

# **Gênero e Educação Profissional– análise do discurso de três documentos oficiais**

Demóstenes Dantas Vieira, Mestre, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN<sup>1</sup>

Efraim de Alcântara Matos, Mestre, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN<sup>2</sup>

Antônio Soares Júnior da Silva, Especialista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSUL<sup>3</sup>

***Resumo:** Este trabalho propõe uma investigação documental acerca da discussão de gênero e educação profissional nos documentos oficiais, mais especificamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), no Plano Nacional de Educação – PNE (2001) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – DCNEPTNM (2012). Em vista disso, propomos investigar os discursos acerca das concepções de gênero materializadas no texto. Para tanto, adotamos como suporte teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha pecheutiana e a Linguística Queer, principalmente, as contribuições de Butler (2003), Borba (2015), Bourdieu (2003) e Pêcheux (1995/1997). Os resultados apontam para três formas de referência aos estudos de gênero. A primeira constitui-se de um breve apagamento da discussão, substituído por uma referência camuflada e, por fim, por um desvelamento da discussão.*

***Palavras-chave:** Discurso; Gênero; Educação profissional; Documentos oficiais.*

## **1. Informações Gerais**

Este trabalho propõe a análise do discurso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), do Plano Nacional de Educação – PNE (2001) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – DCNEPTNM (2012) acerca da discussão de gênero. Para tanto, adotamos como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso da linha pecheutiana e a Linguística Queer, principalmente, as contribuições de Butler (2003), Borba (2015), Bourdieu (2003) e Pêcheux (1995/1997), dentre outros.

---

<sup>1</sup> E-mail: demostenes.vieira@ifrn.edu.br

<sup>2</sup> E-mail: efraimmat@gmail.com

<sup>3</sup> E-mail: antoniojunioredu@yahoo.com.br

Os resultados iniciais apontam para o aprimoramento da discussão acerca da diversidade sexual e identidade de gênero, evoluindo de um breve apagamento na LDB até o aprofundamento da discussão, ainda que sucinto, no *Plano Nacional de Educação – PNE* proposto para o decênio 2001 a 2010 e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais*.

## **2. A Linguística *Queer*, o discurso e as concepções de gênero – breves considerações**

A *Linguística Queer* deve ser compreendida como “estudo crítico da heteronormatividade a partir de um ponto de vista linguístico” (MOTSCHENBACHER, 2011, p. 150). Ela segue o princípio de que as identidades sexuais são fragmentadas, não essencialistas e mutáveis, propondo que elas não advêm de uma realidade pré-discursiva, pelo contrário, emergem de contextos sociais, políticos e culturais, e “só podem ser entendidas como produtos/efeitos de performances corporais e linguísticas que repetem, reiteram ou subvertem discursos dominantes que trancafiam as posições de sujeito em binarismos, como homem/mulher, hétero/homo” (BORBA, 2015, p. 91).

Nesse sentido, a *Linguística Queer* propõe uma análise crítica sobre os discursos acerca da heteronormatividade e das identidades marginalizadas, não normativas. Por conseguinte, o conceito de gênero deve ser entendido “como uma sofisticada maquinaria discursiva mantida por instituições como o direito, a medicina, a família, a escola, e a língua, que produzem corpos-machos e corpos-fêmeas, obscurecendo outras possibilidades de estruturação das práticas generificadas e sexuais” (BORBA, 2015, p. 96).

À vista disso, a noção de gênero deve ser pensada a partir de *dispositivos* que produzem regras que disciplinam as práticas sexuais. Conforme escreve Butler (2003, p. 157), “as normas de gênero operam ao ordenar a corporificação de certos ideais de feminilidade e masculinidade, ideais que são quase sempre relacionados à idealização do vínculo heterossexual”.

Vale salientar que a nossa concepção de discurso é aquela adotada por Pêcheux (1995/1997) compreendida como “efeitos de sentido”. Para Pêcheux (1995) a transparência da linguagem é um mito, sendo necessário investigarmos as ideologias que perpassam as práticas linguísticas, o próprio sujeito e as redes de interação social. Tratava-se, portanto, de estabelecer a relação entre língua, ideologia e sujeito. Nesse sentido, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito

pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 2002, p.17). Dessa forma, A AD desloca a noção de sentido único e traz à baila o discurso como “efeitos de sentido”, tendo em vista a concepção de sujeito dividido, interpelado por outros discursos e, conseqüentemente, de um sujeito que ocupa posições sócio-históricas diferentes.

### 3. Análise dos dados

Linguisticamente falando, o uso do masculino foi designado pela tradição gramatical para referir-se de modo geral a um grupo de indivíduos compostos por pessoas do gênero masculino e gênero feminino, prevalecendo o masculino independentemente da quantidade existente no grupo. Caso exista um indivíduo do sexo masculino, prevalece o tratamento linguístico do masculino sobre o feminino. Deste modo, a cultura dominante (incluindo aqui a língua) exerce uma forma de coerção e violência sobre o sujeito, impondo determinados *habitus* sociais, linguísticos e simbólicos. Bourdieu (2003, p. 47) denomina esse processo de violência simbólica, entendida como uma “coerção” realizada por meio de uma “adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante”, são “esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto”.

Tais esquemas linguísticos e cognitivos, construídos sócio-historicamente, produzem efeitos de sentido que marginalizam o outro, colocando-o no lugar de dominado. Tais formas são produtos da vida social, no sentido pecheutiano, produzidos a partir de uma dada *formação social e/ou formação ideológica*.

No que se refere às questões de gênero, o patriarcado e heteronormatividade constituída, são construções simbólicas que violentam os sujeitos à margem das categorias dominantes, neste caso, de macho sobre a fêmea, de masculino sobre o feminino, de heterossexualidade sobre as “sexualidades polimorfos” (FOUCAULT, 1984). Tanto na LDB, como no *PNE* e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, os esquemas binários de gênero são evidentes, materializando-se o apagamento das desinências de gênero, prevalecendo o patriarcado, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Vocábulo	Documento	Frequência
Professor (es)	LDB	35 vezes
Aluno (s)	LDB	12 vezes
Professor (es)	PNE	92 vezes
Aluno (s)	PNE	107
Professor (s)	DCNEPTNM	04 vezes
Aluno (s)	DCNEPTNM	02 vezes
Trabalhador (res)	PNE	15 vezes
Trabalhadoras	PNE	01 vez

Vale salientar que no PNE o termo “trabalhadoras” foi utilizado apenas uma vez, entretanto não se refere às trabalhadoras da educação, tampouco às alunas que necessitam conciliar trabalho, educação e cuidado dos filhos. Deste modo, as materialidades produzem certo apagamento da diferença de gênero entre os trabalhadores e trabalhadoras da educação e, evidentemente, as especificidades sociais e biológicas de cada um, como a maternidade, o cuidado dos filhos, etc.

Com relação às *Diretrizes Curriculares Nacionais*, vale destacar que não há nenhuma menção ao gênero feminino quando se refere aos profissionais da educação, tampouco ao alunado, alunos e alunas. Acontece o mesmo com termo **trabalhador**, utilizado no documento apenas uma vez (no plural) de maneira geral para designar homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras. Isso reforça o que já foi mencionado sobre *violência simbólica* (BOURDIEU, 2003).

Por conseguinte, também não se materializa a discussão sobre a maternidade, sobre o cuidado dos filhos, sobre as mulheres-mães estudantes, mulheres-mães trabalhadoras e mulheres-mães-estudantes trabalhadoras. Evidentemente, falar disso é ao mesmo tempo falar de condições de igualdade de acesso e permanência. Nesse sentido, falar de diferença de gênero, paradoxalmente, é falar de igualdade.

Por outro lado, vale salientar a construção de um discurso emergente acerca da igualdade de gênero, ainda no que se refere à análise da LDB. Entendemos a materialização de uma referência subentendida, encontrada nas entrelinhas do discurso. Sobre essa questão, destacamos a análise das materialidades abaixo:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – *igualdade* de condições de acesso e permanência na escola; [...]  
IV – *respeito à liberdade* e apreço à *tolerância*. (LDB n. 9.394/96, grifos nossos).  
Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:  
*a) pré-escola;*  
b) ensino fundamental;  
c) ensino médio;  
II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [...]  
X – *vaga na escola pública* de educação infantil ou de ensino fundamental *mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade;* (LDB n. 9.394/96, grifos nossos).

O Art. 3º da LDB, no inciso I, coloca em evidência, embora não as delimite, as dificuldades de acesso e permanência na escola de alguns grupos específicos. A promoção da igualdade de acesso e permanência suscita uma discussão sobre gênero e os papéis sociais que homem e mulher exercem na sociedade, tais como trabalho, cuidado dos filhos, maternidade e paternidade, etc. nos leva a pensar também, que, independentemente desses papéis é dever do Estado garantir as condições de acesso e permanência de homens e mulheres e das diversas outras identidades de gênero que se colocam para além dos binarismos. O inciso IV, por sua vez, coloca o “respeito à liberdade” e a “tolerância” como um dos princípios da educação, produzindo efeitos de sentido ligados à dignidade da pessoa humana e respeito às diversas formas de identificação e identidade humana, no que se refere às preferências culturais, identidades sexuais e de gênero, diversidade étnica, religiosa, linguística etc.

O Art. 4º, por sua vez, produz efeitos de sentido ligados à luta pela igualdade de gênero evidenciada nas décadas anteriores pelos movimentos sociais, principalmente o feminismo. Embora não seja evidente (pois o discurso não o é) as materialidades apontam para a maternidade e cuidado infantil, materializando as diferenças de gênero (homem/mulher) e a necessidade de o Estado garantir condições de acesso às mulheres mães-estudantes.

Nesse sentido, a LDB reconhece a maternidade e a educação infantil e coloca a mulher no cenário educacional com a possibilidade de cuidar dos filhos e exercer suas atividades estudantis, tendo em vista o reconhecimento do direito da criança pequena à educação, o oferecimento de creches para as crianças até 05 (cinco) anos de idade e o direito da criança de estudar na escola mais próxima de sua residência. Por conseguinte, se produz, pelo menos em tese, a possibilidade de acesso e permanência das mulheres-mães na escola.

Conforme escreve Vianna e Unbehaum (2004, p. 93), a integração da creche e da pré-escola na educação brasileira é uma conquista do movimento feminista como mecanismo que pudesse garantir “a igualdade de oportunidades para as mulheres”.

Da mesma forma, as DCNEPTNM também produzem efeitos de sentido materializados nas entrelinhas do discurso. Ao discorrer sobre a formulação de políticas públicas e finalidade da avaliação dos cursos, escreve-se que a divulgação dos resultados deve ser feita, dentre outras coisas, para:

*IV - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico-ambientais, **promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade**. (DCNEPTNM, 2012, s/p).*

Os enunciados “valores democráticos” e “respeito à diferença e à diversidade” evocam para a Educação Profissional a promoção de políticas públicas que zelem pela responsabilidade das instituições de ensino. Zelo que está semanticamente e sintaticamente ligado aos valores democráticos e à diversidade. O enunciado “valores democráticos” ativa a memória discursiva retomando discursos acerca da dignidade da pessoa humana, da igualdade, da liberdade e do respeito à diferença. Por sua vez, o enunciado “respeito à diferença e à diversidade” coloca em evidência o respeito aos diversos grupos étnicos e minorias sociais (ou maiorias sociais desprestigiadas/marginalizadas), incluindo aqui as diversas identidades de gênero à margem.

Dando continuidade à análise, trataremos da última forma de referência aos estudos de gênero, através da qual observamos um desvelamento no que se refere à discussão de gênero. Para tanto, analisaremos alguns trechos do Plano Nacional da Educação, em que destacamos a meta 11 proposta para o Ensino Fundamental, um parágrafo do item 12 referente às diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e a meta 31 no tópico sobre Financiamento e Orçamento do Ensino Superior:

11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e **a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio**. (PNE, 2001, p. 20, grifos nossos)

[..] As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. *Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros.* (PNE, 2001, p. 19, grifos nossos)

31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a **formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos** (PNE, 2001, p. 39, grifos nossos).

Pode-se observar nas materialidades citadas a preocupação do Ministério da Educação acerca dos critérios adotados no programa para avaliação do livro didático. Dentre as 30 orientações acerca do manual didático destaca-se o cuidado em evitar livros didáticos que reproduzam “estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” colocam os estudos de gênero em evidência. Ao introduzir a discussão sobre as diretrizes curriculares para o ensino fundamental, o PNE também orienta a discussão dos temas transversais já discutidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tais como “ética, meio ambiente, pluralidade culturais, entre outros”.

Vale salientar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais* dispõem de um capítulo inteiro discutindo sobre o tema “Orientação Sexual”. Observa-se o desvelamento da discussão de gênero outrora apagada e camuflada. Nesse contexto, a meta 31 do *PNE* propõe a “formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos”, que reconhece as diferenças de gênero, o papel social da mulher ligado à maternidade e ao cuidado dos filhos.

Ainda sobre o desvelamento de sentidos, o *PNE* apresenta nas diretrizes para formação de professores a “h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação”. Deste modo, o *PNE* trata a discussão de gênero nas diversas facetas que envolvem o processo educacional, desde o currículo e temas transversais, até a escolha do livro didático, formação de professores e políticas públicas de gênero que, em especial, envolvem o tratamento dado à mulher e aos diversos papéis sociais que ela exerce.

Ainda sobre os desvelamentos de sentido, vale salientar que as DCNEPTNM (2012) apresentam dois incisos importante que colocam a discussão de gênero em pauta, embora não haja um aprofundamento maior da discussão:

X - *reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades*, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,

XI - *reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais*, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo; (DCNEPTNM, 2012, s/p, grifos nossos)

As materialidades apontam para uma concepção de gênero não-normativa, que reconhece as diversas identidades sexuais à margem. O vocábulo “reconhecimento”, presentes nos enunciados dos incisos X e XI, produz efeitos de sentido sobre aquilo que outrora foi esquecido. Reconhecer esses sujeitos e identidades é dar voz aos diversos sujeitos *queer* outrora silenciados na sociedade, na educação e, neste contexto, na educação profissional. A expressão *identidades de gênero* retomam discursos produzidos pela *Teoria Queer* e, evidentemente, pela *Linguística Queer*, que colocam o sujeito esdrúxulo, estranho, diferente e extravagante (para os modelos binários historicamente contruídos) em evidência dentro da educação profissional. Pensá-los, nesse contexto, perpassa o reconhecimento das diversidades e das múltiplas identidades de gênero existentes na sociedade e no mercado de trabalho.

#### **4. Considerações finais**

O tratamento dado a discussão de gênero nos documentos oficiais analisados aponta para um breve apagamento do assunto na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996)*. Pode-se também constatar que o artigo 3º e o artigo 4º da LDB produzem efeitos de sentido que também podem estar associados às questões de gênero, principalmente no que se refere aos princípios da educação nacional.

Ao contrário da LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE, decênio 2001-2010, apresenta uma discussão bem mais elaborada acerca da diversidade de gênero e educação sexual, apresentando orientações acerca da escolha do livro didático, da formação de professores e de políticas de gênero que levem em consideração os papéis sociais da mulher na sociedade, tais como o cuidado dos filhos e o a maternidade. As DCNEPTNM,



por sua vez, apresentam breve alusão à discussão de gênero, apresentando um inciso acerca do reconhecimento das diversidades e identidade de gênero.

## 5. Referências

BORBA, R. Linguística Queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Revista Entrelinhas** –Vol. 9, n. 1, jan./jun. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BUTLER, Judith. 2003b. Critically Queer. In: Erin Striff (ed.). **Performance Studies**. New York, Palgrave, p152-177.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder** . 4. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

MOTSCHENBACHER, H. 2011. Taking queer linguistics further: sociolinguistics and critical heteronormativity research. **International Journal of the Sociology of Language** 212:149-179.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4ªed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. & HAK, T. **A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas**. Trad. Bethania S. Mariani et al. 2.ed., Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2ª ed, Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUMO, Sandra. GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em:< <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/490/494>>. Acesso em 17 de setembro de 2018.