direito à educação dos sujeitos privados de liberdade no Brasil. Nakyama, (2011) e Julião (2016), elencam alguns marcos legais que tratam do direito à educação, dentre os quais podem se destacar alguns marcadores listados no quadro abaixo:

Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros "Regras de Mandela"	Aprovado em Assembleia Geral da ONU em outubro de 2015, o documento ampliou as regras para tratamento penitenciário com intuito de ampliar o respeito e a dignidade da pessoa privada de liberdade. Instituiu locais destinados aos presos, higiene pessoal, roupas de vestir e de cama, alimentação, exercício físico, serviços médicos, disciplina e sanções, instrumentos de coação, informação e direito de queixa dos presos, contatos com o mundo exterior, biblioteca, religião, depósito de objetos pertencentes aos presos, notificações de mortes, doenças e transferências, transferências de presos, pessoal penitenciário e inspeção.
Lei de Execução Penal (LEP/1984):	Assegura a educação nos espaços prisionais, como assistência ao sujeito privado de liberdade, nos artigos 17, 18, 19, 20 e 21.
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	Garante o direito à educação a todos os cidadãos, sem restrição de raça ou sexo.
Decreto nº 40, de 15 de fevereiro de 1991.	Promulga a Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96):	Define a Educação de Jovens e Adultos – à qual se integra a educação em espaços prisionais – e regulamenta o direito previsto na Constituição brasileira de 1988 no que se refere ao acesso ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive àqueles que não o concluíram em “idade própria”, reforçando a ideia já defendida na Constituição de 1988 da educação como um direito e não como um benefício. (grifo meu).
Parecer 11/2000. Aprovado em: 10/5/2000	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
Plano Nacional de Educação (PNE-2001):	Estabelece como meta para a educação no Brasil a implantação e a oferta de programas de educação em todas as unidades prisionais e instituições de atendimento socioeducativas.
Resolução nº 3, de 2009 – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, 2009	Ferramenta norteadora na política educacional em todo Estado Do Rio de Janeiro, para a rede pública e privada, abrangendo desde a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) à Educação Superior. O documento dispõe ainda sobre a oferta e ensino nos estabelecimentos que atendem os sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa ou em regime fechado.
Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010	Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
Lei nº 12.433/2011: altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal).	Dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.
Resolução nº 9 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2011.	Dispõe sobre diretrizes básicas da arquitetura penal sugerindo a criação de espaços educativos.
Decreto 7.626 de 2011	Institui plano estratégico no âmbito do sistema prisional.

Seguindo a linha das políticas públicas para a população privada de liberdade, pode-se destacar ainda o projeto “Educando para a liberdade” que resultou da aproximação entre o Ministérios da Justiça e o Ministério da Educação, pois possibilitou pensar numa linguagem diferencial e apropriada para aqueles estão em cumprimento de pena, buscando garantir e consolidar o acesso à educação como um direito dos sujeitos em privação de liberdade e não como um favor ou caridade.

Entretanto, a maioria dos documentos acima citados tratam do direito à educação de forma genérica, sem especificar o recorte de gênero proposto pelas conferências e tratados que defendem a especificidade e respeito as diferenças de gênero. O que vemos, é que grande parte dos marcadores legais que defendem o acesso à educação dos sujeitos privados de liberdade não têm o foco na questão das mulheres presas. É interessante pensar que os sujeitos da EJA já devem ser considerados sujeitos com especificidades e quando se trata das mulheres na EJA as abordagens devem ser ainda mais específicas uma vez que pressupõem-se que o significado da educação para mulheres é diferenciado se comparado aos homens haja vista as

dificuldades enfrentadas pelas mulheres ao longo da história da sociedade para terem direito à educação. Sobre as mulheres está o peso atribuído pela sociedade para a educação de suas futuras gerações, ou seja, no imaginário social a mulher ocupou e ainda ocupa o papel de educar seus filhos, estabelecendo e internalizando normas e ideologias que influenciam diretamente na formação da personalidade de seus filhos, como destaca Cunha: “a construção do papel feminino no imaginário social esteve atrelada ao processo histórico desenvolvido pela humanidade durante o desenvolvimento de seus saberes” (CUNHA, 2010, p.160).

Neste sentido, à educação oferecida para as mulheres apenas na modalidade EJA, deve levar em consideração além das especificidades do local em que estão inseridas, o fato de serem mulheres e serem duplamente estigmatizadas³ por nossa sociedade colonialista e patriarcal.

Apesar da existência de marcadores legais que promovam a igualdade, as mulheres vivenciam muitos enfrentamentos para serem reconhecidas como sujeitos capazes de escrever sua própria história sem que suas produções sejam subjugadas e relegadas ao esquecimento. Neste sentido, cabe-nos analisar como as mulheres foram e são representadas nos principais marcadores legais que tratam do direito à educação a fim de compreender qual a distância que existe entre as legislações e as práticas sociais.

As mulheres e a educação no Brasil

A história da educação no Brasil e no mundo está diretamente relacionada com a história da discriminação de gênero. O processo de formação de uma educação formal foi reflexo direto de uma sociedade marcada pelo patriarcalismo e pelo autoritarismo e ainda marcada pelos valores do cristianismo. Conforme Beltrão e Alves (2009, p. 127):

A economia colonial brasileira fundada na grande propriedade rural e na mão de obra escrava deu pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma para as mulheres. O isolamento, a estratificação social e a relação familiar patriarcal favoreceram uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites dos homens donos de terras. Segundo Ribeiro (2000), a tradição cultural ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira, considerava a mulher um ser inferior, que não tinha necessidade de aprender a ler e a escrever. A educação monopolizada pela Igreja Católica reforçava o espírito medieval. A obra educativa da Companhia de Jesus contribuiu significativamente para o fortalecimento da predominância masculina, sendo que os padres jesuítas tinham apego às formas dogmáticas de pensamento e pregavam a autoridade máxima da Igreja e do Estado.

³ O conceito de estigma refere-se ao definido por Goffman (1978, p. 7) como “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. O estigma compreende desde os sinais corporais, como marcas ou defeitos físicos, até a forma preconceituosa de tratar o desvio.

Ainda no Brasil império foi facultado à mulher o direito à educação, mas esta restringia-se apenas ao curso normal, a fim de formar professoras para alfabetizar as crianças. Por um longo período o papel das mulheres na educação esteve atrelado ao papel daquela que cuida e zela pelo bem-estar das futuras gerações, cabendo a elas a responsabilidade pela educação dos filhos e filhas. Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que tinha um caráter inovador a medida em que reforçava que todos, sem restrição ou separação de sexo, deveriam ter acesso à educação básica, é que a mulher passou a ser representada legalmente para ter acesso à educação formal, ainda que minimamente. Naquele momento, apesar do “avanço” enquanto marcador legal da educação, a LDB não tinha uma preocupação com a igualdade de gêneros conforme compreendemos atualmente, até porque o embrião do movimento feminista ainda estava se desenvolvendo no Brasil. Entretanto, a LDB de 1961 garantiu o acesso igualitário ao ensino superior para as mulheres que cursavam o magistério propondo uma equiparação de matérias.⁴ Nota-se que nesse o momento a preocupação era com o acesso igualitário de meninos e meninas nas escolas e universidades e principalmente com a formação de cunho técnico e científico, uma vez que faltava mão de obra qualificada para no novo projeto de Brasil proposto pelos militares.

Entretanto, somente a partir do processo de redemocratização que culminou com a promulgação da Constituição de 1988 é que a educação passa a ser um direito de todos sem quaisquer distinção de raça ou sexo. A partir desse momento, ao menos nos marcadores legais, homens e mulheres passam a ter os mesmos direitos. Outros documentos que tratam do direito à educação foram elaborados a fim de trazer um caráter mais igualitário à educação. Dentre eles destaca-se a LDBEN, Lei 9394/96, que visa a eliminação das desigualdades no âmbito do direito igualitário à educação. Contudo, o texto da lei atualizado em 2007 não faz nenhuma menção ao termo “diversidade de gênero” mas menciona em seu artigo 3º inciso VII “consideração com a diversidade étnico-racial”. Outra questão interessante que cabe observar, é que apesar da efervescência dos movimentos femininos no século XXI, a atualização da LDB, não contemplou nenhum adendo que justificasse apenas as referências masculinas expostas no texto, como alguns documentos oficiais já fazem.

⁴ Conhecida como "Reforma Capanema", tem como principal característica o fato de equiparar todas as modalidades de ensino médio secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola, o que pode ser compreendido como uma medida que democratiza o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status.

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que fixa normas obrigatórias para a educação básica no âmbito federal que devem orientar o planejamento curricular das escolas e sistema de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, as questões a respeito da pluralidade de identidades e a diversidade de gênero são explicitamente demarcadas. Conforme as DCN (BRASIL, 2013, p.16 e 27)

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas.

Além de ressaltar a diversidade da população brasileira, as DCN fazem referência aos objetivos da educação voltada para grupos tão diversos (BRASIL, 2013, p. 27)

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional.

Outra questão abordada pelos DCN trata da importância da pré-escola enquanto função sociopolítica e pedagógica que facilita a inserção igualitária das mulheres tanto nas escolas como no mercado de trabalho. Nesse sentido, as DCN retomam a discussão da lei 9394/96 que expressa em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Se o Estado permitisse que as creches e pré-escolas do país cumprissem seu papel político, pedagógico e social, disponibilizando vagas e estrutura para receber as crianças das classes menos privilegiadas, as mulheres poderiam ter tranquilidade para estudar e trabalhar, diminuindo a sobrecarga que carregam com as duplas e até triplas jornadas.

Nota-se ainda nas DCN, uma preocupação com o respeito as diferentes identidades, fomentando a valorização das diferenças e conseqüentemente inserindo a mulher livre e apenas num contexto educacional e social no qual a escola representa além de seu papel social institucional, que abriga e problematiza o conhecimento, como também aquela que acolhe sem distinção as diferentes pessoas.

Enquanto as DCN são leis, que oferecem metas e objetivos a serem buscados em cada curso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são referências curriculares e não leis, também fazem a menção as questões de gênero. Documento datado de 1998, disponibiliza dois volumes que tratam, de forma mais concreta e explicita, as questões relativas a pluralidade de gênero, incluindo a escola como agente que contribui de forma completa para a formação dos sujeitos, possibilitando que a escola seja um *lôcus* de reflexão. O referido documento (BRASIL, CEB, 1998. p. 18) alerta que:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência.

Neste sentido, o PCN que trata da orientação sexual, reconhece a importância da família como instituição responsável pela explicação sobre as questões que envolvem a sexualidade. Entretanto, salienta que é impossível deixar o assunto fora dos muros da escola. Torna-se necessário explicar as questões que envolvem a sexualidade, como prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e gravidez na adolescência até para que as meninas não tenham que interromper seus estudos por uma gravidez inesperada.

Contudo, não podemos restringir as propostas colocadas pelos PCN apenas ao aspecto biológico. Precisamos reconhecer que os problemas relativos ao processo de construção das identidades sociais necessitam ser encarados a partir do reconhecimento de que tanto as identidades de gênero e sexuais são construídas social e culturalmente. Sendo assim, precisamos falar de gênero nas escolas para buscar eliminar paradigmas e preconceitos que colocam homens e mulheres como construções sociais pautadas na dicotomia masculino-feminino, desconstruindo o que supostamente pode ser atribuído ao papel apenas da mulher, como questões que envolvam a prevenção da gravidez precoce. Conforme Louro (2008, p. 18)

inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado.

Apesar dos avanços, a reflexão sobre como os marcadores legais da educação abordam a questão de gênero nos auxilia a compreender como os documentos que tratam de gênero e sexualidade ainda priorizam as questões relacionadas as DST e a gravidez precoce, sem discutir com profundidade as relações que permeiam as múltiplas identidades presentes na sociedade.

Neste sentido, vale à pena pensar qual o lugar que ocupa as discussões sobre a questão de gênero em nossa sociedade para que seja relegada a segundo plano nos parâmetros e diretrizes educacionais. Fica evidente nos documentos a necessidade de se combater a gravidez na adolescência, sem no entanto, incentivar a quebra dos estereótipos que colocam a mulher subjugada à sociedade patriarcal.

Bibliografia

BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execuções Penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 10227, 13 jul. 2008. Seção 14.

CONSTITUIÇÃO (1988). CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CUNHA, Elisângela Lelis da. 2010. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, mai.-ago. 2010 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

JULIÃO, Elionaldo F. Escola na ou da prisão? In: educação, Escolarização e Trabalho em prisões - apontamentos teóricos e reflexões do cotidiano. Cadernos CEDES, Campinas, v. 36, n. 98, jan. abril, 2016, pp.25 a 42. (organização: Elenice Onofre).

MAEYER, M. de. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013.

PATERMAN, Carole (1988). *The sexual contract*. Stanford, California: Stanford University Press.

RODRIGUES, Fabiana (2017). Educação em Espaço de restrição e Privação de Liberdade - Proposta de trabalho (mimeo)