

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Julia Camila de Sousa

**EMBATES EM TORNO DO PSEUDOCONCEITO DE “IDEOLOGIA DE GÊNERO”
NA DELIBERAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO
HORIZONTE: REFLEXÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS**

Belo Horizonte

2024

Julia Camila de Sousa

**EMBATES EM TORNO DO PSEUDOCONCEITO DE “IDEOLOGIA DE GÊNERO”
NA DELIBERAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO
HORIZONTE: REFLEXÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Área de concentração: Linguística do texto e do discurso (2). Linha de pesquisa: Análise do Discurso (2B).

Orientador: Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia

Coorientadora: Profa. Dra. Glaucia Muniz Proença Lara

Belo Horizonte

2024

S725e

Sousa, Julia Camila de.

Embates em torno do pseudoconceito de “ideologia de gênero” na deliberação do Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte [manuscrito] : reflexões linguístico-discursivas / Julia Camila de Sousa. – 2024.

1 recurso online (167 f.: il., grafs., tab., color.) : pdf.

Orientador: Luciano Magnoni Tocaia.

Coorientadora: Glaucia Muniz Proença Lara.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de pesquisa: Análise do Discurso.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 119-130.

Anexos: f. 131-167.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Relações de gênero – Teses. 3. Educação – Teses. 4. Semiótica – Teses. 5. Política e educação – Teses. I. Tocaia, Luciano Magnoni. II. Lara, Glaucia Muniz Proença. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Embates em torno do pseudoconceito de “ideologia de gênero” na deliberação do Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte: reflexões linguístico-discursivas

JULIA CAMILA DE SOUSA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Análise do Discurso.

Aprovada em 12 de novembro de 2024, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Luciano Magnoni Tocaia - Orientador

UFMG

Prof(a). Wander Emediato de Souza

UFMG

Prof(a). Luciana Maria Crestani

Universidade de Passo Fundo

Belo Horizonte, 12 de novembro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Luciano Magnoni Tocaia, Professor do Magistério Superior**, em 10/12/2024, às 20:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wander Emediato de Souza, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2024, às 14:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Maria Crestani, Usuário Externo**, em 16/12/2024, às 10:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3809706** e o código CRC **743158C4**.

Referência: Processo nº 23072.266119/2024-81

SEI nº 3809706

Aos meus pais, que abriram as primeiras páginas de um mundo novo para mim, construindo um refúgio de papel e tinta onde sempre pude me abrigar.

À vó Fia, minha eterna companheira de leitura, cuja memória ainda ilumina meus caminhos. Cada frase que escrevo é um sussurro da sua lembrança, um diálogo silencioso com a saudade.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação é, sem dúvida, um processo árduo e solitário. Há momentos em que a incerteza e o cansaço parecem sobrepôr a motivação, e a constante dúvida sobre a relevância do nosso trabalho acaba se tornando uma sensação que carregamos ao longo do caminho. É uma jornada que exige resiliência e, muitas vezes, parece que estamos caminhando sozinhos em um deserto de incertezas. No entanto, é o carinho, o apoio e a presença daqueles que nos amam e acreditam em nosso potencial que tornam esse processo mais leve e possível de ser concluído. A eles, dedico minha mais profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Roberto e Andreia, que trabalharam muito para que eu pudesse ter acesso a um ensino de qualidade, que sempre me incentivaram a ler, que torcem por mim em todas as situações e estão sempre a postos nos momentos mais difíceis da minha vida. Vocês são tudo para mim.

Agradeço ao meu irmão, Lucas, que com seu carinho e amor sempre foi um suporte para mim. Sem sua ajuda e palavras de ternura, não seria possível concluir esta importante etapa.

Agradeço ao professor Luciano Tocaia, por ter me acompanhado desde a graduação na iniciação científica e por ter acreditado no meu potencial e no meu projeto. Seus ensinamentos, suas aulas e suas orientações foram essenciais para o meu desenvolvimento como pesquisadora.

Agradeço à professora Glaucia Muniz, que se mostrou muito disposta a me ajudar, me acalmar e me instruir da melhor maneira possível. Desde o início da graduação, quando tive meu primeiro contato com a Análise do Discurso, você sempre foi um modelo e uma profissional por quem tenho muita admiração. Sou eternamente grata por todas as suas contribuições e cuidado com a leitura do meu texto.

À banca, composta pelos ilustres pesquisadores professor Wander Emediato de Souza e professora Luciana Maria Crestani, pela atenção, competência e disponibilidade, pela leitura atenta e pelas contribuições para esta pesquisa.

Aos meus amigos que me ajudaram imensamente com conselhos, telefonemas longos, colocando a mão na massa ou simplesmente me dando o suporte de que eu precisava nesses anos de pós-graduação, sobretudo Marina, Luísa, André, Carol Trevelin, Paloma, João, Guilherme e Wemerson.

À Keila Aragão Cotrim, minha psicóloga, que há muitos anos vem acompanhando meu crescimento profissional e contribuiu significativamente para um processo pessoal de cura.

Agradeço também aos amigos do Grupo Autêntica, principalmente Rejane e Cecília, que me apoiaram nesse sonho e foram extremamente compreensivas e flexíveis para que fosse possível frequentar as aulas.

Finalmente, deixo meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o meu caminhar e para a conclusão desta jornada. Muito obrigada!

“Tranque suas bibliotecas, se quiser, mas não há portão, nem fechadura,
nem trinco que você consiga colocar na liberdade de minha mente.”

— Virginia Woolf, *Um Teto Todo Seu*

RESUMO

A presente pesquisa visa investigar as disputas sobre a inclusão do termo “gênero” no Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte (2016) e nas suas respectivas emendas, o que disseminou um pânico moral que serviu para unir bases de apoio contra os movimentos sociais dos estudos de gênero e sexualidades. Isso promoveu, nos últimos anos, retrocessos políticos no Brasil ao despertar rejeição ao conceito de “gênero”, o qual apreende uma dimensão específica da construção sócio-histórica das relações sociais, articulada aos múltiplos processos de dominação cultural, econômica, política e simbólica. O marco teórico-metodológico da pesquisa se baseará nos princípios traçados pela Semiótica Discursiva ou Greimasiana (Greimas; Courtés, 2011; Fiorin, 2008; Barros, 2005, entre outros), pela Análise do Discurso de linha francesa (Pêcheux, 1997; Orlandi, 2015; Courtine, 2016; Mussalim, 2001, entre outros) e pela descrição do caráter performativo do gênero (Beauvoir, 1967; Butler, 2003). Com base nessas contribuições teórico-metodológicas, objetivamos propor, pelas lentes da Análise do Discurso, uma análise de formações ideológicas e formações discursivas aliada, em perspectiva semiótica, à depreensão de temas (e figuras ocasionais) que permeiam os documentos que legislam sobre a estrutura educacional do país, de modo a entender como vêm acontecendo ressignificações da identidade feminina e do conceito de “gênero”, além de mapear os imaginários discursivos da política brasileira. Para tanto, o corpus deste trabalho se constrói pelo Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte, juntamente com as emendas feitas ao projeto de lei encontradas no site da Câmara Municipal da cidade. Dessa forma, pretende-se examinar as propostas de exclusão das discussões de gênero na educação pública – o que tornará possível depreender os procedimentos e as estratégias utilizados para a construção do discurso em pauta, considerando que a nova direita tem como plano a retirada dos estudos de gênero dos documentos oficiais que definem as políticas educacionais –, os valores envolvidos nessas manifestações e as relações dialógicas extralinguísticas existentes, ou seja, o apontamento para contextos mais amplos que intervêm na estruturação e na produção de sentido sob a ótica do gênero. Os resultados apontam que os percursos temáticos e seus revestimentos figurativos – determinados sócio-histórica e ideologicamente – desenvolvidos no Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte endossam uma perspectiva de gênero no ambiente escolar de natureza negativa além de evidenciarem como os direitos de discutir e integrar conceitos como “diversidade” e “gênero” na educação são constantemente desafiados. Catalogando e analisando as propostas dos vereadores, evidencia-se um problema significativo na política

local: o distanciamento entre as decisões legislativas e os fundamentos científicos e pedagógicos.

Palavras-chave: Análise do Discurso Francesa. Semiótica discursiva. Educação. Gênero. Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte.

ABSTRACT

This study aims to investigate the disputes surrounding the inclusion of the term “gender” in the Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte (2016) and its amendments, which spread a moral panic that rallied support against social movements focused on gender and sexuality studies. In recent years, this backlash has contributed to political setbacks in Brazil by generating resistance to the concept of “gender,” which reflects a key aspect of the socio-historical construction of social relations, tied to various forms of cultural, economic, political, and symbolic power. The theoretical and methodological foundation of this research is informed by Discursive Semiotics or Greimasian Semiotics (Greimas; Courtés, 2011; Fiorin, 2008; Barros, 2005, among others), the French Discourse Analysis (Pêcheux, 1997; Orlandi, 2015; Courtine, 2016; Mussalim, 2001, among others), and the notion of gender as a performative act (Beauvoir, 1980; Butler, 2003). Drawing on these frameworks, this study aims to analyze ideological and discursive patterns, while also using a semiotic perspective to identify themes (and occasional figures) present in the documents that guide the country’s educational policies. This approach will help us understand the ways in which female identity and the concept of “gender” have been redefined, and it will also map out the discursive imaginaries in Brazilian politics. The study is based on an analysis of the Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte and the amendments made to the bill, available on the City Council’s website. The goal is to investigate the proposals to remove gender discussions from public education, looking closely at the strategies used to shape this discourse. Given the right-wing movement’s efforts to eliminate gender studies from official education policies, the study will also explore the values behind these efforts and the broader social contexts that influence how gender is understood. The findings suggest that the thematic paths and figurative elements – shaped by socio-historical and ideological factors – associated with this topic reinforce a negative view of gender in schools and highlight how the rights to discuss and integrate concepts such as “diversity” and “gender” in education are constantly challenged. By cataloging and analyzing the proposals of the councilors, a significant problem in local politics is evident: the distance between legislative decisions and scientific and pedagogical foundations.

Keywords: French Discourse Analysis. Discursive semiotic. Education. Gender. Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à analyser les débats concernant l'inclusion du terme "genre" dans le Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte (2016) et dans ses amendements. Ces discussions ont généré une forme de panique morale qui a rassemblé des soutiens contre les mouvements sociaux liés aux études de genre et de sexualité. Ce phénomène a, au fil des dernières années, entraîné des reculs politiques au Brésil, en suscitant un rejet croissant du concept de "genre", perçu comme une dimension essentielle de la construction socio-historique des relations sociales, en lien avec divers processus de domination culturelle, économique, politique et symbolique. Le cadre théorique et méthodologique de cette recherche s'appuiera sur les principes de la Sémiotique Discursive ou Greimassienne (Greimas; Courtés, 2011; Fiorin, 2008; Barros, 2005), sur l'Analyse du Discours de l'école française (Pêcheux, 1997; Orlandi, 2015; Courtine, 2016; Mussalim, 2001, entre autres) ainsi que sur la description du caractère performatif du genre (Beauvoir, 1980; Butler, 2003). En nous basant sur ces apports théoriques et méthodologiques, nous nous proposons d'analyser, à travers le prisme de l'Analyse du Discours, les formations idéologiques et discursives alliées, dans une perspective sémiotique, à l'identification de thèmes (et de figures occasionnelles) qui imprègnent les documents régissant la structure éducative du pays. Cela permettra de comprendre comment se sont produites les resignifications de l'identité féminine et du concept de "genre", et de mapper les imaginaires discursifs de la politique brésilienne. Le corpus de cette étude est constitué par le Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte, accompagné des amendements apportés au projet de loi, disponibles sur le site de la Chambre Municipale de la ville. De cette manière, nous voulons examiner les propositions d'exclusion des discussions de genre dans l'éducation publique, ce qui permettra de dégager les stratégies utilisés pour la construction du discours en question. Il s'agit ici de considérer que la nouvelle droite a pour projet de retirer les études de genre des documents officiels définissant les politiques éducatives, ainsi que d'analyser les valeurs sous-jacentes à ces manifestations et les relations dialogiques extra-linguistiques existantes, c'est-à-dire les contextes plus larges qui interviennent dans la structuration et la production du sens à travers la perspective du genre. Les résultats montrent que les parcours thématiques et leurs habillages figuratifs – déterminés socio-historiquement et idéologiquement – développés dans le Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte renforcent une perspective de genre à l'école à la fois négative et de mettre

en évidence comment les droits de discuter et d'intégrer des concepts tels que la "diversité" et le "genre" dans l'éducation sont constamment remis en question. En cataloguant et en analysant les propositions des conseillers municipaux, un problème significatif dans la politique locale est mis en évidence : l'écart entre les décisions législatives et les fondements scientifiques et pédagogiques.

Mots-clés: Analyse du Discours Française. Sémiotique Discursive. Éducation. Genre. Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte.

LISTA DE ABREVIATURAS

APCBH	Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte
CMBH	Câmara Municipal de Belo Horizonte
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais
MEC	Ministério da Educação
PCDs	Pessoas com Deficiência
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	45
Figura 2.....	79
Figura 3.....	80
Figura 4.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	48
Tabela 2.....	76
Tabela 3.....	80
Tabela 4.....	85
Tabela 5.....	90
Tabela 6.....	93
Tabela 7.....	97
Tabela 8.....	98
Tabela 9.....	104
Tabela 10.....	108

ANEXOS

Anexo 1	131
Anexo 2	141
Anexo 3	142
Anexo 4	146
Anexo 5	147
Anexo 6	148
Anexo 7	151
Anexo 8	155
Anexo 9	159
Anexo 10	160
Anexo 11.....	161
Anexo 12	162
Anexo 13	165
Anexo 14	167

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1: O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E AS QUESTÕES DE GÊNERO: CONTEXTUALIZAÇÃO	30
1.1. Tensões e reconfigurações políticas no Brasil (2013-2018): disputas e transformações.....	30
1.2. A construção do conceito de “gênero” em meio à criação do PME: reconfigurações discursivas, família e influência religiosa	34
1.3. O processo legislativo e a aprovação do PME.....	42
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	51
2.1. Semiótica Discursiva	51
2.2. Análise do Discurso	56
2.3. Análise do Discurso e Semiótica: uma articulação possível	60
2.4. O gênero como construção social e ideológica	62
2.5. Explorando o pseudoconceito de “ideologia de gênero”	68
CAPÍTULO 3: QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	72
3.1. Os percursos de uma escolha.....	72
3.2. Sobre a metodologia e a análise de dados.....	74
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS EMENDAS DO PME	84
4.1. Grupo 1.....	85
4.2. Grupo 2.....	97

4.3. Grupo 3.....	104
4.4. A ancoragem ideológica do enunciador.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

A educação para todos tem sido considerada um direito humano fundamental desde a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual estabelece, no Art. 26, que:

todo ser humano tem direito à instrução [...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1948, [s.p.]).

Dessa forma, a universalidade dos direitos humanos tem sido posta como um preceito pétreo de modo que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...] e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, [s.p.]). Nesse contexto, a temática da orientação sexual e da “identidade de gênero” também adentra o âmbito dos direitos humanos e, conseqüentemente, o domínio da educação. Essa realidade é evidenciada nas mais recentes legislações federais do Brasil e, em especial, na Constituição Federal (CF) de 1988, a qual versa tanto sobre educação quanto sobre igualdade de direitos e evoca temas como a disparidade de gênero e a necessidade de valorização da diversidade (cf., por exemplo, os Artigos 5º, 26º, 215º, 231º e 232º da CF). Esses aspectos foram reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece princípios como o de liberdade, diversidade e tolerância para a convivência no ambiente escolar (Lei n.º 9.394/96, art. 3º). No entanto, se a Constituição Federal, assim como outros documentos oficiais dos quais o Brasil é signatário, têm como elemento central a ideia de liberdade e diversidade, os debates referentes ao pseudoconceito de “ideologia de gênero”, tematizados na cena pública sobretudo pelas “novas direitas”, colocam em questão aspectos centrais de uma vivência educacional verdadeiramente cidadã:

Alegam os conservadores que, ao negar a natureza humana em sua realidade anatômica-sexual, o conceito de gênero promoveria também desestruturação das famílias heterossexuais e monogâmicas, a ponto de minar a sua vocação sagrada para a defesa da vida e da procriação e, finalmente, abolir a sua existência (Deslandes, 2020, p. 74).

Nessa leitura, o conceito de “gênero” é considerado uma ferramenta conceitual de influência global utilizada por uma ideologia perniciosa, como explicaremos posteriormente. A intersecção entre relações de gênero e educação ganhou espaço a partir da

década de 1990, com grandes avanços nas reivindicações que visavam à superação da discriminação de gênero e à seguridade dos direitos das mulheres. No entanto, a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento de políticas públicas de educação voltadas para a redução de desigualdade de gênero ainda é escassa no sistema público brasileiro, como aponta Rosemberg (1990):

a tematização persiste sendo educação da mulher e não educação e relações de gênero; grande parte das pesquisas educacionais ignoram o conhecimento que vem sendo acumulado na área de estudos sobre a mulher; a área de estudos sobre mulher/gênero tem produzido pouca reflexão teórica (e mesmo informações empíricas) sobre a educação [...] (Rosemberg, 1990, p. 9).

Em 2020, foi publicado o livro *Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento*, organizado pelas professoras Cláudia Vianna e Marília Carvalho. Sobretudo no final da década de 2010, os brasileiros atravessaram tempos difíceis que exigiram mudanças e que foram marcados por dúvidas, incertezas e (más) surpresas. Testemunhou-se a emersão do negacionismo, da desinformação, o aumento da violência contra as mulheres,¹ a ampliação das desigualdades educacionais e tantas outras negligências.

Essa obra, portanto, que aborda a temática das relações de gênero nessa conjuntura, destaca-se pela exposição do trabalho realizado pelo Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES), que apresenta várias discussões, como a análise de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de uma perspectiva de gênero, as agendas feministas nos Planos Estaduais de Educação e, finalmente, o texto que desperta o interesse pelo assunto da presente pesquisa: o artigo da professora Edna de Oliveira Telles, intitulado “Relações de gênero e práticas escolares”, que visa investigar os significados de gênero na escola.

Sabe-se que a cultura escolar não é neutra e reflete o modo como as relações sociais de gênero são consolidadas socialmente, como bem afirma Schérer (2009), que problematiza a perversão pedagógica arraigada na escola contemporânea e debate a suposta neutralização do sistema sexo-gênero e a forma de sua “educação” pela vigilância:

a escola produz indivíduos dóceis e comportamentos sociais irreversíveis diante dos detentores do “saber”, além de justificar a hierarquia e de legitimar a força pregnante de certas instituições, tais como a família nuclear que é requisitada, essencialmente,

¹ Segundo a Fiocruz (2021), a pandemia de Covid-19 aumentou ainda mais a exposição das mulheres à violência em razão de medidas como *lockdowns* e interrupções de serviços essenciais. Para saber mais detalhes, leia: <https://bit.ly/3U9cMx9>. Acesso em: 18 jan. 2024.

em razão da escola, para vigiar a criança, responsabilizando-se por seu sustento e sua assiduidade na aprendizagem (Schérer, 2009, p. 29 *apud* Carvalho; Gallo, 2017, p. 629).

Dessa forma, se as instituições escolares são espaços de formação cidadã, elas também podem contribuir muito para a reprodução de estereótipos ligados ao gênero. Mas de que maneira elas fazem isso? Por meio dos significados presentes no cotidiano da escola, aliados a materiais e livros didáticos que apresentam esses mesmos estigmas, assim como aqueles veiculados pela mídia em geral, pelas igrejas e pelos mais variados grupos sociais que as crianças frequentam (Unesco, 2022).

Tendo como foco principal as rotinas, as regras e as diversas maneiras de utilizar o tempo escolar, Telles (2005) observou que a comunicação dos indivíduos envolvidos – crianças e adultos – juntamente com seus comportamentos e práticas estavam carregados de significado. Entre eles, destacam-se aqueles relacionados às dinâmicas de gênero. A pesquisa etnográfica realizada por Telles (2005), feita sobretudo por meio de entrevistas e observação das aulas em uma escola pública de São Paulo, apresenta vários exemplos de dizeres das educadoras que são carregados de estigmas de gênero. Exemplo disso é quando uma delas chama a atenção de uma aluna dizendo que ela está “muito saidinha” ou quando, em entrevista com as crianças, elas afirmam que determinada professora trata melhor as *meninas*, ou vice-versa (Telles, 2020, p. 168).

Com o objetivo de buscar respostas para questões recorrentes desde o ensino básico até o universitário, relacionadas à estrutura educacional que, desde a infância, impõe como “natural” a superioridade dos meninos nas ciências exatas e das meninas nas ciências humanas (Telles, 2020, p. 169), decidimos investigar essa questão de grande relevância, tendo em vista que

Ao questionarmos esses modos de significar o “ser homem” e o “ser mulher” como uma essência, vamos compreendendo que esses processos de significação implicam a produção de sentidos sobre masculinidades e feminilidades, que atribuem “ao masculino” e “ao feminino” determinadas características (sensibilidades, afetos, emoções, racionalidades, irracionalidades, capacidade de controle, descontrole etc.); determinados modos de pensar (“homem mais focado”, “mulher mais dispersa”, “homem compreende o todo”, “mulher é detalhista”, etc.); determinadas práticas (“o cuidado como próprio da mulher” e “o controle como próprio do homem”, por exemplo); determinados saberes (“mulheres são mais competentes no uso da leitura e da escrita”, “homens são melhores na matemática”) (Souza; Fonseca, 2024, p. 41).

Dentro das possibilidades de escolha do corpus de nossa pesquisa, a legislação pública do país, especificamente no que diz respeito às questões relacionadas ao gênero,

revelou-se de maior interesse. Afinal, é nessa legislação que se baseia todo o aparato social e educacional para materiais, escolha de livros (literários e didáticos), roteiros de aulas, formação de professores, propostas de inclusão e diversidade, gestão escolar, entre outros.

Esta pesquisa pretende, assim, na tentativa de suprir a discussão desse tema a partir da análise de textos legislativos, perscrutar os discursos em documentos oficiais que definem algumas das políticas educacionais, partindo do Projeto de Lei nº 1.700/15, suas respectivas emendas e, por fim, o Plano Municipal de Educação (PME), também conhecido como Lei n.º 10.917, de 14 de março de 2016. Com a publicação do PME, elaborado em consonância com os Planos Nacional e Estadual de Educação, há o estabelecimento de metas e diretrizes que devem orientar a prefeitura a desenvolver ações, em todas as esferas administrativas, que respondem a demandas reais da educação no município, centradas em estratégias de curto, médio ou longo prazo, para um período de 10 anos, por força constitucional. A princípio, esse seria um documento de construção coletiva, em que se ouvem pais, professores, alunos e sociedade civil, analisando carências e traçando metas para a promoção da qualidade das instituições educacionais de cada município, de acordo com os parâmetros nacionais de universalização, qualidade do ensino e valorização de professores.

O principal objetivo da elaboração do PME era atender à Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que determinou que os municípios brasileiros deveriam elaborar seus planos até o ano de 2016. O próprio PNE depende do cumprimento das metas em âmbito estadual e municipal para sua efetivação (Brasil, 2014b).

As demandas relativas à supressão das desigualdades de gênero foram muito discutidas na formulação desses importantes documentos, mas o que se destaca é a ausência de qualquer menção à diversidade e às diferenças, sobretudo nas relações de gênero na versão final do PNE, ou seja, o documento que rege todos os outros planos educacionais – estaduais e municipais. Isso porque os documentos se utilizam muito de discursos institucionais – materializados, por exemplo, em pronunciamentos, postagem em redes sociais etc. – que propiciam a perpetuação de representações que orientam o modo de pensar da sociedade, que geralmente encara o tema gênero na escola como doutrinação e sexualização precoce de crianças.

Cruz (2008) apresenta uma tentativa de caracterizar o “discurso institucional” por meio do instrumental teórico da Semiótica Discursiva, que se mostra caro à presente pesquisa. Tendo em vista o que o discurso afirma de si próprio, o autor entende por discurso institucional aquele que se apresenta como tal e que se caracteriza por certas especificidades

formais e de conteúdo. Em primeiro lugar, o discurso institucional deve ser distinguido com base na materialidade do texto, sem recorrer a elementos externos. A instância da enunciação, ou seja, quem produz o discurso, não pode se projetar como um “eu” no texto, uma vez que uma instituição não pode ser representada como um indivíduo, demonstrando que “a instância da enunciação tem, necessariamente, que ser figurativizada no texto e tem de sê-lo como uma figura do mundo” (Cruz, 2008, p. 134). Além disso, o discurso institucional deve utilizar a norma culta padrão, respeitando as regras gramaticais e linguísticas aceitas socialmente. Deve também criar um efeito de verdade, ou seja, parecer verdadeiro, independentemente de sê-lo ou não:

A questão da aparência pode ainda ser abordada pela pouca (ou quase nula) variação estilística admitida em um discurso institucional, o qual, conforme visto acima, é caracterizado pela impessoalidade, pela formalidade (no caso, pelas marcas de veridicção, como o parecer de uma auditoria independente, no caso de um balanço, ou o logotipo da empresa, em um comunicado oficial) e mesmo pelo pouco ou nulo uso de uma linguagem conotativa, dado que o discurso institucional não pode admitir ambiguidades (Cruz, 2008, p. 139).

Por fim, o discurso institucional discute necessariamente o *ser-fazer* do ator da enunciação – a instituição –, refletindo seus valores e ações “que, portanto, definem sua identidade” (Cruz, 2008, p. 140). Como será mais desenvolvido em seguida, a interpretação de gênero na educação é um reflexo da ideologia dominante em nossa sociedade, a qual, segundo Marx e Engels (2007), reflete os interesses da classe que detém o poder, moldando a percepção e o entendimento da realidade. Na obra *A ideologia Alemã* (2007), os autores buscam explicar as formas de consciência a partir das relações sociais reais. O conceito de ideologia, portanto, refere-se a um conjunto de crenças, valores e ideias que servem para manter e justificar a dominação de uma classe social sobre outra. Marx e Engels afirmam que a ideologia cria uma “falsa consciência”, uma distorção da realidade que impede as classes dominadas de perceberem sua verdadeira condição de exploração.

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e **determinam todo o âmbito de uma época histórica**, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, **que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo**; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007, p. 47. Grifos nossos).

Gramsci, em seus *Cadernos do Cárcere* (apud Lole; Fuentes; Abreu, 2022), introduz o conceito de hegemonia cultural, em que a classe dominante mantém seu poder não apenas através da coerção, mas também através do consenso cultural e ideológico. Gramsci

argumenta que a educação e a cultura são campos de batalha onde a hegemonia burguesa é construída e contestada. Para ele, a educação deve ser um espaço de contra-hegemonia, promovendo uma consciência crítica que desafie as ideologias dominantes.

A escola, enquanto espaço formal de educação, desempenha uma dupla função no contexto ideológico da sociedade brasileira. Se, por um lado, pode ser compreendida, em uma perspectiva marxista, como uma instituição que veicula e reforça as ideologias da classe dominante, servindo à reprodução de discursos conservadores e à padronização identitária dos sujeitos, por outro, também se configura como um espaço potencial de resistência. Ao considerar a historicidade do atual sistema de ensino que, desde o século XVIII, consolidou-se como mecanismo de padronização e docilização dos corpos, como argumentam autores como Bourdieu e Passeron (1992), é importante não naturalizar essa função de reprodução social e cultural.

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 29).

Mesmo que as normativas e o caráter conservador da sociedade brasileira influenciem diretamente a estrutura e o ambiente escolar, a escola possui a capacidade – e a responsabilidade – de se tornar um espaço de cidadania, crítica e transformação, onde identidades locais e subjetividades possam ser reconhecidas e valorizadas.

Porém, ao não se apropriar dessa consciência, a escola realiza uma reprodução social e cultural de discursos conservadores ao elaborar conceitos ditos como “universais”, “as mais refinadas e decisivas armas ideológicas” (Gramsci, 1999, p. 225 *apud* Lole; Fuentes; Abreu, 2002, p. 284). Através do currículo escolar, dos métodos pedagógicos e das instituições educativas, são transmitidos valores, normas e conhecimentos que reforçam a estrutura social existente, legitimam a posição da classe dominante e promovem discursos que obscurecem as desigualdades estruturais. Louis Althusser (1980) contribuiu significativamente para essa discussão com seu conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs). Para o filósofo francês, a escola é um dos principais AIEs, ao lado da família, da mídia e das instituições religiosas, todos desempenhando papéis cruciais na manutenção da ideologia dominante. O autor avança a tese segundo a qual

[...] o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar (Althusser, 1980, p. 60).

As instituições educacionais também funcionam como microcosmos da sociedade capitalista, onde a disciplina, o controle e a conformidade são enfatizados, preparando os alunos para aceitarem as hierarquias prevalentes na sociedade e internalizá-las. Dessa forma, a educação se torna um instrumento eficaz de perpetuação da ideologia dominante, moldando a consciência dos indivíduos para manter as estruturas de dominação existentes, como afirma Dore (2006),

Por meio da aprendizagem, é massivamente inculcada a ideologia da classe dominante com o objetivo de reproduzir as relações de exploração que caracterizam a sociedade capitalista, embora esse mecanismo seja camuflado e a escola apresentada como um terreno neutro. Assim, é a ideologia que faz os sujeitos pensarem que o sistema escolar é universal, quando, ao contrário, ele serve para manter os interesses dos grupos dominantes (Dore, 2006, p. 329).

No que se refere ao Projeto de lei n.º 1.700/15, às emendas e ao PME, se essa política segue a premissa de conferir ao aluno acesso à educação de qualidade, sanando dificuldades para que todos desfrutem desse direito básico, os documentos que as materializam tais ideias, porém, parecem se pautar em um viés conservador, como esperamos mostrar nesta pesquisa, na medida em que buscam proibir a abordagem de questões relacionadas à igualdade de gênero na escola. Exemplo disso foi a emenda aditiva n.º 148 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15, que acrescentava ao Art. 2 do PME o seguinte parágrafo:

O poder público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer ou direcionar o natural desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da ideologia de gênero (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015c).

Dessa forma, a incorporação das questões de gênero nas políticas públicas de educação permanece ínfima, resultando em um sistema educacional que tende a reproduzir a desigualdade de gênero. Isso ocorre porque a escola, enquanto espaço social, é atravessada por normas e demandas conservadoras da sociedade. No entanto, embora essas normas possam atuar na escola reforçando essa dimensão conservadora, a vivência escolar oferece também uma oportunidade de ressignificação dessas imposições. Assim, a escola pode

emergir como um espaço para o exercício da cidadania, onde práticas educativas têm o potencial de desafiar e transformar essas normas estabelecidas (Vianna; Unbehaum, 2016).

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é, partindo do panorama previamente apresentado, mapear o pseudoconceito de “ideologia de gênero” no Projeto de Lei n.º 1.700/15, nas emendas e no documento final do Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte, à luz da Análise do Discurso Francesa e da Semiótica Discursiva, a fim de entender como o conceito de gênero é construído e renegado a partir desses documentos, os quais fazem parte do conjunto de leis que legislam sobre a estrutura educacional do país. Para tanto, estabelecemos também alguns objetivos específicos, a saber:

- 1) Depreender os temas e os percursos temáticos (além de figuras eventuais) no Projeto de Lei n.º 1.700/15 e no PME com foco em como essas estruturas se constroem no nível discursivo e estabelecem interações entre enunciador e enunciatário.
- 2) Analisar a relação argumentativa entre enunciador e enunciatário, observando como a construção discursiva revela a ideologia subjacente do autor da enunciação por meio da Semiótica Discursiva.
- 3) Examinar as formações discursivas e ideológicas, utilizando a Análise do Discurso Francesa em conjunto com a Semiótica Discursiva, para identificar como os textos representam imaginários discursivos no contexto político.
- 4) Mapear os imaginários discursivos da política brasileira, explorando como as formações discursivas nos textos refletem questões socioeconômicas, políticas e históricas relevantes ao ensino brasileiro.

Como já foi apontado, constituem o corpus da nossa pesquisa o Projeto de Lei n.º 1.700/15, as 176 emendas relacionadas e o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte (Lei n.º 10.917). Esse trâmite teve início em agosto de 2015 e foi finalizado com a aprovação final da lei – com duração de dez anos, contados a partir da sua publicação –, em março de 2016.

A escolha desses documentos foi guiada por três parâmetros: a escassez de análises discursivas voltadas para a legislação belo-horizontina; a relevância social dessa discussão, afinal, apesar de o conceito “ideologia de gênero” não estar sendo tão fortemente usado como à época da promulgação do PME, esta lei ainda está em vigor e pode influenciar significativamente a criação do próximo PME, em 2026. Além disso, esse foi o *primeiro* plano

educacional municipal da capital, ou seja, constitui-se como uma conquista importante para a legislação educacional do país.

Para a análise dos documentos, utilizaremos a Semiótica Discursiva, buscando articulá-la à Análise do Discurso Francesa, tendo em vista que, mesmo por caminhos diferentes, essas duas disciplinas se debruçam sobre o texto, como materialização do discurso que lhe é subjacente. Como buscaremos mostrar no capítulo 2, acreditamos que essa articulação pode complementar e enriquecer a análise.

Partiremos da compreensão dos conteúdos das emendas e de como elas influenciaram a constituição da Lei n.º 10.917, para, então, passarmos ao exame do corpus. A partir desse percurso teórico-metodológico, organizaremos a pesquisa e seus respectivos capítulos da seguinte maneira:

No capítulo 1, apresentaremos uma contextualização do processo de criação e aprovação do Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte, abordando conceitos jurídicos essenciais para a análise deste trabalho. Além disso, faremos um panorama da situação política do Brasil no período de 2013 a 2016, destacando os principais eventos e dinâmicas que influenciaram a elaboração do Plano.

No capítulo 2, trataremos dos principais referenciais teóricos, a partir do qual traçaremos a mencionada articulação entre Análise do Discurso de linha francesa e Semiótica Discursiva. Em um segundo momento, trataremos também do conceito de gênero desenvolvido por autores como Butler (2021) e Scott (1989).

No capítulo 3, apresentaremos o processo metodológico subjacente à construção do corpus, desde o levantamento e catalogação das emendas, escolha das categorias, realização do registro dessa coleta em gráficos e tabelas gerados a partir de uma planilha, até chegar à análise propriamente dita.

Desenvolveremos, no capítulo 4, a análise do corpus em duas etapas: primeiramente separaremos as emendas em três eixos temáticos e, em seguida, analisaremos oito emendas selecionadas com base em um recorte do que os vereadores consideram como “diversidade” e como a justificativa da “ideologia de gênero” aparece em diferentes assuntos.

No último capítulo, apresentaremos os resultados aos quais chegamos e traremos uma reflexão sobre a influência dos papéis de gênero nas principais legislações do país, tendo em vista que o PME é apenas uma extensão de leis mais abrangentes, como o PNE, que legisla toda a estrutura educacional brasileira.

CAPÍTULO 1: O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE E AS QUESTÕES DE GÊNERO: CONTEXTUALIZAÇÃO

Para situar melhor a análise, é importante traçar um breve retrospecto histórico sobre o contexto de produção de políticas públicas voltadas para a educação, as questões de gênero, o amparo legal do PNE, sua função e seu processo de tramitação e aprovação, para, finalmente, chegar ao PME.

1.1. Tensões e reconfigurações políticas no Brasil (2013-2018): disputas e transformações

A desenvolvimento da democracia no Brasil nos últimos anos revela um paradoxo: até 2013, os principais indicadores políticos, econômicos e sociais apontavam um caminho promissor para a consolidação e o fortalecimento do sistema democrático no país. No entanto, a partir de junho de 2013, essa trajetória começou a se reverter. As manifestações populares que eclodiram em todo o país, inicialmente motivadas pelo aumento das tarifas de transporte público, rapidamente se expandiram para abarcar uma gama mais ampla de insatisfações sociais e políticas. Além, é claro, da “concentração da atenção da sociedade em questões ligadas à corrupção, que acabaram sendo tratadas de forma anti-institucional e antipolítica pela Operação Lava Jato” (Avritzer, 2018, p. 273). Esse movimento marcou um período de intensa polarização política e desencanto com as instituições democráticas, que culminou em eventos que abalaram a confiança na democracia brasileira.

O ano de 2016, no qual ocorreram eventos de grande impacto na política brasileira, foi caracterizado por uma significativa instabilidade política e econômica, moldando profundamente a maneira como o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte se inseriu no cenário público. No mês de março, o Supremo Tribunal Federal (STF) se reuniu para avaliar a legalidade do procedimento do *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff. Com 9 votos a favor e 2 contra, foram confirmadas as diretrizes de condução do processo, permitindo a continuidade do julgamento na Câmara dos Deputados e concretizando-se no dia 31 de agosto de 2016. Tornou-se, assim, o segundo processo de *impeachment* desde a redemocratização. Além disso, tivemos a queda do presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB-RJ), o início do mandato de Michel Temer e a conseqüente crise política no Senado e no STF, além dos escândalos de corrupção, delações premiadas e a prisão de vários políticos.

Já não bastasse toda essa repercussão e fragilidade das instâncias judiciárias, legislativas e executivas, o povo brasileiro ainda passava por um turbulento processo de crise moral, em que as redes sociais foram as principais “armas” utilizadas para promover o conservadorismo em nome da proteção dos “valores da família” brasileira.

O PME de Belo Horizonte, que seria a parâmetro para o setor nos próximos dez anos (2016-2026), foi aprovado pela Câmara Municipal em meio a muitas polêmicas² no dia 17 de dezembro de 2015. A abordagem de questões ligadas ao tratamento de gênero nas escolas e as reivindicações dos trabalhadores da educação foram os maiores motivadores de tais polêmicas. A reunião em segundo turno foi a última realizada pela câmara no ano de 2015. Nela, líderes religiosos e pais estiveram presentes para assegurar a aprovação das emendas ao projeto da Prefeitura. Essas modificações resultaram na eliminação da maioria das propostas relacionadas à abordagem de questões de gênero nas escolas.

A ascensão dos discursos ultraconservadores e do fundamentalismo religioso no contexto político brasileiro desde 2010 é um fenômeno complexo, resultando de uma combinação de fatores históricos, sociais, econômicos e políticos (Roza Pinel; Reses, 2021). Durante a ditadura militar brasileira (1964-1985), o regime impôs uma agenda conservadora que reprimia movimentos sociais e políticos que buscavam transformações profundas na sociedade. Isso incluía limitações aos direitos das mulheres, como restrições à participação política, restrições ao acesso à educação e ao mercado de trabalho e a imposição de valores tradicionais de gênero, além de incentivar uma visão conservadora da família e da moralidade, o que influenciou as políticas públicas e as normas sociais da época, reverberando até hoje. Assim como afirma Miskolci (2013, p. 37):

No Brasil, em meio ao processo de universalização do ensino básico que se dá a partir da década de 1990 [...] as reivindicações dos movimentos sociais ganharam maior atenção pública ao questionar concepções sobre o que seria a nação brasileira. Em outros termos, graças à consolidação da democracia após décadas de regime militar, ficou patente que a sociedade brasileira se revelava incapaz de lidar com as diferenças étnico-raciais, de gênero e sexuais. Diferenças ignoradas e sufocadas durante a ditadura afloraram na democracia clamando por reconhecimento e aceitação (Miskolci, 2013, p. 37).

Nesse contexto, foi publicado, em 2001, o texto “Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação”, de Guacira Lopes Louro, que discute, a partir de uma breve

² Vereadores aprovam Plano de Educação de BH. Estado de Minas, 16 dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3WkOKjU>. Acesso em: 24 jul. 2024.

análise histórica, a crescente visibilidade das minorias sexuais e o conflito intensificado com grupos conservadores. O verdadeiro desafio não é apenas reconhecer a multiplicidade das identidades de gênero e sexuais, mas também compreender que não é possível apoiar-se em esquemas binários, pois vivemos justamente nos atravessamentos desse lugar social que se constitui como fronteira. Não há respostas seguras nem fórmulas operantes. Nesse sentido, o gênero, produzido discursivamente, torna-se uma questão social e moral. A linguagem que se refere aos corpos e ao sexo produz os sujeitos, e essa compreensão desafia as normas tradicionais e sugere que a educação precisa avançar para refletir essas novas realidades.

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado (Louro, 2001, p. 2).

Durante esse processo, não é de se estranhar que os educadores tenham se sentido pressionados a lidar com realidades que haviam sido invisibilizadas ou apagadas sobretudo durante a ditadura militar. Em uma sociedade que começava a respirar os ares da democracia, os indivíduos sentiam-se mais à vontade para expressar suas ideias e desejos, questionando tanto os conteúdos quanto os métodos educativos vigentes. Era um momento de transição, e as referências teórico-pedagógicas para enfrentar essa nova realidade ainda eram escassas ou sofriam forte censura.

Após a redemocratização, o país experimentou uma polarização política crescente, com o surgimento de uma multiplicidade de movimentos sociais e políticos que representavam diferentes visões ideológicas. Isso incluiu tanto movimentos progressistas que lutavam por direitos sociais e individuais quanto conservadores que defendiam valores tradicionais e religiosos. Essa polarização se intensificou com o tempo, especialmente à medida que questões sociais, como direitos LGBTQIA+ e educação sexual, se tornaram mais proeminentes na agenda política (Bello, 2023).

A partir da década de 2010, houve um aumento significativo da influência de grupos religiosos conservadores na política brasileira, com o protagonismo da bancada fundamentalista cristã. Isso se deve, em parte, à crescente organização política desses grupos e à sua capacidade de mobilização eleitoral. Muitas vezes ligados a igrejas evangélicas, eles têm se organizado politicamente e exercido pressão sobre os legisladores para promover

políticas alinhadas com suas crenças religiosas. Essas são ações sistematizadas que visam a um objetivo: a exclusão total de qualquer estratégia ou proposição que envolva temas relacionados a gênero e sexualidade. Segundo Rosemberg (1985),

A Igreja Católica constituiu um dos freios mais poderosos, até a década de 60, para que a Educação Sexual formal penetrasse no sistema escolar brasileiro. Em primeiro lugar, por sua posição claramente repressiva em matéria de sexo; em segundo lugar, pela posição de destaque que ocupou na educação nacional, através da manutenção e da ferrenha defesa de sua rede de ensino (Rosemberg, 1985, p. 12).

Entre 2017 e 2018, a política brasileira também atravessou um período de significativos retrocessos sociais, refletindo uma crise institucional profunda. Esse período foi marcado pelo avanço do conservadorismo, que emergiu em resposta a um crescente descontentamento popular alimentado pelos escândalos de corrupção que abalaram a confiança nas instituições democráticas. Conforme aponta Avritzer (2018, p. 273), “houve uma completa inversão de condições, com a produção de um ‘mal-estar’ na democracia” a partir de 2013, que culminou em retrocessos significativos até 2018.

Esse descontentamento popular abriu espaço para o surgimento de líderes políticos que capitalizaram a insatisfação generalizada e promoveram agendas conservadoras e antidemocráticas em várias frentes, incluindo tentativas de limitar direitos civis, reverter políticas de igualdade de gênero e promover uma visão restritiva sobre diversidade e inclusão. Como destaca Avritzer, o período foi marcado por um aumento “dos discursos de tolerância e diversidade sendo revertidos por propostas de legislação sobre a família ou pela defesa, por setores da mídia, de uma agenda antidireitos e anti-igualdade de gênero” (Avritzer, 2018, p. 275).

A ascensão do bolsonarismo é emblemática do retrocesso social e democrático vivido nesse período, caracterizado por uma polarização intensa e por um discurso que rejeitava as normas estabelecidas da política brasileira. Jair Bolsonaro, com seu discurso abertamente contrário ao “politicamente correto” e às pautas progressistas, conseguiu galvanizar um eleitorado desiludido, que via nele uma alternativa radical ao *status quo*. Ele conseguiu articular uma visão de mundo de caráter bélico, manifestada por meio de uma linguagem específica – a retórica do ódio – e codificada em uma estrutura de pensamento coesa e persuasiva (Rocha, 2023).

O bolsonarismo, portanto, não é apenas um reflexo da crise política e social, mas também um catalisador de retrocessos que impactaram profundamente não só a democracia brasileira, mas também as leis e a força que alguns temas haviam conquistado no debate

público. Uma das áreas mais afetadas por esse movimento foi a discussão sobre gênero, que, sob a influência desse movimento, foi sistematicamente apagada e deslegitimada, inclusive em termos legislativos. O discurso radical, ao promover uma agenda contrária à igualdade de gênero, resultou em um ambiente político hostil a essas pautas, em que propostas legislativas que abordavam a diversidade e a igualdade foram abandonadas ou revertidas.

1.2. A construção do conceito de “gênero” em meio à criação do PME: reconfigurações discursivas, família e influência religiosa

O pseudoconceito de “ideologia de gênero”, muito utilizado sobretudo nas discussões da década de 2010, aparecia nos mais diversos contextos e assuntos que se tornavam virais nas redes sociais, apesar de muitas pessoas nem mesmo entenderem a que ele se referia. Era muito usual a articulação dessa expressão com outras muito comuns, como “kit gay”, “escola sem partido” e diversas *fake news* que se espalhavam de forma rápida e com grande alcance, como afirma Boehler (2018):

Se analisarmos os discursos públicos que aparecem nos meios de comunicação, eles contêm argumentos precários, sem grande profundidade em sua análise, mas com grande alcance em relação à massa populacional de fiéis, à qual se apela com argumentos de senso comum e de uma moral fechada em relação ao modelo hegemônico de família e sexualidade. Argumentos que ressoam em mentes pouco informadas ou estruturalmente formatadas a partir de uma cultura patriarcal, e que fortalecem mentalidades pouco críticas e naturalizam determinados papéis e modelos atribuídos ao que seria a espécie humana. Por outro lado, observa-se o medo coletivo de mudanças significativas que possam melhorar a existência da espécie humana (Boehler, 2018, p. 65. Tradução nossa)³

Isso é consequência de um cenário em que líderes religiosos, tanto católicos quanto evangélicos, ocupam cargos políticos na direita conservadora e se colocam como defensores de uma moral “rígida”. Desse modo, eles são capazes de convencer uma massa de fiéis que compartilham uma moral semelhante, usando-a como base eleitoral. Segundo Sonia Corrêa, ativista feminista e pesquisadora no Brasil,

³ No original: “Si analizamos los discursos públicos que aparecen en los medios de prensa, contienen argumentos precarios, sin gran profundidad en su análisis, pero con gran alcance respecto de la masa poblacional de creyentes, a la que se apela con argumentos de sentido común y de una moral cerrada en lo relativa al modelo hegemónico de familia y de sexualidad. Argumentos que retumban en mentes poco informadas o estructuralmente formateadas desde una cultura patriarcal, y que afianza mentalidades poco críticas y naturalizan determinados roles y modelos atribuidos a lo que sería la especie humana. Por otra parte, se observa el miedo colectivo a cambios significativos que puedan mejorar la existencia de la especie humana”.

os defensores antigênero mobilizam lógicas e imaginários simplistas e constituem inimigos voláteis – aqui as feministas, ali os gays, lá os artistas, adiante os acadêmicos, em outro lugar os corpos trans – alimentando pânticos morais que distraem as sociedades de questões estruturais que deveriam estar debatendo, como as crescentes desigualdades de gênero, classe, raça e etnia (Corrêa, 2018, [s.p.]. Tradução nossa).⁴

Tendo em vista o contexto atual – década de 2020 –, esse distanciamento temporal nos traz uma visualização mais clara não só do que estava acontecendo e de como a criação desse pseudoconceito diz muito sobre como as pessoas que detinham poderes políticos manipulavam as que tinham pouco acesso à educação, mas também de que as pessoas encontravam nessas figuras políticas uma forma de dar vazão para os seus próprios preconceitos. Assim, elas acabavam bebendo de fontes pouco confiáveis para se atualizarem levando em consideração que todos estavam receosos com a crise enfrentada pelo país e com o que seria do futuro.

A palavra “gênero”, tendo em vista o contexto histórico apresentado, foi vetada na versão final do PNE – documento que estabelece metas e diretrizes para a educação no país ao longo de um período de dez anos. Apesar de o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014 contemplar termos como “homofobia”, “identidade de gênero”, “machismo”, “orientação sexual” entre outros, eles foram excluídos do texto final da lei que instituiu o PNE. Segundo a “Série Legislação” (2015), da Edições Câmara,

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (Brasil, 2014a, p. 22).

Como exemplo, podemos citar os deputados Luiz Alberto (PT/BA) e Edson Santos (PT/RJ), que propuseram a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero” (Brasil, 2011), uma modificação que seria inserida justamente no Art. 2, Inciso III. No entanto, ao longo da votação o texto acabou alterado e a redação final aprovada faz uma referência genérica ao tema: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na

⁴ No original: “anti-gender proponents mobilise simplistic logics and imaginaries and constitute volatile enemies – here the feminists, there the gays, over there the artists, ahead the academics, elsewhere the trans bodies – nourishing moral panics that distract societies from structural issues that they should be debating, such as growing inequalities of gender, class, race and ethnicity”.

promoção da cidadania e na erradicação de **todas as formas de discriminação**” (Brasil, 2014a. Grifos nossos).

Batista e Jácome (2014) trazem uma importante reflexão sobre a omissão desses termos, dizendo que o gênero

foi um tema candente no primeiro semestre de 2014, a partir da discussão do Plano Nacional de Educação (PNE). Veio na sequência de dois outros importantes momentos que mobilizaram os movimentos sociais: do campo feminista, LGBTs e em defesa de uma educação laica e pluralista: a assinatura do acordo entre o Brasil e o Vaticano, em 2009, e a suspensão, em 2011, da distribuição do chamado Kit Anti-homofobia nas escolas públicas (Batista; Jácome, 2014, p. 96).

Já os PMEs foram criados no Brasil como uma medida para estabelecer diretrizes e metas para a educação nos municípios, atendendo às diretrizes estabelecidas pelo PNE. Eles surgiram como uma forma de descentralizar as políticas educacionais, permitindo que cada município desenvolvesse um plano específico que atendesse às suas necessidades locais, levando em consideração suas particularidades socioeconômicas, culturais e educacionais. No entanto, uma decisão tão importante como a criação dos PMEs foi marcada por um contexto de muita instabilidade e crises na política brasileira, como o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, e a consequente mudança brusca de gestão, os cortes orçamentários e a recessão econômica.

A exclusão de quaisquer estratégias voltadas à “ideologia de gênero”, termo cunhado para desqualificar estudos sobre gênero e educação, foi fortemente incentivada pela Frente Parlamentar Evangélica e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). No contexto dos debates e votações acerca dos PMEs, em 2015, foi divulgada uma nota a respeito da inclusão da “ideologia de gênero” nesses textos:

A introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias. O mais grave é que se quer introduzir esta proposta de forma silenciosa nos Planos Municipais de Educação, sem que os maiores interessados, que são os pais e educadores, tenham sido chamados para discuti-la. A ausência da sociedade civil na discussão sobre o modelo de educação a ser adotado fere o direito das famílias de definir as bases e as diretrizes da educação que desejam para seus filhos (Conferência..., 2015).

Em entrevista realizada pelo site Zenit, o advogado e ativista “pró-vida” Jorge Scala explica, ao ser perguntado sobre o que é “ideologia de gênero”, que

Seu fundamento principal e falso é este: o sexo seria o aspecto biológico do ser humano, e o gênero seria a construção social ou cultural do sexo. Ou seja, que cada

um seria absolutamente livre, sem condicionamento algum, nem sequer o biológico, para determinar seu próprio gênero, dando-lhe o conteúdo que quiser e mudando de gênero quantas vezes quiser.

Agora, se isso fosse verdade, não haveria diferenças entre homem e mulher – exceto as biológicas –; qualquer tipo de união entre os sexos seria social e moralmente bom, e todas seriam matrimônio; cada tipo de matrimônio levaria a um novo tipo de família; o aborto seria um direito humano inalienável da mulher, já que somente ela é que fica grávida etc. Tudo isso é tão absurdo, que só pode ser imposto como uma espécie de “lavagem cerebral” global (Zenit, 2012).

Em outras palavras, partindo de um pressuposto básico falso e sem fundamentação ou comprovação científica, o advogado argentino se vale de argumentos como “se isso fosse verdade não haveria diferenças entre homem e mulher” para desvalorizar o conceito de “gênero”, baseando-se nos dogmas católicos. Como declara bell hooks (2018, p. 18), “uma vez que nossa sociedade continua sendo primordialmente uma cultura ‘cristã’, multidões de pessoas continuam acreditando que deus ordenou que mulheres fossem subordinadas aos homens [...]”. E são nesses postulados – os quais forjam um poderoso sistema de crenças – que a maioria dos conservadores se ancora para justificar a abominação aos termos relativos a diversidades nos documentos educacionais do país. Essa batalha em defesa da “família tradicional” implica intensa mobilização em favor da

reafirmação das hierarquias sexuais, da alegada primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e das transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais (Junqueira, 2022, p. 18).

A emergência do conceito de gênero nas discussões sociológicas está relacionada, tanto na perspectiva linguística quanto na perspectiva política, às lutas das mulheres pelo reconhecimento de seus direitos e às lutas dos movimentos feministas contemporâneos. O feminismo, enquanto movimento que busca a equidade de gênero,⁵ transcende suas próprias definições, entrelaçando-se com as dinâmicas complexas de poder, representação e estratificação social. A compreensão do gênero em uma perspectiva que ultrapassa a dicotomia tradicional revela-se fundamental para discernir as nuances das desigualdades que persistem no âmbito educacional, discussão esta que ocorre precariamente nas escolas brasileiras – onde crianças, sobretudo por estarem em uma fase crucial de formação física,

⁵ Para compreender a constituição do campo de estudos feministas, a divisão desse movimento em “ondas” – alvo de críticas consideráveis – e as ações dos mais diversos grupos que contribuíram ou não para sua emergência, indicamos os trabalhos de Hemmings (2009), Jaggar (1983), hooks (2018), Louro (1997) e Scott (1989).

cognitiva, social e ética, têm pouquíssimo acesso a esse conhecimento –, especialmente pela forma como os currículos são estruturados a partir das leis educacionais vigentes.

Um exemplo claro disso no próprio PL 1.700/15 é a emenda aditiva n.º 80, proposta pelo vereador Gilson Reis (PCdoB), que foi *rejeitada*, ou seja, ela não se encontra na redação final do PME:

Estimular e criar programa de ações afirmativas para a **participação das mulheres** nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de **Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática** e outros no campo das ciências (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015e, p. 1. Grifos nossos).

A meta 14 do Projeto de Lei n.º 1.700/15 tem o objetivo de contribuir para alcançar a meta nacional de aumentar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* em Belo Horizonte, e essa emenda propõe a visibilização de um problema apresentado na Introdução do presente trabalho: a escassez de mulheres em cursos de exatas, principalmente na pós-graduação – ambiente ocupado majoritariamente por homens.

Não por acaso, o campo da educação tem sido um dos principais focos de atenção desses movimentos, que frequentemente conseguem impedir a implementação de propostas voltadas para a inclusão, a luta contra discriminações, a valorização da laicidade e do pluralismo, e a promoção do reconhecimento das diferenças, assegurando o caráter público e cidadão da educação. Essas iniciativas são muitas vezes apresentadas como ameaças à liberdade de expressão e à crença das famílias, cujos valores morais e religiosos seriam vistos como incompatíveis com as diretrizes de direitos humanos promovidas por governos e entidades internacionais (Junqueira, 2022).

Aqueles que manifestam essas atitudes argumentam que há uma conspiração global destinada a introduzir a “ideologia de gênero” nas escolas, a qual sustenta a tese de que:

nós nascemos com um sexo biológico definido (homem ou mulher), mas, além dele, existiria o sexo psicológico ou o gênero, que poderia ser construído livremente pela sociedade na qual o indivíduo está inserido. Ou seja, não existiria mais uma mulher ou um homem naturais, mas, ao contrário, o ser humano nasceria sexualmente neutro, psiquicamente falando, e seria constituído socialmente homem ou mulher. As consequências, sabemos, são o incentivo ao homossexualismo, a mistura de sexos, o uso de banheiros femininos pelos homens e vice-versa, a promiscuidade, o matrimônio gay etc.⁶

⁶ Disponível em: <https://bit.ly/3AHv56s>. Acesso em: 19 ago. 2024.

D. Fernando Arêas Rifan, bispo católico brasileiro autor desse trecho retirado da carta intitulada “Mensagem urgente aos sacerdotes e leigos comprometidos”, manifesta sua preocupação em relação à “ideologia de gênero”, que ele vê como uma ameaça à educação das crianças e jovens. O bispo agradece a Deus pelo fato de que essa ideologia foi removida do PNE, mas alerta que ela não desapareceu. Ao contrário, ele afirma que a ideologia de gênero está tentando se infiltrar nos planos de ensino em nível municipal, sugerindo que os municípios seriam obrigados a adotar essa ideologia em seus sistemas de ensino para continuar recebendo verbas estaduais para a educação, dizendo: “é necessário que façamos empenho *junto aos nossos vereadores* para que votem *contra isso*. Esse papel é de todos, mas, sobretudo, dos leigos, pois esse assunto compete, sobretudo a eles”⁷ (Grifos nossos).

A Igreja Católica, sob o slogan da “ideologia de gênero”, passou a disseminar a tese de que os movimentos feministas e LGBTs estariam promovendo a destruição da família e incentivando “libertinagens sexuais” (Miskolci; Campana, 2017). A promoção desses “valores da família” se articula com processos em que “configurações de sexualidade, gênero, raça, etnia, nação, classe e corpo se intersectam e podem se realinhar ao sabor de prerrogativas políticas, geopolíticas ou socioeconômicas” (Junqueira, 2022, p. 43).

Nesse sentido, ao inibir ou criminalizar a atuação de setores voltados à instituição escolar como espaço de formação crítica e socialização do indivíduo, constrói-se uma “docência sitiada” (Junqueira, 2022) que se curva diante dos valores e dos interesses ideológicos de um projeto político regressivo de escola, assim, essas articulações que preveem a restrição e a eliminação da menção às temáticas de gênero e sexualidade na sociedade

acionam elementos simbólicos e materiais, e estratégias político-discursivas com vistas a explorar ao máximo o potencial mobilizador da ordem moral e sexual em favor de seus propósitos reacionários. E, ao fazê-lo, engajam-se em torno de agenciamentos, disputas e irrupções para atingir e envolver, de maneira particular, o nível micropolítico, ou seja, as famílias, a sala de aula, as rotinas escolares, as práticas pedagógicas [...] (Junqueira, 2022, p. 31).

Esse discurso vem ganhando força nos últimos anos pela intensa participação da extrema direita em assuntos de cunho social e conservador, a qual endossa movimentos contra a diversidade a partir de informações distorcidas e *fake news*, financiadas pela extrema-direita, que se aproveitam da “fé” das pessoas para persuadir e convencer. Como sugere Ximenes (2016, p. 53), o discurso desses religiosos propõe a recusa da legitimidade de “um conjunto de objetivos educacionais públicos que devem ser assegurados pelo poder público a

⁷ Ibidem.

despeito dos limites de compreensões e das concepções morais, políticas e religiosas das famílias”.

No entanto, não se trata, simplesmente, de “falta de conhecimento”, mas de algo ainda mais complexo: “são ações articuladas que colocaram não só o campo de estudos de gênero e sexualidade no centro de uma disputa de moralidades [...] como também no seio de disputas por hegemonia política” (Prado, 2022, p. 10-11).

Há uma apropriação doutrinária da noção de corpo e sexualidade como uma essência biológica determinada e imutável, e qualquer discurso que desafie essa perspectiva é considerado ideológico, impuro e antinatural. O escritor e historiador João Cezar de Castro Rocha no podcast *De fato*, declarou que

No Brasil, o fundamentalismo religioso é um projeto, em última instância, que consiste em negar qualquer forma possível de alteridade, pois todo aquele que não seja espelho das convicções do líder torna-se um inimigo interno a ser imediatamente eliminado. [...] E o fato de existirem deputados federais que querem implementar políticas públicas que dizem respeito a um credo específico é antirrepublicano.⁸

Essa declaração revela como o movimento da extrema direita brasileira atual usa de argumentos muitas vezes sem embasamento científico para fundamentar um ponto de vista. Isso pode ser evidenciado no processo de aprovação do Projeto de Lei n.º 1.700/15,⁹ uma vez que todas as emendas que incluíam a palavra “diversidade” foram fortemente criticadas. Apresentaremos, a seguir, alguns discursos recorrentes tanto nas justificativas das emendas quanto na 110ª Reunião Ordinária do Plenário,¹⁰ ocorrida dia 16 de dezembro de 2015.

É evidente como discursos antiviolência e pró-vida são usados para justificar as violências mais cruéis; violências essas que colocam o poder político na mão de poucos. A religião é usada para controlar o pensamento das massas, e pseudoreligiosos escolhem a dedo passagens específicas da Bíblia para justificarem os atos mais inescrupulosos. Um exemplo

⁸ Disponível em: <https://bit.ly/4eHPZSd>. Acesso em: 29 ago. 2024.

⁹ O Projeto de Lei n.º 1.700, proposto em 2015, inicialmente foi analisado e aprovado pelas comissões temáticas e pelo plenário da Câmara dos Deputados com suas devidas alterações. O projeto seguiu para o Senado Federal, no qual foi novamente debatido e aprovado. Enviado ao Presidente da República, foi sancionado e promulgado, tornando-se a Lei n.º 10.917/16, ou seja, o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte.

¹⁰ Durante o processo de aprovação do Projeto de Lei n.º 1.700/15, ocorreu uma série de reuniões em que diversas comissões da Câmara dos Deputados analisaram e discutiram o projeto e suas emendas, sendo que uma delas tem a responsabilidade de examinar o PL sob a ótica de suas competências específicas, por exemplo a de Orçamento e Finanças Públicas. As discussões realizadas nessas reuniões são essenciais para avaliar a legalidade, a relevância e o impacto do projeto de lei. No presente projeto, escolhemos assistir na íntegra apenas à 110ª Reunião Ordinária do Plenário, pois o tópico central consistiu em assuntos como “gênero”, “orientação sexual”, “papel da família” e “sexualidade”, e a ata da reunião – também disponível no site da Câmara Municipal de Belo Horizonte – não transcreve *ipsis litteris* tudo o que foi dito pelos deputados.

de discurso fundamentador dessas manifestações é a Congregação para a Doutrina da Fé (Congregazione per la Dottrina della Fede), dicastério da Cúria Romana, responsável por promover e proteger a doutrina católica em todo o mundo, que, em 2003, foi particularmente ativa em relação a temas éticos e morais, especialmente no contexto de questões relacionadas à bioética, à moral sexual e à teologia moral.

Ela emitiu um documento chamado *Considerações sobre os projetos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais*, que reiterava a posição da Igreja Católica contra o reconhecimento legal de uniões entre pessoas do mesmo sexo, afirmando que tal reconhecimento representava uma ameaça ao conceito tradicional de família e à moralidade cristã:

O ensinamento da Igreja sobre o matrimônio e sobre a complementaridade dos sexos propõe uma verdade, evidenciada pela recta razão e reconhecida como tal por todas as grandes culturas no mundo. O matrimônio não é uma união qualquer entre pessoas humanas. Foi fundado pelo Criador, com sua natureza, propriedades essenciais e finalidades. Nenhuma ideologia pode cancelar do espírito humano a certeza de que só existe matrimônio entre duas pessoas de sexo diferente, que através da recíproca doação pessoal, que lhes é própria e exclusiva, tendem à comunhão das suas pessoas. Assim, se aperfeiçoam mutuamente para colaborar com Deus na geração e educação de novas ideias [...] (Congregazione per la Dottrina della Fede, 2003, s.p. *apud* Junqueira, 2022, p. 117).

Em um exemplo mais contemporâneo e próximo de nossa realidade, a 110ª Reunião Ordinária foi oficialmente aberta com a leitura do seguinte trecho da Bíblia (Gênesis 1:27): “Criou, pois, Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou”.

Esse discurso implica a categoria do “bem”. É uma luta maniqueísta do bem contra o mal, do justo contra o ímpio, como se tudo que estivesse fora dos preceitos religiosos e da Bíblia fosse uma metonímia do mal. Isso nos leva a um conceito interessante para entender a nossa atual conjuntura: a teologia domínio,¹¹ a qual compreende de maneira literal que, para dominar, o Estado deve ser submetido à lei religiosa em condições modernas.

Garry North (*apud* Rocha, 2024), figura notável dentro do movimento cristão reconstrucionista, propõe uma estratégia de duplo movimento: inicialmente aproveitar a liberdade de expressão religiosa, garantida por todas as constituições modernas, para angariar

¹¹ Para se aprofundar mais em obras que discutem sobre o movimento Reconstrucionista Cristão, do qual Gary North é um dos principais teóricos, ler *Unholy Spirits: Occultism and New Age Humanism* (1976) e *Dominion and Common Grace: The Biblical Basis of Progress* (1987).

adeptos à doutrina. Em seguida, uma vez alcançado um número suficiente de adeptos na política, essa influência é efetivamente exercida.

Isso pode ser visto no Brasil, na Constituição de 1988, que garante a laicidade do Estado. Apesar de já existir uma bancada evangélica razoável à época, somente nos últimos anos ela ganhou força suficiente para impor discursos preconceituosos e antidiversidade sem sofrer retaliações, apresentando como ancoragem trechos da Bíblia, o que contradiz frontalmente o princípio republicano.

À guisa de exemplificação, vejamos a seguinte fala do vereador Autair Gomes (PSC):

Se nós que cremos que a Bíblia é a palavra de Deus, cremos em um só Deus, **não podemos abrir mão de que a família é a célula mápia** da nossa sociedade, que não há sobrevivência da família senão pelo caminho “macho e fêmea”, “homem e mulher”. Mas nós não podemos nos esquecer, e aí eu respeito inclusive também aqueles que têm qualquer outra opção sexual, e eu não uso a palavra “orientação” porque não é uma orientação, é uma opção sexual. Eu respeito, acho que seja qual for a minha, eu sou hétero, se existe outro que é homo, eu vou respeitar, se é bi também, eu vou respeitar. Mas isso não significa que eu vou aceitar (Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2014. Grifos nossos).

Ele ainda diz que a ideia era propor emendas que tirassem qualquer “sombra desse problema”, aqui se referindo a gênero. O principal objetivo era não deixar “brechas” para que fosse introduzida nas escolas a “ideologia de gênero”. E isso é feito, muitas vezes, por meio de ameaças de “derrubar” o PME caso as emendas sobre gênero fossem sancionadas. Isso nos leva a uma importante reflexão: o fato de existir uma reunião ordinária apenas para discutir esse tema o coloca em um patamar mais elevado de importância do que a própria melhoria da educação, como valorização dos professores; ensino infantil de qualidade; aumento do índice de alfabetização; orçamentos, entre muitos outros direitos que se mostram precários em nossa atual conjuntura. Como se nota, o enunciador usa estruturas como “eu respeito”, mesmo que o discurso seja, em sua totalidade, discriminador, para se proteger de possíveis contra-argumentos que o acusem de não respeitar as diferenças e os direitos essenciais de todos os indivíduos, anunciando uma crise moral brasileira.

1.3. O processo legislativo e a aprovação do PME

Antes da criação dos Planos Municipais de Educação (PME) em 2015, o Brasil contou com diversas leis e reformas educacionais para estruturar e organizar a educação ao longo do tempo, entre elas:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): promulgada em 1961, seguida por uma nova versão em 1971 durante o regime militar e pela versão atual, sancionada em dezembro de 1996. Ela estabelece as diretrizes e fundamentos da educação nacional, definindo os princípios e objetivos da educação no país, e a organização da educação brasileira desde a educação infantil até a pós-graduação.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC): homologada em 2017, mostra como devem ser estruturados os currículos de todas as escolas do país.
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN): apresentam “diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p. 6).
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): auxilia na realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): trazem informações sobre temas da atualidade para que sejam incluídos nos currículos.
- Plano Nacional de Educação (PNE): determina diretrizes, metas e estratégias que devem guiar a educação brasileira no período de 2014 a 2024.

Nessa conjuntura é possível perceber a relevância dos PMEs, haja vista que eles têm como principal objetivo garantir que as metas do PNE sejam cumpridas por meio de estratégias e ações que respondam a demandas reais da educação de cada município brasileiro. Além disso, revela-se um questionamento importante: tendo em vista que a vigência do atual PNE termina em 2024, é necessário refletir sobre as diretrizes e estratégias que deverão orientar o novo plano para os próximos dez anos. O contexto político, social e econômico atual apresenta diferenças significativas em relação aos embates políticos vividos em 2014, exigindo uma análise cuidadosa das mudanças e desafios que influenciarão a formulação do próximo plano.

O caminho percorrido pelo PNE foi longo e tumultuado: ele foi entregue ao Presidente Lula por Fernando Haddad, então Ministro da Educação, em 15 de dezembro de 2010, e enviado à Câmara dos Deputados. Após quase dois anos, em outubro de 2012, foi aprovado, depois de receber aproximadamente três mil emendas. Seguiu para o Senado e, em

dezembro de 2013, foi encaminhado à Comissão Especial da Câmara, onde obteve aprovação em 22 de abril de 2014. Posteriormente, o PNE foi ao poder executivo, nessa ocasião exercido por Dilma Rousseff, que o sancionou em 25 de junho do mesmo ano.

O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias específicas para enfrentar os desafios educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino. Ele se organiza em duas partes essenciais: o corpo principal da Lei e seu Anexo. O corpo do PNE estabelece diretrizes gerais, mecanismos de monitoramento e avaliação, e enfatiza a articulação entre os entes federativos e a participação da sociedade na implementação das políticas educacionais. O Anexo apresenta as vinte metas e as 254 estratégias correspondentes. As metas configuram-se como objetivos quantificáveis e temporalmente definidos, visando enfrentar os principais desafios educacionais. As estratégias, por sua vez, detalham os meios e as ações necessárias para alcançar essas metas, compondo um conjunto coerente de intervenções planejadas.

Os PMEs, por sua vez, adaptam as metas e diretrizes do PNE à realidade local, levando em consideração o diagnóstico específico da educação em cada município. Geralmente eles também possuem vinte metas, mas alguns municípios podem ajustar ou expandir esse número para atender a demandas de sua realidade educacional.

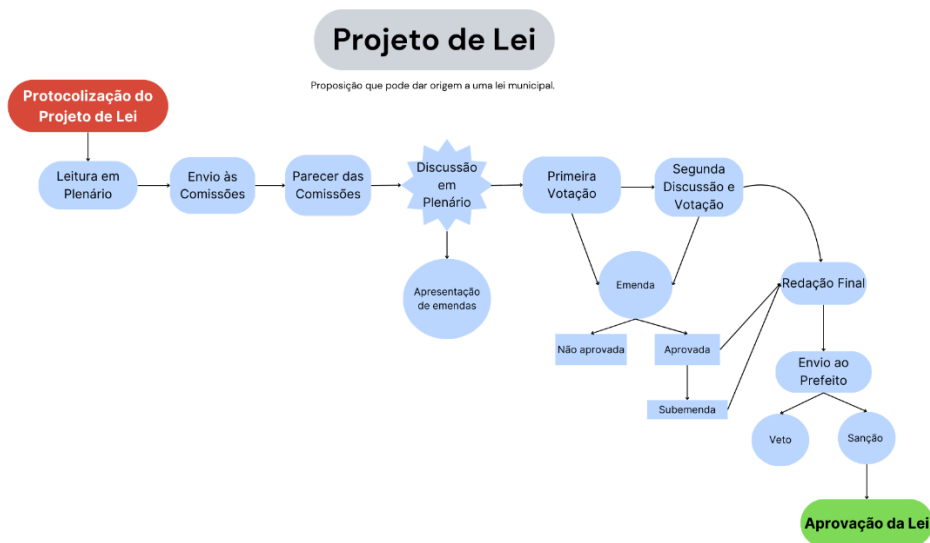
Entende-se como projeto de lei¹² uma proposta formal apresentada por um legislador com o objetivo de criar, alterar ou revogar uma lei. Após sua apresentação, passa por análise, discussão e votação nas comissões e no plenário. Se aprovado, segue para sanção do executivo, tornando-se lei. É a partir dessa versão “básica” que os vereadores apresentam suas propostas de mudança (emendas), que são votadas e discutidas para criar a lei final.

Compreender o processo legislativo por trás da aprovação de uma lei é um procedimento importante para compreender a dinâmica legislativa e as estratégias (burocráticas) e a retórica (política, religiosa etc.) mobilizadas pelos deputados no exercício da sua função. O site Educação a Distância da Câmara dos Deputados¹³ apresenta um guia básico de atuação na Câmara, cujo principal objetivo é expor conceitos de termos técnicos jurídicos de forma simples e clara. A seguir apresentamos um exemplo de fluxograma que ilustra o processo pelo qual passa um projeto de lei na Câmara dos Vereadores e a explicação das etapas:

¹² Para mais informações, consulte o site do Congresso Nacional: <https://bit.ly/3LBV7dW>. Acesso em: 22 jul. 2024.

¹³ Disponível em: <https://educacaoadistancia.camara.leg.br/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Figura 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Etapas:

1. Protocolo do Projeto de Lei

As leis nascem a partir da apresentação de um Projeto de Lei à Câmara Municipal. Ele pode ser apresentado por um vereador, por uma Comissão, pelo Prefeito ou por 5% do eleitorado do Município.

2. Leitura em Plenário

Após o protocolo, o projeto é submetido à leitura em plenário, que tem como objetivo apresentar oficialmente o projeto aos vereadores e registrar sua existência no sistema legislativo.

3. Envio às Comissões

O projeto é, então, encaminhado para as comissões pertinentes, cujo papel é o de analisar tecnicamente o conteúdo do projeto, verificar sua legalidade, viabilidade e adequação às necessidades do município. Tais comissões oferecem pareceres especializados, garantindo que as propostas sejam minuciosamente examinadas quanto a sua legalidade, relevância, viabilidade e impacto. Elas possuem diversas funções, entre as quais a análise técnica e jurídica

do projeto, o exame de sua viabilidade financeira, a orientação aos vereadores durante as discussões e votações etc.

4. Parecer das Comissões

Após analisar o projeto de lei, cada comissão designada emite um parecer, o qual pode recomendar a aprovação, rejeição ou modificação do projeto. É um documento em que especialistas e membros das comissões avaliam minuciosamente cada aspecto do projeto. Existem diferentes tipos de comissões, cada uma com responsabilidades específicas, por exemplo, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) avalia a constitucionalidade e legalidade dos projetos de lei, enquanto a Comissão de Finanças e Orçamento analisa a viabilidade econômica e o impacto financeiro das propostas.

5. Discussão em Plenário

Com o parecer das comissões em mãos, o projeto retorna ao Plenário, que é o conjunto de todos os vereadores da Câmara e a quem cabe decidir sobre as matérias em tramitação. Nessa fase, todos os vereadores podem debater sobre o projeto, suas implicações, além de sugerir emendas. O processo acontece da seguinte forma:

- *Abertura da discussão:* O presidente da câmara abre a sessão de discussão, apresentando o projeto de lei e as emendas propostas. Os vereadores inscritos para falar têm a oportunidade de se manifestarem.
- *Pronunciamentos dos vereadores:* Cada vereador pode fazer seu pronunciamento, seguindo um tempo determinado para garantir que todos tenham a oportunidade de falar. Eles podem argumentar a favor ou contra o projeto, apresentar evidências, citar exemplos e propor alternativas.
- *Interações e debates:* Durante a discussão, podem ocorrer interações diretas entre os vereadores. Debates acalorados e trocas de opiniões são comuns, pois essa fase é caracterizada pela busca de um consenso ou pela defesa de posições divergentes.
- *Encaminhamento de votos:* Ao final da discussão, o presidente da câmara encaminha a votação do projeto. Dependendo da complexidade e da polêmica do projeto, a discussão pode ser prolongada ou até adiada para sessões futuras.

6. Apresentação de Emendas

Durante a discussão, podem ser apresentadas emendas ao projeto de lei. As emendas são propostas de modificações que visam aprimorar o texto original. Além dos vereadores, as emendas também podem ser apresentadas por comissão, pelo prefeito ou por 5% do eleitorado do município. Após sua apresentação, as emendas retornam às comissões para emissão de novos pareceres.

7. Primeira Votação (1º turno)

Após as discussões e possíveis emendas, ocorre a primeira votação. Se o projeto de lei for rejeitado pelo Plenário em 1º turno, ele será arquivado. Se for aprovado nesta etapa, ele avança no processo legislativo.

8. Segunda Discussão e Votação (2º turno)

O 2º turno representa a decisão definitiva do Plenário pela aprovação ou pela rejeição do projeto de lei. Se for rejeitado, será arquivado e ficará disponível para consulta no Arquivo Público da cidade.

9. Redação Final

Se aprovado no 2º turno, que pode ocorrer na forma do texto original ou com as emendas, o projeto de lei é encaminhado à Comissão de Legislação e Justiça para a elaboração da redação final, em que o texto é revisado para corrigir possíveis erros e garantir sua clareza e conformidade jurídica.

10. Envio ao Prefeito

Após a redação final, o projeto de lei torna-se uma proposição de lei e é enviada ao prefeito, que tem a responsabilidade de analisar o projeto e decidir se o sanciona ou veta.

11. Sancionamento ou Veto

- *Sanção*: Se o prefeito concordar com o projeto, a lei recebe um número e é assinada por ele, ato ao qual se dá o nome de “promulgação”. Em seguida a lei é publicada no *Diário Oficial* do município.

- *Veto*: Caso contrário, o prefeito pode vetar o projeto total ou parcialmente. O veto será devolvido à Câmara, a quem cabe a decisão final sobre as matérias, dependendo das circunstâncias e do consenso entre os vereadores.

12. Aprovação da Lei

Finalmente, se o projeto for sancionado pelo prefeito ou se um veto for derrubado pela Câmara, a lei é aprovada e formalmente incorporada ao ordenamento jurídico municipal.

Uma vez explicado o processo, para demonstrarmos, quantitativamente, o que foi anteriormente discutido, apresentaremos os dados gerais coletados a partir do *corpus* escolhido: o PL n.º 1700/15, as emendas e a Lei n.º 10.917/16 (PME).

Tabela 1

Descrição	Quantidade	Porcentagem
Quantas emendas foram apresentadas?	176	-
Quantas emendas foram aprovadas?	69	46,6%
Quantas emendas não foram aprovadas?	79	53,4%
Quantas emendas falam sobre diversidade?	39	22,3%
Quantas emendas sobre diversidade não ¹⁴ foram aprovadas?	20	51,3%
Quantas emendas sobre diversidade foram aprovadas?	19	48,7%
Das 19 emendas aprovadas, quantas sofreram algum tipo de modificação? ¹⁵	5	26,32%

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisar o processo de criação e aprovação de uma lei, incluindo emendas e votações, é complexo e demorado devido à multiplicidade de interesses políticos envolvidos. A complexidade e as nuances políticas tornam difícil a compreensão plena desse processo por

¹⁴ “Não aprovado” contempla emendas “rejeitadas” e “retiradas”.

¹⁵ Essas “alterações” serão mais bem explicadas no Capítulo 4.

parte da população, o que representa uma barreira significativa para a cidadania ativa. Essa alienação política enfraquece a democracia, dificultando a participação informada e crítica da população nos assuntos públicos.

Assim, o poder patriarcal continua se alimentando do sexismo, sustentado em bases ideológicas de dominação de gênero, assim como em marcadores de inferioridade e superioridade, resultando na banalização da vida das mulheres. Daí a relevância de se compreender como estas relações se estabelecem em sociedades sistemicamente machistas, como o Brasil, onde o negacionismo do conceito de “gênero” como foi aqui estudado se materializa nas leis. Por isso, nos diz Luiza Bairros em seu texto de 1995, “Nossos Feminismos Revisitados”:

Feminismo é o instrumento teórico que permite dar conta da **construção de gênero como fonte de poder e hierarquia** que impacta mais negativamente sobre a mulher. É a lente através da qual as diferentes experiências das mulheres podem ser analisadas criticamente, com vistas à reinvenção de mulheres e de homens fora dos padrões que estabelecem a inferioridade de um em relação ao outro (Bairros, 1995, p. 458-463. Grifo nosso).

Isso nos leva a refletir sobre um importante ponto: a ideologia é criada para ser um controle social, um meio de poder e de controle da forma como as pessoas devem se portar, assim como propõe Chauí (2014): “[...] a ideologia é a difusão para toda a sociedade das ideais e dos valores da classe dominante com se tais ideais e valores fossem universais e aceitos como tais por todas as classes” (Chauí, 2014, p. 53).

E, tal como foi como apresentado por Butler, o gênero é uma construção imposta por meio de papéis de gênero socialmente convencionados, ou seja, ninguém nasce mulher ou homem com base apenas na determinação do órgão genital, então a “ideologia de gênero”, que é um pseudoconceito criado pelas camadas conservadoras para causar um “pânico” moral na população, nos parece contraditória. Isso porque, se o gênero é algo culturalmente imposto por preceitos machistas e a chamada “ideologia de gênero” é justamente uma suposta “imposição” desse conceito de forma distorcida (isto é, os indivíduos podem *ser* o gênero que quiserem e podem ser influenciados por terceiros), os conservadores se opõem a algo que eles próprios praticam e negam. Em outras palavras, eles “abominam” uma construção social impondo outra. Vejamos um trecho da justificativa usada na emenda n.º 164:

Entendemos por “ideologia de gênero”, “teoria de gênero” ou “perspectiva de gênero” o discurso teórico que afirma que **a sexualidade humana seria uma construção social sem relação direta com o sexo biológico**. Segundo a perspectiva

de gênero, as relações entre homens e mulheres são, em todas suas dimensões, relações de poder, nas quais prevalece a opressão do masculino ao feminino, pelo qual, essa fonte primária de “desigualdade” deve ser combatida e aplainada. Os teóricos de “gênero” desmembram artificialmente a sexualidade humana em três aspectos: “identidade de gênero”, “orientação sexual” e “sexo biológico”. No entanto, não existem tais divisões na realidade. Os conceitos de “masculino”, “feminino”, “matrimônio”, e “família” são **desconstruídos e redefinidos de forma impositiva**. Assim, por exemplo, **“família” deixa de ser o núcleo natural formado a través da união entre um homem e uma mulher, e passa a ser qualquer conjunto com vínculos afetivos**. Essa teoria tem caráter ideológico, não científico. Todo ser humano nasce homem ou mulher, não construímos nosso sexo. Ele é determinado pela estrutura genética. Isto sim é um dado científico. Negar a natureza humana e seus fundamentos para abraçar semelhante teoria, representa claramente uma **atitude ideológica que não pode ser imposta na escola aos alunos**, ainda que se apresente em nome da inclusão e do combate à discriminação (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015l, p. 1-2. Grifos nossos).

Para concluir este capítulo, é crucial reconhecer que a tramitação e o conteúdo das emendas do Plano Municipal de Educação não só informam sobre o processo legislativo atual, mas também espelham as correntes ideológicas que permeiam o cenário político nacional. Este trabalho, portanto, serve não apenas como um registro factual, mas como um reflexo dos desafios contínuos enfrentados na promoção da igualdade e inclusão em políticas públicas educacionais.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento desta pesquisa, como foi anunciado na Introdução, será pautado, inicialmente, na articulação entre duas abordagens teóricas de cunho discursivo: a Análise do Discurso de linha francesa (no caso, a de vertente pècheutiana) e a Semiótica Discursiva Greimasiana, também chamada de Semiótica Francesa. Do quadro teórico relativo à Análise do Discurso, pretendemos trabalhar com os conceitos de formação ideológica e formação discursiva. Já no quadro teórico da Semiótica Greimasiana, observaremos os conceitos de temas e figuras que, quando analisados, permitem apreender a ideologia subjacente ao discurso e ao texto que o materializa, o que possibilita sua articulação com as noções desenvolvidas pela AD. Em seguida, abordaremos, mais detalhadamente, a construção social e ideológica do conceito de gênero, de modo a reafirmar aspectos já contemplados no capítulo anterior.

2.1. Semiótica Discursiva

Ao propor sua teoria Semiótica, Algirdas Julien Greimas, linguista de origem lituana, permaneceu fiel aos princípios da análise estrutural embasada nos estudos de Saussure e de Hjelmslev. De modo geral, o fundador da Escola Semiótica de Paris, a partir das décadas de 1960 e 1980, promoveu a atualização do pensamento de Saussure e produziu inovações no campo de pesquisa sobre manifestações do significado ao expandir os conceitos estruturalistas para além da linguística, aplicando-os à análise semiótica de narrativas. Sua contribuição incluiu o desenvolvimento de novas ferramentas analíticas, como o Quadrado Semiótico e a Teoria Actancial,¹⁶ que permitiram uma compreensão mais rica e detalhada das estruturas subjacentes aos sistemas de signos.

A Semiótica é, portanto, o arranjo narratológico para as frases que ocorrem em um discurso. Para além de uma relação biunívoca do estruturalismo entre significante e significado, o signo agora tem valor pelo sentido que ele ocupa na cadeia discursiva. Se seguirmos os passos de um discurso, podemos descrever a coerência e a homogeneidade dos

¹⁶ Greimas introduziu a Teoria Actancial, presente na obra *Semântica Estrutural* (1966). Trata-se de um modelo que oferece mecanismos para analisar a estrutura de todo e qualquer texto a partir de seis actantes: sujeito, objeto, adjuvante, oponente, destinador e destinatário.

textos, além de entender o princípio que permite a concatenação semântica de declarações, gerando textos coerentes.

Dessa maneira, tendo em vista as releituras do estruturalismo sob a ótica de novas teorias linguísticas, Greimas e Courtés (2011) deram início ao chamado pós-estruturalismo. O ápice desse projeto se deu com a publicação, em 1979, na França, da obra *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, escrita por Algirdas J. Greimas e Joseph Courtés. Esse dicionário contempla uma reflexão e uma descrição da Semiótica, as quais se voltam para a explicação das condições de apreensão e de produção de sentido. Em outras palavras, a Semiótica procura descrever “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” e, para isso, deve-se examinar “os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto” (Barros, 2005, p. 8).

Segundo Fiorin (2008), a Semiótica apresenta-se como uma teoria sintagmática, geral e gerativa. Sintagmática porque tem por objetivo explicar o modo como ocorre a interpretação e a compreensão dos discursos; geral, porque se interessa por qualquer tipo de texto; e gerativa porque “simula” a produção de sentido e a interpretação do texto, indo dos investimentos mais abstratos aos mais concretos.

Ao estabelecer essa conjuntura, a teoria semiótica é concebida como uma teoria do texto que, como vimos, procura descrever os mecanismos internos de produção de sentido. Porém é imprescindível diferenciar *texto* e *discurso* para a melhor compreensão dos patamares de análise. Sendo assim, segundo Glaucia Lara (2012, p. 8) “o *texto* é uma unidade que se dirige para a manifestação, distinguindo-se, portanto, do *discurso*”. Em outras palavras, o discurso se refere ao plano de conteúdo, enquanto o texto é a junção do plano de conteúdo com um plano de expressão – a(s) linguagem(ns) que veicula(m) o conteúdo.

Nessa perspectiva, a Semiótica procura descrever o texto examinando, em primeiro lugar, o seu plano de conteúdo. Trata-se do percurso gerativo de sentido que deve ser entendido como um modelo, em que se associam diferentes níveis de produção do sentido. Segundo Fiorin (2008), o percurso gerativo é um “simulacro metodológico” da absorção do leitor no momento da leitura.

Embora a Semiótica não ignore que o texto é um objeto histórico, ela dá ênfase ao texto como objeto de significação e se preocupa sobretudo em estudar os mecanismos que o constituem como uma totalidade de sentido. Esse desejo da Semiótica de se centrar no texto nasce de um desejo de resistir a estudos sobre contexto e práticas do domínio literário que

procuram explicar com dados extratextuais e extralinguísticos, muitas vezes marcados por biografismos e psicologismos, leituras que só encontram sentido fora do texto.

Como vimos, o sentido ocorre através do encontro entre o plano de expressão e o plano de conteúdo. Este, como já foi explicitado anteriormente, é examinado por meio do percurso gerativo de sentido, que abarca três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Esse simulacro não tem um estatuto ontológico, ou seja, a teoria se serve desse modelo para a análise do plano de conteúdo dos textos sem pressupor que o sujeito, ao criar um texto, necessariamente passe de um nível ao outro de complexificação de sentido.

Cada um desses níveis possui uma gramática autônoma: uma sintaxe, que ordena os conteúdos de determinada forma, e uma semântica, que vai tratar dos conteúdos investidos nos arranjos sintáticos. A primeira etapa (mais simples e abstrata) compreende o nível fundamental, em que o sentido se traduz por uma oposição semântica mínima que sustenta o texto. Essa oposição se expressa por um valor positivo (eufórico) e um negativo (disfórico) que vai determinar a linha argumentativa e nos ajuda a apreender a articulação mais geral do texto.

A oposição entre /democracia/ vs /ditadura/ é um exemplo clássico, em que esses conceitos têm um elemento em comum, /regime político/, e não possuem valoração fixa, sendo definidos pelo contexto do texto. Assim como afirma Fiorin (2014, p. 23), “Euforia e disforia não são valores determinados pelo sistema axiológico do leitor, mas estão inscritos no texto”. Em um discurso político a favor da democracia, por exemplo, esse conceito pode ser valorado positivamente como sinônimo de liberdade e justiça, enquanto a ditadura é vista negativamente como repressão e opressão. Em contraste, um discurso político autoritário pode apresentar a ditadura como um valor positivo, associando-a à ordem e ao progresso, e a democracia como negativa, vinculada ao caos e à ineficácia.

No nível narrativo, etapa intermediária do percurso gerativo, há a atualização de valores que são atribuídos a um sujeito. Nessa perspectiva, todo texto é provido de narratividade, sendo esta uma transformação de estados que mostra fases obrigatoriamente presentes na simulação das ações do homem no mundo. A primeira fase, chamada de programa narrativo (PN), é a *manipulação*. Nela, um sujeito transmite a outro um *dever* e/ou um *querer*. Entretanto, essa manipulação pode não acontecer quando o destinador e o destinatário não compartilham os mesmos valores. O segundo PN, que depende da aceitação da manipulação, é a *competência*. Nela,

um sujeito atribui a outro um saber e um poder fazer. Quando, num conto maravilhoso, uma fada dá a um príncipe um objeto mágico, que lhe permitirá realizar uma ação extraordinária, está dando-lhe um poder fazer, figurativizado pelo referido objeto mágico (Fiorin, 1999, p. 5).

O terceiro PN é a *performance*. Esta é a fase em que se dá a transformação (mudança de um estado a outro) central da narrativa, ou seja, é o *fazer* propriamente dito. Já a última fase é a *sanção*, em que ocorre a constatação de que a *performance* se realizou e, por conseguinte, o reconhecimento do sujeito que operou a transformação (sanção cognitiva). Eventualmente, nessa fase, distribuem-se prêmios ou castigos (sanção pragmática).

No nível discursivo, o patamar mais superficial do plano de conteúdo, o texto é “ancorado” nas instâncias de pessoa, tempo e espaço (sintaxe discursiva). Segundo Fiorin (2008), a projeção de um “eu-aqui-agora” da enunciação no enunciado recebe o nome de “debreagem enunciativa”, criando um efeito de sentido de subjetividade. Já a projeção de um “ele-lá-então” é chamada de “debreagem enunciativa” e cria, ao contrário, um efeito de sentido de objetividade. Ainda na sintaxe discursiva, estudam-se as relações (argumentativas) que se instauram entre enunciador e enunciatário, que são o destinador e o destinatário do objeto “discurso”.

Já na semântica discursiva são descritas duas importantes categorias: a figurativização e a tematização. Segundo Fiorin (2008),

Toda a figurativização e tematização manifestam os valores do enunciador e, por conseguinte, estão relacionadas à instância da enunciação. São operações enunciativas que desvelam os valores, as crenças, as posições do sujeito da enunciação (Fiorin, 2008, p. 32).

Assim sendo, figuras têm orientação temática, e é na tematização que se estuda a ideologia por trás do texto, ou seja, os valores sociais dos indivíduos. Sobre isso, Fiorin e Savioli (2003, p. 93) explicam que “os temas são mais abstratos que as figuras. Enquanto estas representam no texto coisas e acontecimentos do mundo natural, aqueles interpretam e explicam os fatos que ocorrem e tudo aquilo que existe no mundo”.

Esses dois níveis de concretização do sentido não constituem uma oposição de abstrato *vs* concreto, mas sim um *continuum* em que se caminha do abstrato ao concreto de maneira gradual. A figura é o termo que remete a elementos do mundo natural, já o tema é “um investimento semântico, de natureza puramente conceptual” (Fiorin, 2014, p. 91), ou seja, refere-se a conteúdos conceituais de um texto ou discurso e representa os conceitos mais amplos e abstratos que são tratados no texto. Por exemplo, em uma narrativa, os temas poderiam ser diversidade, liberdade e igualdade de gênero, que são as ideias gerais que

permeiam a estrutura semântica do discurso. Temas são, portanto, “categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural” (Fiorin, 2014, p. 91).

Na Semiótica Greimasiana, os temas e as figuras estão inter-relacionados. A partir disso, busca-se entender como esses níveis interagem e se articulam para produzir sentido, relação esta crucial para a compreensão profunda do texto, permitindo identificar não apenas os conceitos principais (temas), mas também como esses conceitos são materializados e percebidos através de figuras.

Há textos que oferecem múltiplas possibilidades de figurativização e outros com possibilidades esporádicas, que são chamados de discursos predominantemente temáticos, também conhecidos como

discursos de **figuração esparsa**. Em outras palavras, os discursos científicos ou os **discursos políticos**, entre outros, considerados como discursos não-figurativos, são, na realidade, discursos de figuração esporádica, que não chegam a constituir percursos figurativos completos. Dessa forma, a coerência dos discursos de figuração esparsa é garantida pela recorrência temática. Tais discursos são, por isso mesmo, denominados discursos temáticos (Barros, 2005, p. 68. Grifos nossos).

Os documentos analisados no presente trabalho são textos predominantemente temáticos. Logo, buscaremos apreender os temas e os percursos temáticos, além das eventuais figuras, que os atravessam. No caso de um percurso temático, esclarecemos que há um tema maior, como, por exemplo, “hegemonia patriarcal e heteronormativa”, que se constrói a partir de temas “menores” ou parciais, que se encadeiam.

Outra noção importante dentro da semântica discursiva, relacionada à questão da coerência, é a isotopia. Esse conceito refere-se à reiteração de traços semânticos ao longo do texto, assegurando a continuidade e a unidade do significado. O encadeamento de temas e figuras oferece um plano de leitura coerente, em que a isotopia funciona como um conector que mantém a coesão entre diferentes universos semânticos, o que é essencial para a interpretação do texto. A isotopia distingue-se em dois tipos:

A isotopia temática decorre da repetição de unidades semânticas abstratas, em um mesmo percurso temático. [...] Quando se lê um texto, busca-se, em geral, o tema que costura os diferentes pedaços do texto [...]. [Já] a isotopia figurativa caracteriza-se pela redundância de traços figurativos, pela associação de figuras aparentadas. A recorrência de figuras atribui ao discurso uma imagem organizada e completa da realidade (Barros, 2005, p. 67).

A escolha de temas e figuras é influenciada, portanto, pela ideologia do enunciador, delineando uma visão de mundo específica. Dessa forma, a isotopia não apenas

unifica o discurso, mas também reflete e reforça a perspectiva ideológica subjacente, proporcionando uma leitura coesa e significativa.

Partindo da percepção de que a análise de temas e figuras, que são constituintes semânticos, é essencial para avaliar criticamente diferentes conteúdos que circulam nos meios de comunicação, ela nos servirá de ferramenta para entender como esse percurso formaliza um texto, estruturando parte dessa teia onde se embrenha o sentido. Como foi discutido previamente, o Projeto de Lei n.º 1.700/15, suas respectivas emendas propostas na Câmara Municipal e o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte, que constituem nosso objeto de estudo, são textos predominantemente temáticos, ou seja, aqueles que servem para explicar e ordenar o mundo. Considerando que, para o analista, não interessam os temas tomados isoladamente, mas os percursos que os encadeiam, buscaremos apreender os percursos temáticos que atravessam o discurso dos documentos citados e as eventuais figuras que os concretizam.

2.2. Análise do Discurso

Pensar a relação entre sujeito e sentido é o mesmo que pensar a relação entre língua e história, haja vista que o sentido não está na palavra em si, mas sim nas relações de exterioridade, nas condições de produção e nas posições dos sujeitos. Nesse âmbito, devemos partir do pressuposto de que o homem recorta e percebe o mundo por meio de discursos, e a Análise do Discurso é uma perspectiva a partir da qual podemos investigar as formas de enunciação, inscritas em um determinado tempo e espaço, e faladas por seres situados nesses períodos e espaços históricos.

Desde os anos 1960, a Análise do Discurso Francesa, fundada por Michel Pêcheux – também conhecida como Escola Francesa de Análise do Discurso –, foi embasada pela tríade Linguística, Psicanálise e História. Dessa forma, ela se situa na fronteira entre a Linguística e as Ciências Sociais e Políticas, explorando o estudo da língua em funcionamento para a produção de sentido e analisando unidades além da frase. Essa abordagem proporciona um espaço para que o pesquisador se engaje em uma “prática política da teoria” (Emediato, 2020, p. 24).

De base marxista-althusseriana, a proposta de Pêcheux (1975) está atrelada a uma teoria da organização social, econômica e política, sendo inseparável da questão da luta de classes, o que reflete no modo como a teoria compreende e explica a sociedade, sobretudo

seus antagonismos ideológicos, destacando o seu teor de transposição do sistema formal da língua para o mundo social.

A associação constitutiva entre discurso e ideologia, ou seja, o laço que une as significações do texto, não é secundário. O compromisso da AD com o social permite-nos pensar em uma relação menos ingênua com a linguagem. O discurso, portanto, molda a maneira como as pessoas percebem o mundo e as estruturas cognitivas que usam para interpretar eventos, ideias e fenômenos, e desempenha um papel fundamental na construção de significados ideológicos. Conforme Orlandi (2015, p. 15), “a linguagem está materializada na ideologia e [...] a ideologia se manifesta na língua”. Consequentemente, pode-se observar que a língua apenas faz sentido porque o sujeito é interpelado pela ideologia.

Com o intuito de compreender como os objetos simbólicos, como enunciados, textos, imagens e pinturas, produzem sentido, a AD vai além da mera interpretação. Ela investiga os limites, os mecanismos e todo o processo de significação que impulsiona a construção do dispositivo teórico. Essa explicitação metodológica ilustra de que maneira o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam o sujeito e o significado. Trata-se de uma teoria que considera o processo de constituição sócio-histórica do sujeito, relacionando fatores ideológicos, em que linguagem e sociedade se constituem mutuamente.

Portanto, a Análise do Discurso é uma abordagem que se propõe a desvendar como os elementos simbólicos adquirem significado, tornando-se objetos de estudo sob o influxo de sujeitos inseridos em contextos culturais, sociais, históricos e ideológicos. Nessa perspectiva, a compreensão plena só pode ser alcançada mediante a consideração da relação entre o texto e as condições externas que o influenciam, indo além das intenções individuais.

Pêcheux (1997) argumenta que a ideologia se produz no sujeito. Nesse sentido, as condições históricas, sociais, políticas e econômicas desempenham um papel fundamental na produção discursiva. Assim, o discurso do sujeito, quando inserido em um contexto específico, é influenciado por essa conjuntura social, afetando tanto seu modo de expressão quanto o seu dizer.

Os processos discursivos e ideológicos, portanto, são fundamentais para entender que a língua não é autônoma, e é essa relação do ideológico com o linguístico que constitui a materialidade do discurso, a qual pode autorizar a coexistência de contradições, alianças e antagonismos. Isso acontece porque as formações discursivas (FD) como componentes das formações ideológicas (FI), em uma determinada formação social, caracterizam os sujeitos, o estado das relações sociais e, principalmente, o sentido dado às palavras mesmo quando nos

referimos à mesma língua, pois elas mudam de sentido segundo as FDs em que estão inseridas.

Segundo Althusser (1980), a ideologia intermedeia a relação das pessoas com suas condições de existência. É pertinente destacar que, diferentemente do que postula o senso comum, a acepção de ideologia althusseriana não pode ser confundida com o conceito de ideologia como aquilo que deturpa a realidade. Essa instância não é algo que vem do exterior, e sim “uma estrutura intrínseca a todos, um traço identitário comum aos diferentes sujeitos, os quais, por estarem interpelados, imaginam que as condições sociais vivenciadas lhes foram ‘espontaneamente’ dadas” (Silva, 2009, p. 4).

Como aponta Pêcheux (1997), a ideologia tem como função impor efeitos de “evidência” de tal modo que o sujeito não perceba estar sob influência do “reconhecimento ideológico”. Ela faz os sujeitos acreditarem ser livres e individuais sem suspeitarem que estão submetidos ao processo de interpelação. Consequentemente, os discursos também não são imunes a ela. Em outras palavras, acreditando ser a origem do seu dizer, o sujeito não percebe que seu discurso nasce em outros discursos, sendo constantemente atravessado pelo já-dito. Assim, para o filósofo marxista, a ideologia exerce influência não apenas na maneira como os sujeitos percebem suas próprias condições sociais, mas também na forma como recebem ou produzem formulações linguísticas. O discurso é uma manifestação intrinsecamente vinculada às práticas sociais, sendo, ao mesmo tempo, um veículo de difusão da ideologia e um produto da formação ideológica que o envolve. Nesse contexto, é fundamental compreender que os aspectos ideológicos do discurso são historicamente entrelaçados com a linguagem e inscritos no sistema linguístico ao longo do tempo.

É relevante destacar, também, que as relações de dominância ideológica se manifestam através da hierarquia das práticas, particularmente sob o sistema capitalista, cujo objetivo principal é manter as desigualdades sociais e concentrar riquezas. Além disso, o capitalismo reproduz, por exemplo, desigualdades de gênero que perpassam não apenas o poder de consumo, mas também a busca pelo ideal de vivência da sexualidade. Nesse contexto, torna-se claro que o sentido das palavras e dos discursos não é uma entidade autônoma, mas sim um construto moldado por posições ideológicas que são postas em contato durante o processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. O significado, portanto, é uma construção complexa que reflete as dinâmicas ideológicas da sociedade em que emerge.

Assim, o estudo da linguagem e do discurso deve ser realizado considerando a interconexão entre práticas sociais, formação ideológica e condições de produção,

reconhecendo que a linguagem é um terreno fértil para o embate de ideologias, incluindo aquelas que perpetuam desigualdades sociais e de gênero. O sentido e o poder do discurso são moldados pelo contexto e pelas relações de poder que o permeiam, tornando o estudo da linguagem uma ferramenta essencial para a compreensão e a transformação das estruturas ideológicas que moldam nossa sociedade.

À luz dessa discussão, vemos que o conceito de FD, inicialmente, formulado por Foucault e relido no quadro da AD por Pêcheux, é fundamental para a compreensão do processo de produção dos sentidos e a relação com a ideologia (ou seja, com as FIs em que as FDs se inscrevem):

O discurso é, então, uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, ou seja, é a fonte da existência material das ideologias. Analisar a articulação da ideologia com o discurso é, portanto, articular os conceitos de formação ideológica e de formação discursiva (Tocaia, 2020, p. 156).

Assim, uma FD determina o que pode e deve ser dito “a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes” (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 160). Já uma FI, que pode remeter a uma ou mais FDs interligadas, pode ser definida como “um conjunto de representações que não são nem ‘individuais’, nem ‘universais’”, relacionando-se, pois, a “*posições de classe* em conflito umas com as outras” (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 166. Grifo do original).

Pode-se concluir, então, que as palavras não possuem sentido nelas mesmas, mas são derivadas das FDs em que são inseridas. A FD é como o sujeito sustenta a sua FI, isto é, as palavras usadas, o texto em si, logo as palavras mudam de sentido conforme a FD (e a FI correspondente) de quem as emprega. Nesse sentido,

Não há [...] realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento, essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário (Orlandi, 2015, p. 46).

Um dos elementos constitutivos das condições de produção do discurso que tem fundamental importância para a AD é o interdiscurso. Mais do que a simples relação entre discursos, é a base de qualquer enunciação, tendo em vista que todo discurso é estabelecido a partir do já-dito, conforme já foi sinalizado. Pêcheux define “interdiscurso” como o conjunto de formações discursivas, do dizível, “histórica e linguisticamente definido” (Orlandi, 1992, p. 89).

O interdiscurso é um dos elementos constitutivos das condições de produção do discurso e tem fundamental importância para a AD. Mais do que a simples relação entre discursos, é a base de qualquer enunciação, tendo em vista que todo discurso é estabelecido a partir do já-dito. O interdiscurso funciona como uma memória – que, segundo Orlandi (1992), também é povoada de silêncios. Exemplo disso que bem se aplica ao contexto deste trabalho é concepção social de “mulher”, como sendo a responsável por cuidar do lar, dos filhos, obedecer ao marido, além de sempre estar propensa à passividade, à submissão, à docilidade e à manutenção familiar dos “bons costumes”.

Toda essa carga de significação construída dentro do contexto de sociedade patriarcal¹⁷ ideologizada pelas classes dominantes que vem junto à palavra “mulher” é formada pelos discursos que engendraram o percurso do feminino no decorrer da história, sendo elas subjugadas e forçadas a não ocuparem um espaço socialmente reconhecido pelos homens – e, não raro, por elas mesmas. Conforme Pêcheux e Fuchs (1997):

O ponto da exterioridade relativa de uma formação ideológica em relação a uma formação discursiva se traduz no próprio interior desta formação discursiva: ela designa o efeito necessário de elementos ideológicos não discursivos (representações, imagens ligadas a práticas etc.) numa determinada formação discursiva (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 168).

Isso mostra que todo discurso é atravessado por outros discursos, sendo eles contrários ou convergentes. Compreender a produção e a interpretação dos discursos sociopolíticos presentes em projetos de lei, como é o caso do nosso objeto de estudo, mostra que existe um processo que transcende sua materialidade em diferentes momentos históricos. O quadro sócio-histórico e ideológico do discurso só pode ser compreendido em seu mecanismo de funcionamento.

2.3. Análise do Discurso e Semiótica: uma articulação possível

De acordo com Barros (2002), a teoria semiótica oferece princípios, métodos e técnicas adequadas para a análise do discurso, tendo em vista que é possível reconhecer como o texto é estruturado, sobretudo no que diz respeito à narratividade. A partir do percurso gerativo do sentido, atendo-se ao nível discursivo, o qual é nosso maior interesse,

¹⁷ Entendemos o conceito de “patriarcado” como estrutura de opressão que antecede ao capitalismo e surge a partir da necessidade de controlar a propriedade privada. É a primeira exploração de classe que se dá no ambiente doméstico sobre a mulher pelo homem. Ver a esse respeito Engels (2019).

identificamos a concretização e a especificação do sentido para entender os constituintes sintáticos (as relações entre enunciador e enunciatário) e os constituintes semânticos (temas e figuras).

A autora aponta que, hoje, no escopo da Semiótica,

O objetivo é integrar, por meio da enunciação, uma abordagem interna do texto, indispensável para que se reconheçam os mecanismos e regras de engendramento do discurso, com a análise externa do contexto sócio-histórico, em que o texto se insere e de que, em última instância, cobra sentido (Barros, 2002, p. 4).

No entanto, é preciso reconhecer que essa teoria, ao priorizar as relações intratextuais (texto como objeto de significação), não detém o olhar de forma tão acurada sobre o contexto sócio-histórico-ideológico relacionado às condições de produção do discurso (texto como objeto histórico) como faz a AD. Ao se debruçar sobre as relações intertextuais/interdiscursivas, a AD proporciona uma compreensão mais ampla das forças externas que moldam o discurso e a forma como ele é interpretado. Daí recorreremos a essa última teoria para complementar e enriquecer a perspectiva da Semiótica, como já foi dito.

Assim, considerando a importância tanto da dimensão histórica e das condições de produção do texto, quanto do reconhecimento do que ele diz e como faz para dizer o que diz, buscaremos articular a Semiótica e a AD, em sintonia com autores como Lara (2005) e Tocaia (2020), que se inspiram em Fiorin (1988). Nesse sentido, é possível cotejar os conceitos de FD e FI postulados pela Análise do Discurso com os conceitos de temas e figuras da Semiótica Discursiva, ou, dito de outra forma, é possível “semiotizar” as noções de FD e FI:

Uma FI corresponde, ao menos, a uma FD, isto é, um conjunto de temas e figuras que materializa uma dada visão de mundo. A FI, ao se materializar por meio da(s) FS(s), que reúnem temas e figuras encadeados no texto, dita ao sujeito social o que ele deve pensar. [...] Uma FD demanda, portanto, a escolha de temas, que reproduzem conceitos, e a escolha de figuras, que representam no texto/discurso, elementos do mundo criado pela linguagem (Tocaia, 2020, p. 164).

Ao consolidar essa articulação, usaremos essas duas vertentes para construir um quadro teórico que contemple uma análise tanto intradiscursiva quanto interdiscursiva dos documentos citados, a fim de construir seu(s) sentido(s). Em outras palavras, propomos analisar como ocorre a construção do discurso relativo à ideologia de gênero em textos que legislam sobre a educação, a fim de apreender seus temas (e figuras ocasionais) e a(s) FI(s) e FD(s) a que remetem.

2.4. O gênero como construção social e ideológica

Um ponto de partida interessante para começar a entender o conceito de gênero (social) é o importante trabalho da antropóloga estadunidense Margaret Mead, que se revela determinante em relação aos debates atuais. Em “Sexo e Temperamento em Três Sociedades Primitivas”, publicada em 1935, Mead apresenta os resultados de seu estudo etnográfico realizado nas ilhas do Pacífico Sul, mais especificamente em Samoa, nas ilhas Arapesh e nas ilhas Mundugumor. O objetivo principal era investigar as variações culturais nas normas de gênero e no comportamento sexual. Comparando o modo como os colaboradores da pesquisa dramatizaram a diferença de sexo, é possível perceber melhor que elementos são construções sociais, originalmente irrelevantes aos fatos biológicos tanto do gênero quanto do sexo.

Nossa própria sociedade usa muito essa trama. Atribui papéis diferentes aos dois sexos, cerca-os desde o nascimento com uma expectativa de comportamento diferente, representa o drama completo do namoro, casamento e paternidade conforme os tipos de comportamento aceitos como inatos e, portanto, apropriados a um ou a outro sexo. [...] Qualquer discussão acerca da posição da mulher, do seu caráter e do temperamento, da sua escravização ou emancipação, obscurece a questão básica; o reconhecimento de que a trama cultural por trás das relações humanas é o modo como os papéis dos dois sexos são concebidos [...] (Mead, 2000, p. 22-23).

A obra desafia as ideias convencionais da época sobre a universalidade das características masculinas e femininas, argumentando que as diferenças entre os sexos não são determinadas biologicamente, mas moldadas pelas normas culturais. Margaret Mead propõe que a cultura desempenha um papel fundamental na definição dos papéis de gênero e na expressão do temperamento (o conceito de “gênero” como conhecemos hoje ainda não existia na época), o que posteriormente também foi fundamentado por Simone de Beauvoir (1980).

Os resultados do estudo de Mead colocavam em xeque as noções sobre as diferenças de sexo, questionando a ideia de que as mulheres seriam naturalmente frágeis e dadas aos trabalhos domésticos, por exemplo. De acordo com seu trabalho, as diferenças de gênero são moldadas culturalmente e não são universalmente determinadas pela biologia, marcando uma abordagem pioneira na compreensão das complexidades das identidades de gênero em diferentes contextos culturais.

Algumas décadas depois, agora com o conceito de “gênero” mais difundido e com a ascensão do debate sobre a teoria de gênero, Judith Butler (2021) – filósofa pós-estruturalista estadunidense, cujo início da produção intelectual data dos anos 1980 – faz uma

crítica muito incisiva às teorias feministas tradicionais, sem desconsiderar, é claro, a importância do feminismo. A autora constata que o sujeito mulher não pode ser compreendido em termos estáveis e permanentes, tendo em vista ser ele regulado por estruturas político-culturais que o definem e o reproduzem de acordo com suas próprias exigências, isto é,

[...] “o sujeito” é uma questão crucial para a política, e particularmente para a política feminista, pois os sujeitos jurídicos são invariavelmente produzidos por via de práticas de exclusão que não “aparecem”, uma vez estabelecida a estrutura jurídica da política. Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento. O poder jurídico “produz” inevitavelmente o que alega meramente representar (Butler, 2021, p. 19).

O objetivo da crítica de Butler é esclarecer algumas perspectivas pertencentes às correntes clássicas do feminismo. Em vez de promover a libertação das mulheres do domínio patriarcal e machista, essas abordagens ainda reproduzem um discurso dominante. Ela destaca que essas teorias tradicionais estão fundamentadas em conceitos problemáticos que deveriam ser desconstruídos em vez de reafirmados, como a distinção entre sexo/gênero, natureza/cultura, entre outros.

A ideia de que o gênero tenha sido construído culturalmente a partir de uma pressuposição binária do sexo é imprecisa, tendo em vista que os fatos ostensivamente naturais do sexo são produzidos por vários discursos científicos a serviço de interesses sociais e políticos (Butler, 2021), ou seja, os sexos são estabelecidos mediante aparatos discursivos e culturais, e isso é feito justamente para garantir a estabilidade interna e estruturalmente binária do sexo.

[...] o “sexo” que é referido como sendo anterior ao gênero será ele mesmo uma postulação, uma construção, oferecida no interior da linguagem, como aquilo que é anterior à linguagem, anterior à construção. Mas esse sexo colocado como anterior à construção torna-se, [...] o efeito daquela mesma colocação: a construção da construção (Louro, 2023, p. 201).

É com base nessas ideias que Butler conclui que o sexo seria uma ficção: “se o gênero é a construção social do sexo e não existe nenhum acesso a esse ‘sexo’ exceto por meio de sua construção, então parece que [...] o ‘sexo’ se torna algo como uma ficção, talvez uma fantasia [...]” (Butler, 2021, p. 74).

Dessa forma, a autora postula que o sexo produz a materialidade do corpo dentro de uma dada matriz cultural, um conceito normativo que não apenas gera a distinção sexual, mas também molda a materialidade do corpo. Em outras palavras, o sexo pode ser

interpretado como um processo normativo que torna o corpo compreensível dentro de um contexto cultural, estando entrelaçado com diversas outras práticas que, coletivamente, produzem, delineiam e distinguem os corpos. Associar o sexo a um mero atributo natural implica aceitar a ideia de que a biologia é destino e não de que ele é materializado por meio de práticas discursivas.

Dizer que o gênero é performativo significa que assumimos um papel de “atuação” que é crucial para definir o gênero que se apresenta socialmente. Essa série de efeitos produzidos pelo jeito que nos portamos, falamos, andamos e nos posicionamos consolida a impressão de “ser” mulher ou homem. Nós agimos como se essa distinção binária fosse uma realidade interna, um fato. Mas na verdade é um fenômeno que é reproduzido o tempo inteiro a partir de regimes de poder do heterossexualismo e do falocentrismo, que impõem mecanismos de reprodução cultural das ditas “identidades”. E é precisamente essa “produção disciplinar do gênero [que] leva a efeito uma falsa estabilização do gênero, no interesse de construção e regulação heterossexuais da sexualidade no domínio reprodutor” (Butler, 2021, p. 234). Logo, “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir aparência de uma substância, de **uma classe natural do ser**” (Butler, 2021, p. 69. Grifos nossos).

Esse ideal regulador não passa de normas e ficções sociais compulsórias, no sentido de que “a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (Butler, 2021, p. 235). O gênero, portanto, é produzido por regulações políticas e práticas disciplinares que têm por objetivo estabelecer a existência do que seria normal, atribuindo uma suposta naturalidade e uma necessidade a esses papéis de gênero por meio de uma ficção cultural punitiva e reguladora que exclui aqueles que não performam a estilização corporal do gênero imposta por determinada sociedade que é, claramente, parte de uma cultura hegemônica patriarcal/machista. Ninguém tem um gênero desde que nasce, mas, sim, procura se encaixar em um projeto que tem como finalidade sua sobrevivência cultural. Desse modo,

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável (Butler, 2021, p. 236).

Essa perspectiva de Butler pode ser aplicada para se entender como as representações normativas de gênero influenciam as políticas públicas, incluindo aquelas relacionadas à educação. A exclusão ou marginalização da discussão de gênero e do papel da mulher nos documentos legislativos pode ser vista como uma estratégia para perpetuar uma visão normativa e restrita do que é ser mulher na sociedade, o que tende a “impedir a possibilidade do feminismo como política representacional” (Butler, 2021, p. 25).

A “ocultação” mencionada por Butler pode se manifestar na falta de representatividade de mulheres na história, na literatura e em outros currículos educacionais, contribuindo para a invisibilidade de suas contribuições e experiências.

A resistência em tratar de questões de gênero na política educacional pode ser interpretada como uma tentativa de manter uma ordem social que beneficia determinadas normas de gênero categorizadas, sobretudo, pela matriz heterossexual, enquanto exclui ou marginaliza perspectivas e identidades que não se encaixam nessas normas preestabelecidas. Isso porque o “gênero” nem sempre se “constitui de maneira coerente e consistente nos diferentes contextos históricos” (Butler, 2021, p. 21), nem como uma estrutura binária. Essa resistência na abordagem de tais questões pode impactar negativamente o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, perpetuando desigualdades de gênero e limitando o entendimento da diversidade de experiências e identidades na educação (Souza; Fonseca, 2024).

Nosso principal questionamento ao fazer essa revisita histórica é responder às seguintes questões, tão bem pontuadas por Scott: “Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico?” (Scott, 1989, p. 77).

A abordagem dos conceitos de gênero e sexualidade se tornou uma das principais bandeiras dos movimentos progressistas. Isso porque as construções coletivas precisam ser desvinculadas das ideias conservadoras que nada têm a acrescentar ao cenário político e legislativo – no caso, brasileiro –, tendo em vista que adolescentes e adultos devem ser livres para construir o significado de sua atribuição de gênero. No entanto, as opções de resposta para o campo “sexo” da ordem política e social na qual estamos inseridos ainda pressupõem o binarismo entre masculino e feminino. Somos ensinados, desde crianças – quando uns vestem azul e outros rosa – que precisamos escolher um ou outro e aceitar o papel que lhe compete, assumindo formas de falar, comportamentos, responsabilidades e obrigações. Quando pensamos na construção da feminilidade, por exemplo, fica nítida a romantização do

ser feminino, o que corrobora aspectos que devem ser seguidos para uma dita “aceitação social”. Como já bem conhecido, Simone de Beauvoir afirma que

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro (Beauvoir, 1980, p. 9).

A autora defende que, desde o nascimento, a criança é condicionada e persuadida a seguir certos comportamentos – espelhando-se nos indivíduos adultos que a cercam – condicionados apenas pelo órgão genital: sendo o pênis valorizado, visto com sentimento de superioridade e compensação. Assim,

a passividade que caracterizará essencialmente a mulher “feminina” é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos. Mas é um erro pretender que se trata de um dado biológico: na verdade, é um **destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade** (Beauvoir, 1980, p. 21. Grifos nossos.)

Esse conceito não se limita a uma mera questão antropológica e imanente a cada indivíduo, mas sim ao fato de que

a diferença sexual nos estrutura psiquicamente, e a simbolização cultural da própria diferença o gênero não apenas marca os sexos, mas marca também a percepção de tudo mais: o social, o político, o religioso, o cotidiano (Lamas, 2002, p. 9 *apud* Scala, 2015, p. 58).

Ou seja, o gênero marca toda a nossa percepção de mundo: social, cultural e religioso. Isso permite que a realidade social seja manipulada através do gênero, sendo este uma construção social e, portanto, difícil de ser rompida. A partir disso, define-se o pseudoconceito de “ideologia de gênero”, que nada mais é do que a tentativa de subverter a ordem natural da sexualidade por meio de uma agenda político-ideológica. Em outras palavras, as escolas e docentes sintonizados com a

ideologia de gênero” visariam “usurpar dos pais o protagonismo na educação moral e sexual de crianças e adolescentes para instalar neles a propaganda gender e doutriná-los conforme crenças e valores de um sistema de “pensamento único” e “hermético (Junqueira, 2022, p. 23)

Trata-se de uma poderosa categoria de mobilização política, e essa imposição ideológica teria o intuito de

extinguir a “diferença sexual natural” entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, difundindo-se a crença enganosa de que seria mero produto de processos opressivos de construção social e que poderia constituir simples **escolha do indivíduo** (Junqueira, 2022, p. 23. Grifo nosso).

Muito disso veio à tona com as Revoluções Feministas. Nesse caso, usamos o plural não apenas por conta da determinação de “fases” no final do século XX, mas também porque é possível encontrar na historiografia dos séculos XV e XVI o aparecimento de temas dedicados à denúncia à submissão e à condição de opressão das mulheres (Hemmings, 2009). No entanto, o movimento apenas ganhou força na segunda metade de década de 1960, nos Estados Unidos, em que a principal reivindicação era a luta pela libertação da mulher.

Como já foi discutido, vivemos em uma sociedade em que ser homem ou mulher carrega expectativas sociais transmitidas historicamente. Há relações de poder hierárquicas diante do gênero, e essa imposição afirma valores, padrões e possibilidades para cada sexo. O discurso comum, portanto, trata o sexo como naturalmente distinto e a serviço de interesses políticos e sociais.

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revelasse absolutamente nula. [...] O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual age a cultura* (Butler, 2021, p. 27. Grifo do original).

É uma crítica ao entendimento do gênero “como constituinte da identidade dos sujeitos” (Louro, 1997, p. 28), tal qual a etnia, a classe ou na nacionalidade, por exemplo, o que interfere diretamente nos seres que incorporam o gênero a partir de atos performativos limitados pelo discurso político. Nesse sentido, a performance de gênero, segundo Butler (2021), como já foi explicado anteriormente, só se dá dentro dos limites culturais e em uma sociabilidade que não possui um único autor.

O gênero marca a percepção do social, do político, do religioso e do cotidiano como um todo. Diante dessa conjuntura é possível considerar que há vários usos do que é chamado “ideologia de gênero”. Dependendo dos sujeitos que têm se apropriado desse sintagma, diferentes significados têm sido produzidos (Junqueira, 2017). A partir de uma revisão sistemática de literatura (Butler, 2021; Scott, 1989), constata-se que essa expressão

foi extensivamente propalada a partir do discurso reacionário católico e fomentado no campo político conservador. Tal temática tem ganhado destaque no cenário nacional, sendo tomada como um inimigo imaginário comum. Com efeito,

por meio de uma tematização acerca dos “riscos” da infiltração da perspectiva de gênero nas instituições, na política e na vida cotidiana, tal ofensiva visa, além de recuperar espaço à Igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização, **conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres**, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero. Para tanto, tais cruzados morais investem maciçamente na (re)naturalização das concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade, diferença sexual. Deste modo, procuram também promover a restauração ou, mais propriamente, o *aggiornamento* do estatuto da ordem sexual tradicional e reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade (Junqueira, 2017, p. 26. Grifos nossos).

2.5. Explorando o pseudoconceito de “ideologia de gênero”

Para um melhor entendimento do pseudoconceito de “ideologia de gênero”, é essencial, em primeiro lugar, retomar e rediscutir o que é ideologia, bem como apreender qual é o contexto político brasileiro por trás da disseminação do *pânico moral* (Cohen, 1972; 2011) atrelado à “ideologia de gênero” e sua representação “ameaçadora” aos constructos sociais, culturais e políticos. Nesse sentido, retomaremos – e ampliaremos as contribuições – de alguns autores já mencionados na Introdução. Marilena Chaui, filósofa e crítica da sociedade brasileira, postula que a ideologia

É um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo e regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes [...] (Chauí, 2014, p. 53).

A ideologia, portanto, se caracteriza – fundamentalmente – por ocultar as diferenças sociais, propiciar o sentimento de identidade social e difundir ideias da classe dominante. Por meio da disseminação de valores, crenças e representações que legitimam as estruturas de poder estabelecidas, a ideologia busca naturalizar e perpetuar as hierarquias sociais, proporcionando uma sensação de harmonia e coesão entre os diferentes estratos da sociedade. Chauí (2014) também destaca que a ideologia não apenas reflete, mas também

contribui para a reprodução das relações de dominação, ao moldar as percepções e comportamentos dos sujeitos de acordo com os interesses da classe dominante.

O conceito de ideologia fundamenta-se, sobretudo, na compreensão de que não existe discurso desvinculado da ideologia, o que é, aliás, postulado pela AD pecheutiana, como vimos anteriormente. A linguagem, que é essencial para nossa comunicação e compreensão da realidade, é inevitavelmente atravessada pela ideologia. Nesse sentido, a realidade é construída por meio da ideologia, que interpela os indivíduos como sujeitos ideológicos. Karl Marx, por meio de seu materialismo histórico-dialético – uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade –, analisa a ideologia como uma forma de representação da estrutura social e econômica vigente, na qual as ideias dominantes refletem os interesses da classe dominante. Esse aparato hegemônico é bem explicado pelo filósofo marxista Antonio Gramsci:

O caráter da filosofia da práxis é especialmente aquele de ser uma concepção de massa, uma cultura de massa e de massa que opera unitariamente, ou seja, que tem normas de conduta não só universais em ideia, mas “generalizadas” na realidade social. E, portanto, a atividade do filósofo “individual” só pode ser concebida em função de tal unidade social, isto é, também como política, como função de direção política (Gramsci, 1975, p. 1271 *apud* Frosini, 2014, p. 579).

Althusser, por sua vez, amplia essa perspectiva ao considerar a ideologia como um aparato que reproduz as relações de poder e dominação, influenciando a forma como os sujeitos percebem e reproduzem a realidade social. O ensaio “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado” (1980) merece ser objeto de estudo não apenas pelo papel fundamental na formação de uma teoria do Estado marxista, mas também pela importância que tem dentro da obra de Michel Pêcheux, ao introduzir o conceito de ideologia que é retomado e relido pelo analista do discurso.

Para o autor, existem dois tipos de ideologia: a Ideologia em geral é aquela que não depende de uma situação ou momento histórico, pois está inserida no funcionamento do sujeito da cultura, na medida em que os seres humanos são dados como indivíduos que, quando interpelados pela ideologia, se transformam em sujeitos da ideologia. Dentro dessa teoria, o autor ainda explica que existe uma camada que separa a realidade concreta/vista do mundo percebido e compreendido. Já as ideologias particulares, as quais envolvem o nosso dia a dia – como a ideologia liberal, familiar, cristã etc –, além de veicularem uma maneira de pensar, trazem uma concepção da maneira como se deve agir, fazendo com que os sujeitos

se identifiquem com essas ideologias e ajam conforme os desígnios ideológicos postulados a partir de determinado aparelho ideológico de Estado.

A ideologia representa a relação imaginária do sujeito com as suas condições reais de existência. Isso porque é necessário que aquilo que é concreto seja simbolizado – sobretudo pela linguagem –, então não é possível que o indivíduo tenha contato “direto” com o mundo. Portanto, ela não funciona como um véu que encobre a realidade, mas sim como uma maneira de o indivíduo se relacionar com a realidade.

Althusser (1980) argumenta que a ideologia desempenha um papel fundamental na reprodução das relações de produção capitalistas e na manutenção da dominação de classe. Ele define a ideologia como um conjunto de ideias e representações que moldam a consciência das pessoas e reproduzem as relações sociais existentes. Althusser também enfatiza a ideia de que a ideologia não é uma questão de falsa consciência individual, mas está incorporada a instituições sociais e práticas cotidianas. Por exemplo, ele identifica os aparelhos ideológicos de Estado, como a escola, a igreja, a mídia, entre outros, como instituições que desempenham um papel crucial na disseminação e reprodução da ideologia dominante.

Seguindo essa linha de análise, outro conceito importante de ser abordado é o de aparelhos repressivos de Estado, também cunhado por Althusser (1980), que versam sobre os mecanismos de violência das instituições que utilizam a força ou a coerção para manter a ordem e garantir a continuidade do poder estatal. O autor inclui, entre esses aparelhos, a polícia, o exército, os tribunais, os presídios e outras entidades que empregam a repressão física ou a ameaça de repressão.

Embora distintos em seus métodos, os aparelhos repressivos e ideológicos de Estado estão interligados e colaboram para a manutenção do poder estatal e das relações de produção capitalistas. Porém, é fato que os aparelhos ideológicos de Estado, ao agirem de forma mais sutil, ainda são mais eficazes em seu objetivo de controle social e perpetuação das relações de poder, haja vista que trabalham por meio da ideologia para “moldar” as mentes e os comportamentos das pessoas, fazendo com que a ordem existente pareça legítima e inevitável.

A relação entre o conceito de ideologia de Louis Althusser e a expressão “ideologia de gênero” pode ser estabelecida a partir do fato de que ambos abordam a maneira pela qual as ideias e representações sociais são utilizadas para manter e reproduzir estruturas de poder. Da mesma forma que Althusser descreve a ideologia como um conjunto de ideias

que servem aos interesses dominantes e são transmitidas através de instituições sociais, a noção de ideologia de gênero é frequentemente empregada para descrever a maneira pela qual certas ideias sobre gênero e sexualidade são perpetuadas na sociedade. No contexto brasileiro, o termo ideologia de gênero é frequentemente utilizado por grupos conservadores para contestar e desacreditar ideias relacionadas à igualdade de gênero e à diversidade sexual, especialmente nas políticas públicas e na educação. Essa noção é muitas vezes usada como um rótulo pejorativo para desqualificar discussões sobre questões de gênero e sexualidade, reforçando as normas sociais tradicionais e as estruturas de poder vigentes.

Um exemplo disso é o discurso feito pelo Cardeal Angelo Bagnasco, Arcebispo de Gênova e presidente da Conferência Episcopal Italiana, na abertura do Conselho Episcopal Permanente em Roma, convidando os pais a se rebelarem contra essa expressão:

[...] É a leitura ideológica do “gênero” – uma verdadeira ditadura – que quer achatar a diversidade, homogeneizar tudo até a tratar a identidade do homem e da mulher como puras abstrações. É de se perguntar com amargura se querem fazer da escola campos de reeducação, de doutrinação. Os pais ainda têm o direito de educar os filhos ou foram desautorizados? [...] Os filhos não são cobaias nas mãos de ninguém, nem mesmo de técnicos ou de chamados especialistas. Que os pais não se deixem intimidar. [...] (Adista, 2014, [s.p.] *apud* Rosado-Nunes, 2015, p 1.245).

Nesse sentido, ao examinar o Projeto de Lei n.º 1.700/15, suas respectivas emendas e o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte, percebemos um uso frequentemente deturpado do conceito de gênero, o qual desvia-se das principais teorias contemporâneas, como as propostas por Judith Butler, que foram discutidas na seção anterior. Em vez de tratar o gênero como uma construção social e performativa, como a autora sugere, esses documentos, muitas vezes, recorrem a definições simplistas e binárias que não refletem a complexidade da “identidade de gênero”. Isso não só distorce o entendimento de gênero, mas também resulta em políticas educacionais inadequadas que não lidam corretamente com diversidade e inclusão.

Como consequência, os ambientes escolares – desde o currículo até o discurso utilizado pelos professores – tornam-se hostis. Muitas vezes profissionais da educação se veem obrigados a seguir diretrizes que perpetuam estereótipos e limitam a expressão de identidades de gênero diversas. Essa discrepância entre o conceito de gênero aqui estudado e a prática legislativa tem profundas implicações na formação das identidades dos alunos, perpetuando uma visão estreita e excludente que contraria os princípios de igualdade e respeito à diversidade.

CAPÍTULO 3: QUESTÕES METODOLÓGICAS

3.1. Os percursos de uma escolha

Constitui o *corpus* da nossa pesquisa o Projeto de Lei n.º 1.700/15, as 176 emendas relacionadas e o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte (Lei n.º 10.917). Esse trâmite teve início em agosto de 2015 e foi finalizado com a aprovação final da lei – com duração de dez anos, contados a partir da sua publicação –, em março de 2016.

A escolha desses documentos foi guiada por três parâmetros: a escassez de análises discursivas voltadas para a legislação belo-horizontina; a relevância social dessa discussão, afinal, apesar de o pseudoconceito “ideologia de gênero” não ser adotado como à época da promulgação do PME, essa lei ainda está em vigor e pode influenciar significativamente a criação do próximo PME, em 2026. Além disso, esse foi o *primeiro* plano educacional municipal da capital, ou seja, constitui-se como uma conquista importante para a legislação educacional do País.

Uma vez compreendidos os conteúdos das emendas e como elas influenciaram a constituição da Lei n.º 10.917, passamos para o tratamento do *corpus*. Nosso ponto de partida foi o levantamento de todas as 176 emendas e a categorização delas em eixos temáticos, com o objetivo de identificar quais são os temas mais abordados e em quais assuntos a “ideologia de gênero” aparece. Isso permitiu delinear os discursos que mais se revelaram por trás desses textos e como eles foram construídos.

Por se tratar de uma expressiva quantidade de emendas e, muitas vezes, pela repetição das justificativas usadas pelos vereadores, fizemos a divisão das emendas em três eixos temáticos, para que a análise temática (e figurativa) pudesse ser apresentada a partir de assuntos diversos, e não apenas as categorias de senso comum, como gênero e diversidade.

O primeiro passo seria compreender como a lei se constitui e qual foi o processo para sua promulgação. Afinal, desde a apresentação do projeto de lei até o decreto final, há um longo caminho de votações, mudanças, atualizações e, finalmente, aprovação.¹⁸ No caso do PME, as diretrizes deveriam ser as mesmas que norteiam o PNE, como erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades

¹⁸ Para entender mais profundamente sobre o processo legislativo e o que compreende a elaboração, análise e votação de leis, acessar o site da Câmara do Deputados: <https://www.camara.leg.br/entenda-o-processo-legislativo/>. Acesso em: 03 abr. 2024.

educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na *erradicação de todas as formas de discriminação* etc. No entanto, este último foi o que mais sofreu retaliações durante o processo de construção da lei, haja vista a disputa política durante a construção dos planos de educação em todo o país, o empreendimento de campanhas antigênero¹⁹ e os ataques às conquistas dos movimentos feministas do campo político ao religioso.

Conforme foi observado, o PME delineia objetivos e ações a serem executados ao longo de uma década na cidade de Belo Horizonte. O processo de sua elaboração e aprovação envolveu consultas à sociedade civil e diálogos com representantes de instituições governamentais dos poderes legislativo e executivo. Isso resultou em múltiplos momentos e espaços de discussão em torno desse plano. Contudo, nossa análise focaliza apenas o Projeto de Lei n.º 1.700/15, as emendas e o documento final, aprovado em março de 2016.

O Projeto de Lei 1.700/2015 deu entrada no Legislativo em 11 de agosto de 2015, em cumprimento ao disposto no art. 8 da Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (Brasil, 2014, p. 4).

A apresentação desse projeto foi resultado da prática democrática de participação popular, garantida pela realização de nove Pré-conferências Municipais de Educação em 11 de abril de 2015. Essas pré-conferências contaram com a presença de 1.450 representantes de gestores, professores, pais e estudantes da educação básica e do ensino superior. Além disso, a VII Conferência Municipal de Educação, realizada nos dias 24, 25 e 26 de abril e 22 e 23 de maio, registrou a participação de 535 delegados e observadores (Brasil, 2015, [s.p.]).

O documento havia sido pauta de muitas discussões, principalmente em relação à presença do termo “gênero” em determinados trechos. Durante a tramitação, 176 emendas foram protocoladas ao projeto, com sugestões de modificação, sendo 39 relativas aos temas de “gênero” e “diversidade”.

No entanto, o caminho para ter acesso a essa documentação foi dificultoso. O site da Câmara Municipal de Belo Horizonte²⁰ não é intuitivo, o que prejudica a pesquisa. Não basta apenas colocar o número da lei correspondente para encontrar todo o processo legislativo enredado na aprovação do projeto de lei. Depois de muitas tentativas de pesquisas

¹⁹ Emprega-se aqui o termo “antigênero” em referência a “uma tomada de posição antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero e à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas políticas sociais e na vida cotidiana” (Junqueira, 2022, p. 21).

²⁰ Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/>. Acesso em: 11 set. 2023.

pelo Google, pelo site da Prefeitura de Belo Horizonte e por outros canais de notícias, como *Estado de Minas* e *Boletim da UFMG*, decidimos entrar em contato com o Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte. Em relação à Lei n.º 10.917/16, eles têm a guarda tanto do projeto quanto da proposição de lei original no acervo da CMBH (PL n.º 1700/15). Dentro desse documento – que é consideravelmente longo, com 641 páginas e dividido em 3 volumes – estão as propostas de emendas e de mudanças ao projeto original. Porém, o público geral só pode pesquisar no documento já digitalizado e em PDF pesquisável ou consultar o documento original físico *presencialmente* no APCBH, em horário comercial e com data e hora marcadas. Outra alternativa possível para o acesso público seria pagar um valor por página para que o PDF digitalizado fosse enviado por e-mail. Isso levantou uma questão importante durante o andamento da pesquisa: a inacessibilidade de um documento tão crucial para compreender os parâmetros e diretrizes da educação na cidade.

Diante dessa dificuldade, optamos por contatar alguns vereadores de Belo Horizonte para entender se existia uma maneira mais acessível de obter esses documentos, uma vez que precisávamos deles para fins de pesquisa e estávamos enfrentando muitos obstáculos para localizar a lei completa. Por fim, depois de conversar com o assessor Daniel Wardil (PSOL), conseguimos o material de que precisávamos.

3.2. Sobre a metodologia e a análise de dados

Para analisar o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e suas respectivas emendas, adotamos uma série de procedimentos metodológicos estruturados e criteriosos, uma vez que precisávamos encontrar um recorte ideal que seria o nosso material de análise propriamente dito. Isso porque a lei tem vários tópicos e abordagens que não se referem a gênero e seus possíveis subtópicos, como sexualidade, feminismo, equidade etc., ou seja, não teriam serventia para o presente trabalho.

O segundo passo foi reunir e comparar diferentes versões da lei, incluindo o Projeto de Lei n.º 1.700/15 (plano base), o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte (documento final, aprovado em 15 de março de 2016) e as emendas apresentadas. Essa comparação permitiu identificar as alterações, os contextos em que elas ocorreram e os vereadores que assinaram os documentos, proporcionando uma visão mais ampla das transformações e intenções subjacentes. Partindo desse material, criamos uma planilha no Excel (Anexo 1) que nos permitiu ter uma visão geral e fazer buscas rápidas, a qual era

estruturada pelas seguintes colunas: o número da emenda,²¹ o número do item/meta a que se refere a emenda, o assunto principal, se a emenda foi aprovada ou não, o vereador que a assinou e, por fim, a categoria na qual ela se encaixa. Esta última é a que mais interessava a essa organização de dados, haja vista que ela mostraria quais emendas e modificações poderiam ser úteis para a análise que estamos propondo no presente trabalho.

É importante entender algumas informações acerca da tramitação de emendas. A princípio, elas devem atender às seguintes regras de admissibilidade, que estão relacionada às condições necessárias para que uma proposta possa iniciar um caminho de avaliação²²: tratar de assunto contido na proposição inicial; incidir sobre um só dispositivo; ser apresentada no momento oportuno, ou seja, no primeiro e no segundo turnos (Câmara Municipal de Belo Horizonte, [s. d.]).

Também foi essencial nesse momento delimitar a situação em que se encontrava cada emenda.²³ As categorias, para este Projeto de Lei, foram: “Rejeitada”, “Retirada”, “Reclassificada”, “Prejudicada” e “Aprovada”. Cada uma dessas categorias foi detalhada conforme suas características específicas:²⁴

1. Rejeitada: emenda que é submetida à votação e não recebe a quantidade necessária de votos para ser aprovada.
2. Retirada: quando o autor da emenda decide removê-la do processo legislativo antes que ela seja submetida à votação.
3. Reclassificada: emendas que passaram de uma categoria a outra ou foram alteradas significativamente durante a tramitação. Por exemplo, uma emenda que mudou de “aditiva” para “substitutiva” significa que a proposta inicial de apenas adicionar um novo elemento ao projeto de lei foi revisada para que, na verdade, substituísse ou modificasse parte do texto existente.

²¹ Isso foi importante, também, para conseguirmos identificar as emendas que propunham alterações/exclusões para as mesmas metas/estratégias a fim de não correremos o risco de organizar emendas “parecidas” em categorias diferentes.

²² Para saber mais, acessar: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/glossario-cmsp-entenda-o-que-significa-admissibilidade/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

²³ Emenda é uma proposição – matéria sujeita à deliberação da Câmara – utilizada para alterar o conteúdo ou a forma de um projeto de lei. Existem cinco tipos: Supressiva, Aglutinativa, Substitutiva, Modificativa ou Aditiva. Elas podem ser apresentadas tanto nas Comissões como no Plenário.

²⁴ Todas essas informações foram adaptadas do site <https://educacaoadistancia.camara.leg.br/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

4. Prejudicada: Emendas que não podem ser votadas ou consideradas devido a alguma circunstância específica que ocorreu durante o processo legislativo. Por exemplo, se uma emenda propunha alterar os critérios descritos no artigo e, posteriormente, outra emenda sugerisse substituir todo o artigo por um novo texto, a primeira emenda poderia ser considerada prejudicada se a emenda substitutiva fosse aprovada.
5. Aprovada (Tramitação Finalizada): emenda cujo processo de avaliação foi concluído.

Portanto, para assegurar uma análise precisa, decidimos ordenar as emendas de forma crescente, considerando a possibilidade de que uma emenda pudesse modificar outra. Essa sequência facilitou a identificação de casos em que uma alteração impactava outra, apesar de o site oficial da Câmara dos Deputados de Belo Horizonte²⁵ listar as emendas de forma decrescente.

Além disso, utilizamos o documento “Resultado das votações”, no qual constam quais foram as emendas aprovadas ou não (Anexo 2). No entanto, esse documento não era suficiente para a plena compreensão do que foi efetivamente aprovado, especialmente em casos cujas emendas retiradas tinham versões alternativas apresentadas posteriormente.

Durante a análise, notamos uma frequência significativa – bem maior do que a que estávamos esperando – de menções à “ideologia de gênero”. Essas menções apareciam não necessariamente na reescrita dos itens, metas ou artigos, mas constantemente nas justificativas das emendas. Qualquer referência à palavra “diversidade” era *imediatamente* contestada e desaprovada, pois era ampliada para incluir a interpretação de que isso poderia abrir espaço para a “ideologia de gênero” nas escolas. Apresentamos a seguir, como exemplo, a emenda substitutiva n.º 162, que propõe uma alteração à estratégia 2.4 (Anexo 3):

Tabela 2

Doc. base	“Aprimorar o Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar, com o objetivo de promover a melhoria contínua e sustentada da qualidade do ensino e da aprendizagem ria RME-BH,
-----------	--

²⁵ Disponível em: <https://bit.ly/3hpMPqL>. Acesso em: 16 jun. 2024.

	tendo como eixo norteador uma educação integral, <u>que valorize todas as formas de diversidades.</u> ”
Emenda	“Aprimorar o Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar, com o objetivo de promover a melhoria contínua e sustentada da qualidade do ensino e da aprendizagem na RME-BH.” ²⁶
Doc. final	“Aprimorar o Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar, com o objetivo de promover a melhoria contínua e sustentada da qualidade do ensino e da aprendizagem na RME-BH, <u>tendo como eixo norteador a educação integral.</u> ”

Fonte: Elaborado pela autora.

Na justificativa da proposta da emenda, há o seguinte trecho:

Faz-se necessária a modificação da redação proposta para a estratégia 2.4, da meta 2, em razão de que **a expressão “todas as formas de diversidade” abre uma brecha clara à inserção de conteúdos relacionados com a ideologia de gênero no sistema educacional.**

É inegável o caráter plural do povo brasileiro em função da mestiçagem, pano de fundo das expressões culturais mais diversas ao longo do território nacional. As diferenças físicas, raciais, étnicas, regionais e culturais devem ser reconhecidas e valoradas. Mas a redação oferecida na estratégia 2.4, da meta 2, **permite que o termo “diversidade” seja interpretado num sentido ideológico** (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015h, p. 1-2. Grifos nossos).

Esse exemplo ilustra que, mesmo em emendas cujo tema não seja ligado a gênero, sexualidade ou orientação sexual – como esse que discute sobre o aprimoramento do Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar –, a menção à “diversidade” é interpretada pelos vereadores que assinaram o documento (e também pelos que votaram a favor da emenda nas Comissões e no Plenário) como uma brecha para que haja a promoção da “ideologia de gênero” em sala de aula.

Esse argumento foi utilizado como justificativa na maioria das emendas que apresentavam um evidente retrocesso social ao abolirem a “diversidade” do Projeto de Lei n.º 1.700/15 e que foram aprovadas. Portanto, essa palavra é frequentemente usada de forma *genérica*, mas nem todas as questões discutidas no processo jurídico podem ser simplesmente agrupadas sob esse termo.

²⁶ Percebe-se o acréscimo do trecho “tendo como eixo norteador a educação integral” em relação à emenda e ao documento final porque ela tem uma subemenda substitutiva com essa alteração aprovada (Anexo 3).

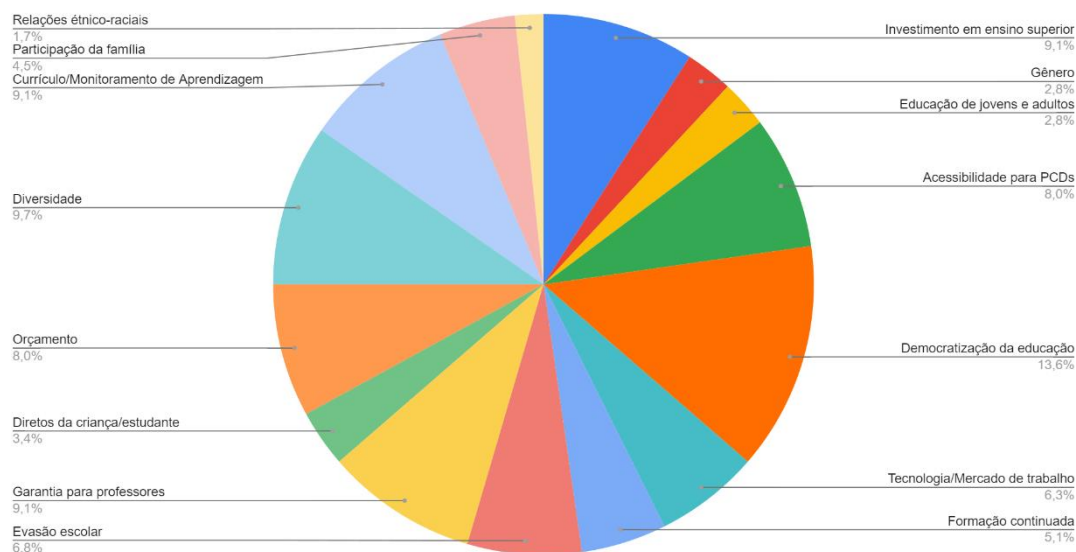
Por esse motivo, decidimos, no momento de definição das categorias de análise do PME, subdividir as emendas que envolviam esse conceito em “grupos” mais específicos, a fim de evitar a generalização das pautas relacionadas à “diversidade”. É crucial distinguir as diferentes formas de diversidade e como elas são tratadas nas emendas. Algumas abordam a inclusão de Pessoa com Deficiência (PCDs), outras focam em diversidade cultural, racial ou de gênero. Nesse sentido, a análise detalhada desses conceitos permitiu uma compreensão mais precisa das intenções e impactos das emendas. A seguir apresentamos quais foram as categorias propostas e quais tiveram maior destaque entre os assuntos tratados nas emendas:

1. Acessibilidade para PCDs
2. Currículo/Monitoramento da aprendizagem
3. Democratização da educação
4. Diretos da criança
5. Diversidade²⁷
6. Educação de jovens e adultos
7. Evasão escolar
8. Formação continuada
9. Garantia para professores
10. Gênero
11. Investimento em ensino superior
12. Orçamento
13. Participação da família
14. Relações étnico-raciais²⁸
15. Tecnologia/Mercado de trabalho

²⁷ A categoria “diversidade” aqui se refere à coletividade: a discussões sobre direitos humanos, raça, religião, sexo, cultura, sustentabilidade ambiental e respeito às diferenças; quando a própria emenda usa o termo de forma “ampla”/“genérica” propositalmente para abranger todos esses assuntos, em sua maioria com o objetivo de propor mudanças no currículo escolar.

²⁸ A categoria “Relações étnico-raciais” engloba problemáticas como racismo e intolerância religiosa, sendo que as crenças de matriz africana concentram mais denúncias de discriminação do que outras religiões.

Figura 2



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 3 ilustra a distribuição dos assuntos abordados pelas emendas do PME de Belo Horizonte. Em relação à discussão sobre o aparecimento recorrente do tópico “diversidade”, pode-se perceber que, juntas, as seguintes categorias somam uma significativa parte das emendas, evidenciando uma ênfase considerável em temas como diversidade e inclusão (que corresponde ao total de 58,3%):

Currículo/Monitoramento de aprendizagem (9,1% - 16)

Democratização da educação (13,6% - 24)

Direto da criança (3,4% - 6)

Diversidade (9,7% - 17)

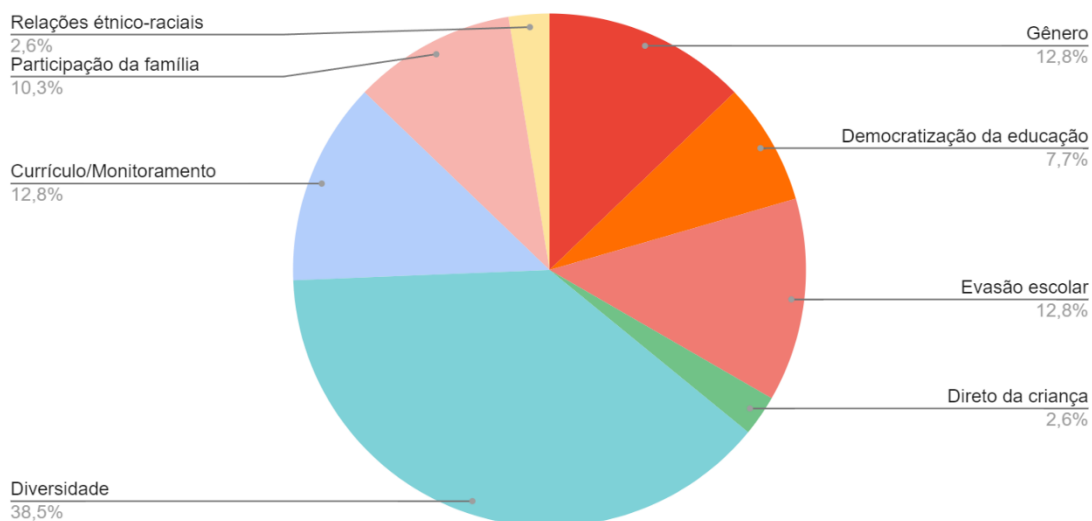
Evasão escolar (6,8% - 12)

Participação da família (10,3% - 8)

Relações étnico-raciais (2,6% - 3)

Gênero (2,8% - 5)

Figura 3



Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o processo de coleta de dados, dividimos as emendas em “relevantes” (Figura 4) e “não relevantes” para identificar percentualmente em quais categorias o assunto “gênero”, “ideologia de gênero” ou “diversidade” apareciam. Surpreendentemente, essa discussão se revelou até mesmo em emendas que discutiam sobre evasão escolar, o que mostra o empenho dos responsáveis pela constituição da lei em eliminar qualquer proposta que tenha relação com pluralidade e equidade.

As emendas retiradas também merecem atenção especial, pois elas não aparecem no documento final, o que significa que suas propostas não foram consideradas na formulação da lei. No entanto, estas são significativas para a pesquisa, pois indicam as resistências e controvérsias que ocorreram durante o processo legislativo. Muitas vezes, emendas retiradas reaparecem posteriormente em versões modificadas, refletindo ajustes estratégicos dos proponentes para aumentar suas chances de aprovação. Um exemplo disso são as emendas n.º 120 e 163, as quais tinham a mesma proposta de alteração do item 7.27, porém a primeira foi retirada, enquanto a segunda foi aprovada.

Tabela 3

Doc. base	“Divulgar os dados coletados e analisados por escolas, estruturas gerenciais das		
-----------	--	--	--

	Secretarias Estadual e Municipal de Educação e MEC, de forma a colaborar com o debate e a <u>formulação de políticas de equidade.</u> ”		
Emenda n.º 120	“Divulgar os dados analisados e coletados por escolas, estruturas gerenciais das Secretarias Estadual e Municipal de Educação e MEC, de forma a colaborar com o debate e a formulação de <u>políticas de equidade para homens e mulheres de diferentes raças, etnias, aptidões físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas.</u> ”	RETIRADA	Vereadora Elaine Matozinhos (PTB)
Emenda n.º 163	“Divulgar os dados coletados e analisados por escolas, estruturas gerenciais das Secretarias Estadual e Municipal de Educação e pelo MEC, de forma a colaborar com o debate e a formulação de <u>políticas de equidade para homens e mulheres de diferentes raças, etnias, aptidões físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas.</u> ”	APROVADA	Vereadores Adriano Ventura (PT); Autair Gomes (PSC); Bim da Ambulância (PSDB); Elvis Côrtes (PHS); Joel Moreira Filho (PMDB); Professor Juliano Lopes (PTC); Márcio Almeida (PRB); Orlei Pereira (Avante); Pablo César Pablito (PSDB); Sérgio Fernando Pinho Tavares (PV); Veré da Farmácia (PSDC)

Doc. final	<p>“Divulgar os dados coletados e analisados por escolas, estruturas gerenciais das secretarias estadual e municipal de Educação e pelo MEC, de forma a colaborar com o debate e a formulação de <u>políticas de equidade para homens e mulheres de diferentes raças, etnias, aptidões físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas.</u>”</p>		
---------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, não é possível formular uma resposta técnica ao reaparecimento dessas emendas, uma vez que as justificativas²⁹ para emendas rejeitadas e retiradas não ficam armazenadas para acesso público. Normalmente isso é feito a partir de um parecer de comissões técnicas que são votadas e, posteriormente, aprovadas ou não. Mas podemos presumir que se trata de parte de acordos de interesse político. Podem ser manobras combinadas entre parlamentares diversos que estejam enfrentando algum problema de popularidade, por exemplo.

O que foi dito até aqui mostra como o processo de coleta de dados foi minucioso e complexo. Há vários pontos que precisam ser levados em conta e há momentos em que é necessário fazer uma pesquisa mais aprofundada para entender por que determinada emenda foi ou não aceita. Todas as emendas retiradas, por exemplo, levam o carimbo que diz: “Retirado pelo deferimento do Requerimento 626/45” (Anexo 5). Este, por sua vez, propõe o cumprimento do Artigo 135º, IX, combinado com o Artigo 141º, ambos do Regimento Interno, que dizem:

Art. 135 - É decidido pelo presidente o requerimento que solicite:
IX - retirada, pelo autor, de proposição.

²⁹ A justificativa é opcional. O Regimento Interno da Câmara, no Artigo 98º, exige justificativa para propostas de emenda à Lei Orgânica e a Projetos de Lei ou de Resolução, mas não para emendas à Lei Ordinária, que é o caso do PME-BH.

[...]

Art. 141 - A retirada ou suspensão de tramitação de proposição pode ser requerida por seu autor até ser anunciada a sua votação em segundo turno ou turno único, conforme o caso (Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2024, p. 36-40).

Ou seja, as emendas podem ser retiradas simplesmente por uma decisão do próprio autor. Todo o processo é, portanto, difícil de entender e de encontrar, haja vista as diversas “camadas” envolvidas. Como o exemplo citado anteriormente, para compreender por que uma emenda foi rejeitada, precisamos localizar o documento da emenda, buscar o requerimento, em seguida encontrar o artigo correspondente no regimento interno, até finalmente descobrir que o autor pode requerer a suspensão da emenda antes de sua votação.

Para a seleção das emendas a serem analisadas, adotamos como critério a densidade informacional e o potencial de cada emenda para proporcionar uma análise mais aprofundada. Foram priorizadas as emendas que apresentavam conteúdo mais substancial, com justificativas explícitas e modificações significativas, permitindo uma investigação detalhada das implicações subjacentes. Em contrapartida, emendas que se caracterizavam por modificações sutis ou que careciam de justificativa clara foram excluídas da análise, uma vez que essas não contribuiriam de forma significativa para os objetivos deste estudo.

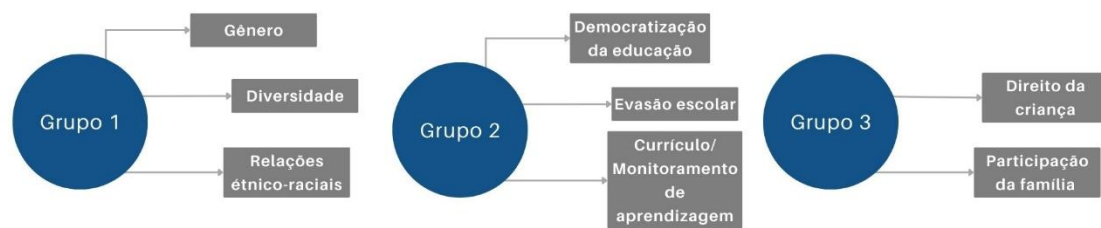
Estudar e analisar o funcionamento do processo de criação e aprovação de uma lei, incluindo todas as emendas e votações, revela-se uma tarefa complicada e morosa. Esse processo envolve uma multiplicidade de interesses de diversos políticos e partidos, tornando-o ainda mais intrincado. Dada a sua natureza detalhada e as nuances políticas envolvidas, é extremamente difícil para uma pessoa leiga ou para a população em geral compreendê-lo plenamente. Essa dificuldade de acesso e de compreensão do processo legislativo evidencia uma barreira significativa para a cidadania ativa.

A partir da apresentação da estrutura da PL 1.700/15, de como foi o caminho para encontrar as emendas à lei ordinária que deu origem ao PME de Belo Horizonte e dos obstáculos encontrados, no próximo capítulo analisaremos emendas de cada eixo temático dentro do conceito de “diversidade” apresentado anteriormente para deprendermos temas e figuras no discurso, além de analisarmos as formações discursivas e ideológicas desses textos.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS EMENDAS DO PME

A principal contribuição da Semiótica é o oferecimento de “ferramentas” para um estudo mais completo e exaustivo dos mecanismos linguístico-discursivos presentes no(s) texto(s) em análise. Neste capítulo, apresentaremos de que forma a disseminação de temas e figuras pode servir como estratégia de persuasão no discurso jurídico, mais especificamente no PME e suas emendas, uma vez que é na produção do discurso que o sujeito da enunciação se vale de meios “para convencer o enunciatário da ‘verdade’ de seu texto” (Barros, 2005, p. 50). Usaremos, para tanto, um exemplo de cada categoria – já explicado no capítulo 3 – que abrange o tema “diversidade”, a saber:

Figura 4



Fonte: Elaboração da autora.

Escolhemos dividir as oito categorias em três grupos para delimitar melhor os eixos temáticos, além evitar uma generalização das pautas que circundam a diversidade. Além disso, apresentaremos a “diversidade” como um ponto de partida interpretativo para entender o fenômeno educacional, como esse discurso apresenta uma ameaça à credibilização de discussões sobre a existência da “ideologia de gênero” e como o projeto de lei incorpora essas ideias.

O discurso da “ideologia de gênero”, como abordado no capítulo 2, não foi devidamente enfrentado desde o momento em que teve sua ascensão no contexto brasileiro, sobretudo nas redes sociais, justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional.

Esse discurso utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional (Penna, 2017, p 35).

É essencial observar como os vereadores e demais responsáveis pela criação, votação e aprovação das emendas conseguiram incluir essa temática em categorias que não têm relação direta com ela, como “evasão escolar”, evidenciando uma verdadeira “caça às bruxas” em meio às propostas de melhoria apresentadas ao PL 1.700/15.

Embora o termo “ideologia de gênero” apareça explicitamente na maioria das justificativas apresentadas pelos vereadores ao propor alterações no PME de Belo Horizonte, ele não está presente em todas as emendas selecionadas, nem no próprio projeto de lei. Algumas dessas emendas, inclusive, não apresentam justificativas e tratam de temas relacionados à diversidade sem mencionar diretamente a expressão “ideologia de gênero”.

Contudo, é evidente que o mesmo discurso ideológico permeia essas propostas, ainda que de forma velada. Essa ausência deliberada do termo pode ser vista como uma estratégia para ocultar o substrato ideológico, tornando a oposição às discussões sobre diversidade e gênero mais sutil e, assim, facilitando maior aceitação pública. Portanto, a “diversidade” servirá como chave de leitura nas análises subsequentes, pois revela as nuances do mesmo discurso e ideologia presentes nas discussões sobre gênero e educação.

4.1. Grupo 1

Para a categoria “Gênero”, selecionamos a emenda substitutiva n.º 171 (aprovada), que visa alterar a estratégia 8.1 (Anexo 7), e alguns trechos de sua justificativa:

Tabela 4

Doc. base	“Desenvolver programas de formação de professores, com o objetivo de construir estratégias pedagógicas que permitam o desenvolvimento de práticas capazes de assegurar o direito de jovens, adultos e idosos ao atendimento escolar e <u>o respeito à diversidade social em todas as suas dimensões – etária, sexual, social, étnico-racial, cognitiva, cultural, pessoas com deficiência e outras características sociais.</u> ”
Emenda n.º 171	“Desenvolver programas de formação de professores com o objetivo de construir estratégias pedagógicas que permitam o desenvolvimento de práticas capazes de assegurar o direito de jovens, adultos e idosos ao atendimento escolar e <u>o respeito às</u>

	<u>diferenças entre homens e mulheres, raças, etnias, aptidões físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas.”</u>
--	--

Faz-se necessária a modificação da estratégia 8.1, da meta 8, em razão de que a expressão “diversidade” não se aplica às diferenças em todas as dimensões sociais, como descrito no artigo. Cabe esclarecer a total distinção entre as escolhas relacionadas à orientação sexual e a pluralidade e diversidade cognitiva, física, étnico-racial, cultural, linguística, regional, socioeconômica. As diferenças quanto à capacidade física e cognitiva, à raça, à etnia, à cultura, à língua, à localidade e, com muita frequência a posição socioeconômica, não consistem em escolhas individuais, mas em realidades postas aos indivíduos.

Também a expressão “diversidade” sem nenhuma qualificação possibilita inserção de conteúdos relacionados com a ideologia de gênero no sistema educacional, e não, conforme poderia dar a impressão, de defender certos grupos da população contra a discriminação. Em que consiste essa política educacional para a diversidade?

[...]

Entretanto, não se deve confundir pluralidade e diversidade étnico-racial e cultural com escolhas relacionadas à própria sexualidade. Estas, ainda que devam ser respeitadas, não podem impor ao conjunto da sociedade uma “teoria” sem fundamento científico.

Entendemos por “ideologia de gênero”, “teoria de gênero” ou “perspectiva de gênero” o discurso teórico que afirma que a sexualidade humana seria uma construção social sem relação direta com o sexo biológico. Segundo a perspectiva de gênero, as relações entre homens e mulheres são, em todas suas dimensões, relações de poder, nas quais prevalece a opressão do masculino ao feminino, pelo qual, essa fonte primária de “desigualdade” deve ser combatida e aplainada. Os teóricos de “gênero” desmembram artificialmente a sexualidade humana em três aspectos: “identidade de gênero”, “orientação sexual” e “sexo biológico”. No entanto, não existem tais divisões na realidade. Assim, os conceitos de “masculino”, “feminino”, “matrimônio”, e “família” são desconstruídos e redefinidos. Essa teoria tem caráter ideológico, não científico. Todo ser humano nasce homem ou mulher, não construímos nosso sexo. Ele é determinado pela estrutura genética. Isto sim é um dado científico. Negar a natureza humana e seus fundamentos para abraçar semelhante teoria, representa claramente uma atitude ideológica que não pode ser imposta na escola aos alunos. E muito menos sem o conhecimento e autorização dos seus pais ou responsáveis (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015j, p. 1-3. Grifos nossos).

No item 8.1, o tema “diversidade” (“respeito à diversidade social em todas as suas dimensões”) foi excluído e substituído por uma delimitação daquilo que os parlamentares julgam como “diverso” e “variado”, criando-se um percurso temático das diferenças (entre homens e mulheres, raças, etnias, aptidões físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas) que silencia o tema da sexualidade, que havia sido convocado na primeira versão do item. Essa alteração foi feita para que a interpretação do conceito não fosse expandida para questões condenadas pela parcela conservadora que atua na política brasileira atual (a expressão “diversidade” sem nenhuma qualificação possibilita inserção de conteúdos relacionados com a ideologia de gênero no sistema educacional). Dessa forma, “diversidade”

sugere uma visão inclusiva e abrangente, enquanto “diferenças” pode implicar uma visão mais segmentada e talvez *excludente*, dependendo de como é implementada e interpretada.

Essa modificação pode refletir uma mudança ideológica no discurso sobre a inclusão. A diversidade implica um reconhecimento e valorização das múltiplas dimensões da identidade humana, enquanto a ênfase nas diferenças pode sugerir uma abordagem mais compartimentalizada e, possivelmente, segregadora.

O percurso temático da “diversidade”, entendida como “inclusão”, na emenda substitutiva, converte-se em percursos temáticos de “diferença” e de “exclusão”. Ao nosso ver, em vez de promover uma integração inclusiva, a ênfase nas diferenças pode levar à omissão, contrariando o objetivo inicial de criar um ambiente educativo mais equitativo. Essa mudança discursiva revela uma transformação ideológica que pode ter consequências significativas na implementação e na percepção das políticas educacionais.

Quando o discurso enfatiza a “inclusão”, ele orienta as políticas e práticas escolares para promover a integração de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. No entanto, ao ressaltar “diferença” e “exclusão”, há o risco de que as escolas passem a operar com uma lógica de segmentação, tratando as diferenças não como características a serem integradas, mas como barreiras a serem administradas. Isso pode levar à implementação de políticas que criem ou reforcem ambientes segregados, com práticas pedagógicas que acentuem as divisões em vez de promoverem um sentimento de pertencimento coletivo, que deveria ser o principal papel da escola.

Além disso, o discurso político que privilegia a diferença como marca de exclusão pode influenciar negativamente as percepções de professores, gestores e da própria comunidade escolar, gerando resistências à implementação de políticas inclusivas. Se o entendimento da diversidade é moldado por uma ideologia que associa diferença à exclusão, há o risco de que as escolas adotem uma postura que naturalize ou até legitime a exclusão de determinados grupos, como alunos com deficiência, de minorias étnico-raciais e de gênero, em vez de promover ações de inclusão.

Por se tratar de um discurso jurídico, as figuras se apresentam de forma esporádica e esparsa (Barros, 2005) e não chegam a constituir percursos complexos – “homem”, “mulher”, “jovens”, “adultos”, “idosos”, “pessoas com deficiência” e “programa de formação de professores”. Nesse sentido, “a coerência dos discursos de figuração esparsa é garantida pela recorrência temática. Tais discursos são, por isso mesmo, denominados discursos temáticos” (Barros, 2005, p. 68-69).

Apesar de o gênero emenda ter uma estrutura pouco flexível e uma cena genérica bastante estável, por se tratar de um texto jurídico que busca criar um efeito de sentido de impessoalidade, de formalidade e de objetividade (haja vista o uso predominante da 3ª pessoa instaurada pelo mecanismo de debreagem enunciativa), explicita-se um enunciador que instaura um contrato de fala com o enunciatário de forma impositiva com o uso de estruturas como “faz-se necessário”, “não se deve confundir” e, ao mesmo tempo, de perguntas retóricas como “Em que consiste essa política educacional para a diversidade?”, na tentativa de estabelecer um diálogo, como se o enunciatário estivesse fazendo parte da construção daquela linha de raciocínio. De forma sutil, o enunciador “convida” o enunciatário a enxergar a situação com os seus olhos a partir da exposição de argumentos e, até mesmo, de obras que fundamentam seu posicionamento, revelando a ameaça da ideologia de gênero e como ela é inadmissível dentro do ambiente escolar.

A instauração do enunciador como aquele que detém o conhecimento das leis e da forma como elas podem reverberar socialmente, ou seja, o detentor do saber, reforça o simulacro de uma “conversa” em que o enunciatário é chamado a também fazer parte da construção daquela análise. O enunciador ainda conclui sua justificativa dizendo “rogo aos nobres colegas desta casa o acolhimento da presente emenda”, o que o coloca em uma posição “inferior”, como se o poder estivesse nas mãos das pessoas que vão votar, e ele fosse um mero “disseminador da palavra”, apresentando a verdade para que os votantes tomem a decisão correta.

Nesse sentido, os enunciatários são, de forma direta, os demais vereadores e, indiretamente, o “povo brasileiro” (figura convocada pelo enunciador). Há a tentativa de centrar o discurso nas diferenças inerentes ao Brasil, excluindo-se, no entanto, o tema da sexualidade, como se vê no trecho abaixo:

É inegável o caráter plural do povo brasileiro em função da mestiçagem, pano de fundo das expressões culturais mais diversas ao longo do território nacional. As diferenças físicas, raciais, étnicas, regionais e culturais devem ser reconhecidas e valoradas (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015j, p. 2).

O enunciador usa desse mecanismo para demonstrar sua preocupação com a manutenção dessa diversidade, porém sem confundi-la com o “viés ideológico”, o que gera um efeito de sentido de imparcialidade e universalidade. Dessa forma, ele busca legitimar seu discurso como sendo voltado para o bem comum, acima de interesses particulares ou partidários.

Encontram-se na emenda, além dos percursos temáticos centrais – diversidade vs. diferença –, outros percursos paralelos que auxiliam na manutenção da coerência interna do texto. O percurso temático da sexualidade humana, por exemplo, vale-se de temas como “identidade de gênero”, “orientação sexual” e “sexo biológico” para postular um desmembramento “artificial” da sexualidade. Apoiando-se nas figuras do “homem” e da “mulher”, esse percurso é moldado por uma visão binária que se alinha a preceitos bíblicos e religiosos tradicionais, produzindo efeitos de sentido de realidade que revelam a organização persuasiva do discurso. É o caso do trecho “Todo ser humano nasce homem ou mulher, não construímos nosso sexo”.

O percurso temático da sexualidade humana atrela-se ainda a figuras como “matrimônio” e “família” ou, melhor dizendo, com o tema da “destruição” desses conceitos e valores. Apesar de o texto, em outros momentos, citar problemas como homofobia, lesbofobia e transfobia, eles são descaracterizados, isto é, o enunciador reconhece a necessidade de respeitar essa pluralidade, porém ele não a aceita com a justificativa de que “não podem impor ao conjunto da sociedade uma ‘teoria’ sem fundamento científico”. Isso mostra como, através de processos linguísticos e discursivos, num campo que é político, as relações de poder são cada vez mais endossadas por meio de investimentos temáticos que, à primeira vista, parecem defender direitos básicos do cidadão quando, na verdade, são subvertidos para respaldar visões de mundo machistas, segregacionistas e LGBTQIA+fóbicas.

Os percursos temáticos apontados remetem a uma formação ideológica conservadora que visa convencer as pessoas que votaram contra a emenda. Apesar de o substantivo “conservadorismo” ser caracterizado pela dificuldade de determinação de sua natureza, aqui vamos considerá-lo como categoria histórica, política e social situada em um dado tempo (contemporaneidade) que tem como principal “regularidade” um conjunto de práticas e de retóricas que inviabilizam e dificultam qualquer transformação na ordem social ou melhorias reais para classes minoritárias.

Por ser detentor, historicamente, do discurso dominante, o conservadorismo é um elemento ideológico que constrói senso comum pautado em interesses de classe e políticos. No nosso exemplo, a natureza argumentativa daquilo que os vereadores assinantes do documento propõem é muito voltada para discussões concernentes à hegemonia social, “posicionamento” usado por eles para legitimar o que eles chamam de “ideologia de gênero”, um conceito fortemente disseminado como sendo uma imposição de certa educação sexual e

de gênero nas escolas. Assim, o viés neoconservador³⁰ utiliza muito da política educacional como foco de maior incidência e disputa desse pensamento, por meio de votações e aprovação de leis educacionais que dizem lutar pela “família”. Assim, as palavras ganham novos valores de verdade quando reproduzidas em contextos sociais como esse PL.

O pseudoconceito de “ideologia de gênero”, frequentemente evocado em relação ao tema da diversidade, como se viu, é, na verdade, utilizado como instrumento de combate à igualdade de gênero. São mobilizadas ideologias machistas, religiosas e conservadoras, e esses valores são materializados através dessas falas que, à primeira vista, parecem ser impregnadas de muita clareza, mas que condenam o gênero e a individualização dos sujeitos.

Para a categoria “Diversidade”, escolhemos a emenda supressiva n.º 167 (Anexo 8), que exige a exclusão da estratégia 7.31 da meta 7 do PME, que prevê livros sobre diversidade nas bibliotecas:

Tabela 5

Doc. base	“Prover as bibliotecas e as salas de leitura com materiais didáticos e paradidáticos, adequados à faixa etária dos estudantes, <u>sobre a temática da diversidade</u> ”.
Emenda n.º 167	Suprima-se a estratégia 7.31 da Meta 7 do Plano Municipal de Educação, renumerando-se as estratégias subsequentes.
Doc. final	“Prover as bibliotecas e as salas de leitura com materiais didáticos adequados à faixa etária dos estudantes.”

Fonte: Elaborado pela autora.

A estratégia 7.31 é pauta de mais duas emendas: 124 e 174. A primeira, assinada pelo vereador Jorge Santos do partido dos Republicanos (PRB), foi retirada pelo autor antes de ser submetida à votação no plenário ou na comissão em que foi discutida. Ela também propunha a supressão da estratégia 7.31. Já a segunda (aprovada), assinada pelo vereador Fernando Luiz, também do partido dos Republicanos (PRB), é substitutiva e indica a supressão do trecho “sobre a temática da diversidade”. Como pode-se ver na Tabela 5, essa

³⁰ Segundo Lacerda (2018, p. 18-19), “neoconservadorismo se refere originalmente à coalizão que reuniu parcela majoritária do movimento religioso evangélico, elementos da direita secular do Partido Republicano [...]. O movimento de reação às políticas de bem-estar social e ao avanço de movimentos feministas, LGBT e pelos direitos civis, desde a década de 1960, cimentou uma mentalidade neoconservadora e tornou possível a coalizão entre diferentes tradições políticas”.

estratégia permaneceu no documento final, porém com a exclusão do termo “diversidade”, deixando-se apenas a necessidade de os livros serem adequados à faixa etária dos alunos, o que também abre margem para algumas interpretações que serão aqui discutidas.

A emenda n.º 167 ficou prejudicada, ou seja, não foi considerada mais necessária ou viável para ser votada devido a um algum acontecimento anterior no processo legislativo que não consta nos documentos disponíveis para o público em geral. No entanto, diferentemente das outras duas emendas, ela possui uma justificativa:

Faz-se necessária a supressão a estratégia 7.31, da meta 7, em razão de que a expressão “diversidade” sem nenhuma forma de qualificação possibilita inserção de conteúdos relacionados com a ideologia de gênero no sistema educacional, e não, conforme poderia dar a impressão, de defender certos grupos da população contra a discriminação. A expressão “materiais paradidáticos” abre a porta para matérias “a ser adotados de forma paralela [...] orientados para a abordagem de temas transversais: [...] ética, pluralidade cultural, trabalho e consumo, saúde e sexualidade” (cf. verbete “Paradidáticos”, do *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*, Agência EducaBrasil, São Paulo; Midiamix Editora, 2002).

E ainda, em que consiste essa política educacional para a diversidade? É inegável o caráter plural do povo brasileiro em função da mestiçagem, pano de fundo das expressões culturais mais diversas ao longo do território nacional. As diferenças físicas, raciais, étnicas, regionais e culturais devem ser reconhecidas e valoradas. Mas a redação oferecida na estratégia 7.31, da meta 7, permite que o termo “diversidade” seja interpretado num sentido ideológico.

[...]

O texto faz uma abordagem da “diversidade” ancorada numa perspectiva ideológica: “a diversidade como dimensão humana deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder” (pág. 29) que deve ser entendida no contexto da “conjugação de relações assimétricas” de classe, etnia, raça, gênero, idade ou orientação sexual (pág. 30). Afirma que o tema da diversidade constitui “o eixo central da educação e objeto da política educacional, e diz respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades” (pág. 29) E propõe uma série de estratégias para “garantir condições institucionais que assegurem uma educação que contemple o respeito aos direitos humanos [...] tendo como perspectiva o direito à diversidade [...] sob orientações curriculares articuladas [...] para a promoção da diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual” (pág. 25). A implementação destas estratégias “deve ocorrer desde a primeira etapa da educação básica” (pág 32). Cabe salientar que, nas diretrizes, metas e estratégias do PNE a “diversidade” não é abordada desta forma, mas especificada como diversidade étnico-racial, cultural e regional (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015m, p. 1-3).

O primeiro ponto que merece destaque é o tema central dessa emenda: a leitura, que mantém uma coerência interna no discurso ao tratar de questões que têm por objetivo especificar o que os estudantes devem ou não ter à sua disposição para leitura no ambiente escolar.

A leitura desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, sendo uma ferramenta essencial para o aprendizado e a formação crítica. Segundo Zilberman (1994), ler é um ato que envolve a interação entre leitor e texto, o que possibilita ao indivíduo não apenas interpretar e compreender diferentes realidades, mas também refletir sobre elas e questionar as diversas perspectivas e realidades.

Nesse sentido, encontramos as figuras “bibliotecas”, “salas de leitura”, “materiais didáticos” e “materiais paradidáticos” nesse discurso temático, as quais fazem parte das estratégias de persuasão argumentativa e concretizam o tema da leitura, produzindo efeitos de realidade.

Os livros paradidáticos têm esse nome porque são utilizados paralelamente aos materiais tradicionais já presentes na escola. Eles não têm a intenção de substituí-los, mas sim de explorar temas que, em muitos casos, não são abordados nos livros didáticos e têm o objetivo de proporcionar aos docentes ferramentas para não apenas incentivar a leitura em sala de aula, mas também para ampliar a compreensão dos alunos sobre contextos históricos, por exemplo.

Os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas (Laguna, 2001, p. 48).

No entanto, pode-se perceber, atualmente, um movimento de restrição do conteúdo dos livros escolhidos para adoção nas escolas, causa de uma guerra cultural, “centrada prioritariamente na pauta dos costumes” (Rocha, 2023, p. 18) que produz uma série de narrativas polarizadoras cuja radicalização impõe o que é certo e errado segundo a moral da sociedade brasileira. Um exemplo disso foi a retirada do livro *Laranja Mecânica* (1962), de Anthony Burgess, das prateleiras de bibliotecas de escolas públicas de Santa Catarina,³¹ uma obra que reflete sobre o condicionamento psicológico dentro de um governo ditatorial que “formata” a mente dos cidadãos.

Assim, o fio condutor da construção desse discurso são os temas “leitura” e “diversidade” que, quando justapostos, causaram grande rejeição no plenário, tendo em vista que três emendas foram direcionadas a essa estratégia. Na justificativa, afirma-se que a expressão “diversidade”, usada sem um especificador, possibilita a inserção de conteúdos

³¹ Para saber mais, ler: <https://revistagalileu.globo.com/cultura/livros/noticia/2024/02/o-que-explica-a-recente-onda-de-censura-a-livros-no-brasil-e-no-mundo.ghtml>. Acesso em: 24 ago. 2024.

relacionados à ideologia de gênero na escola, além de problematizar também que os materiais paradidáticos abrem portas para que temas como “sexualidade” também estejam em pauta com os alunos; por isso o interesse de suprimir toda a estratégia 7.31.

Essa questão nos conduz a uma reflexão crucial: ao tentarem excluir discussões sobre leitura e diversidade do PME, o que permanece é apenas o material didático. Embora esse material seja fundamental no ensino básico, ele deve ser complementado por outras ferramentas pedagógicas para o pleno desenvolvimento das crianças e do adolescente. Caso contrário, formaremos indivíduos com um senso crítico limitado e insuficientemente preparados para enfrentar a diversidade social presente fora do ambiente escolar.

Por fim, para a categoria “Relações étnico-raciais”, selecionamos a emenda n.º 1 (Anexo 9), que é mais complexa por englobar questões mais profundas sobre o preconceito racial e religioso no Brasil.

Tabela 6

Doc. base	“Desenvolver programas de formação de professores, com o objetivo de construir estratégias pedagógicas que permitam o desenvolvimento de práticas capazes de assegurar o direito de jovens, adultos e idosos ao atendimento escolar e o respeito à diversidade social em todas as suas dimensões – <u>etária, sexual, social, étnico-racial, cognitiva, cultural, pessoas com deficiência e outras características sociais.</u> ”
Emenda n.º 1	“Desenvolver programas de formação de professores, com o objetivo de construir estratégias pedagógicas que permitam o “Desenvolvimento de práticas capazes de assegurar o direito de jovens, adultos e idosos ao atendimento escolar e o respeito à diversidade social, resguardada a condição cognitiva peculiar da criança, quanto à questão etária na percepção do mundo, <u>garantindo a primazia da família na construção de conceitos inerentes à sexualidade, adequação às diferenças da vida em coletividade, etnicidade, conhecimentos multidisciplinares, cultura, integração vivenda, às pessoas com deficiência, religiosidade e outras variáveis da sociabilidade humana</u> ”
Doc. final	“Desenvolver programas de formação de professores com o objetivo de construir estratégias pedagógicas que permitam o

	desenvolvimento de práticas capazes de <u>assegurar o direito de jovens, adultos e idosos ao atendimento escolar e o respeito às diferenças entre homens e mulheres, raças, etnias, aptidões físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas.</u>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A emenda n.º 1, proposta pelo vereador Arnaldo Godoy do Partido dos Trabalhadores (PT), apesar de abordar vários temas, como “diversidade social”, “direito”, “respeito”, “sexualidade”, “coletividade”, “cultura” e “deficiência”, que aparecem em menor número no documento final, dois merecem atenção especial para nossa análise: as questões raciais e a liberdade religiosa, que são, de certa forma, o tema central da justificativa, como se vê em:

Ainda, o Pacto de São José da Costa Rica (um dos maiores tratados de direitos humanos do mundo e o maior da América Latina) consagrou os seguintes dispositivos:

Artigo 12º - Liberdade de consciência e de religião

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado.

4. Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015f, p. 1. Grifos do autor).

Além dos temas mencionados, algumas figuras assumem papel importante na organização persuasiva da ementa n.º 1, como “família”, “pais” e “religião”. Essas figuras não apenas estruturam o discurso, mas também evocam conotações culturais e sociais profundas que ressoam junto ao público-alvo. A figura da “família”, por exemplo, carrega consigo uma carga simbólica que remete a temas como estabilidade, tradição e continuidade (dos valores sociais). No contexto da emenda, essa figura é utilizada para sustentar uma visão particular de moralidade e de ordem social, em que as conquistas recentes conseguidas na estrutura social são colocadas em risco.

A figura dos “pais” remete a temas como “autoridade” e “responsabilidade moral”, sugerindo que a educação dos filhos deve estar alinhada com as convicções religiosas e éticas dos responsáveis. Essa figura também estabelece uma relação de desqualificação do professor, mostrando que nenhum pai é obrigado a confiar no professor e que nenhuma discussão que fuja dos temas já previstos no currículo é bem-vinda, limitando o pluralismo

de concepções pedagógicas, embora o foco da emenda seja o desenvolvimento de programas de *formação de professores*. Nesse sentido, segundo José e Denize Sepulveda (2016),

Através da retórica e do pensamento conservador, os dispositivos de poder se inter-relacionam e se estabelecem no interior das instituições educacionais, evidenciando assim que as maneiras de produzir verdade se materializam em práticas políticas que interferem nos modos como se tecem a vida e a prática profissional. Assim, todos os alunos vão percebendo que existe uma conduta considerada como “normal” (Sepulveda; Sepulveda, 2016, p. 148).

Por fim, a figura da “religião” atua como um eixo central, unindo as outras figuras sob a bandeira de uma liberdade religiosa que, paradoxalmente, pode ser utilizada para justificar a exclusão de outras perspectivas religiosas e culturais. Assim, a referência à “religião” nas emendas não apenas mascara a ideologia conservadora subjacente, mas também demonstra uma tentativa de restringir a inclusão de múltiplas identidades e experiências, reforçando a oposição à diversidade que é central ao discurso de “ideologia de gênero”.

Talvez o ponto mais crucial nesse contexto legislativo seja a disputa pela opinião pública e pelo controle do debate no espaço público, em que o conceito de “diversidade” se torna um campo de batalha ideológico. A maneira como as ideias sobre diversidade e identidade de gênero estão ganhando força em alguns segmentos da sociedade civil reflete a tentativa de moldar percepções de forma estratégica. Ao evitar o uso direto de termos como “ideologia de gênero”, os atores envolvidos buscam influenciar o discurso público de maneira mais sutil, o que lhes permite reforçar uma visão conservadora que se opõe à inclusão e ao reconhecimento de múltiplas identidades. A diversidade não é apenas um tema de debate, mas também um símbolo da disputa por espaço, voz e poder na construção das narrativas sociais.

É importante elucidar que essa emenda foi retirada pelo autor e a estratégia final foi redigida a partir da emenda n.º 160 (aprovada), que tem como foco a condenação de temas ligados à “diversidade” e “sexualidade”.

A relação entre a laicidade do Estado brasileiro, a liberdade religiosa e as questões raciais é complexa e reflete as desigualdades estruturais presentes na sociedade. O Brasil, embora se declare um Estado laico, apresenta uma prática da laicidade que muitas vezes privilegia certas tradições em detrimento de outras, perpetuando discriminações. Nesse sentido, não se trata de

compreender a educação pautada pelas políticas da diferença, em que educadores rompem com o silenciamento, com a omissão e a rejeição histórica a que grupos

sociais invisibilizados foram submetidos – e, portanto, seu universo enunciativo, simbólico, ético e experiencial (Pereira; Miranda, 2017, p. 108).

A liberdade religiosa é um princípio fundamental para a construção da identidade e subjetividade dos sujeitos. A Constituição Federal de 1988 estabelece que o Brasil é um Estado laico e assegura a liberdade religiosa, conforme o Artigo 5º, inciso VI (Brasil, 1988). Portanto, a laicidade é um princípio da construção da democracia, embora enfrente desafios históricos.

A laicidade do Estado se caracteriza, assim, como um processo contínuo, que visa alcançar um estágio onde não se admite imposições de instituições religiosas, para que tal ou qual lei seja aprovada, ou vetada pelo Estado e seus representantes; nem que alguma política pública seja alterada devido a valores religiosos. No Brasil, devido ao processo histórico de formação do país, em que a Igreja Católica teve papel preponderante, esse processo de apartação do Estado da religião em geral e do catolicismo em particular tem sido lento. Possui características muito específicas e apresenta, até os dias de hoje, marcas nas formas de organização e de pensamento da vida nacional (Mendonça, 2017, p. 15).

Essa emenda revela um tensionamento significativo em relação ao princípio do Estado laico e à liberdade religiosa que devem reger o ambiente educacional em um país democrático. Embora, à primeira vista, a proposta pareça defender a autonomia familiar, ela carrega um viés conservador que se opõe diretamente às discussões sobre sexualidade, gênero e diversidade. Ao reforçar uma moralidade baseada em convicções particulares, a emenda estabelece uma barreira para o diálogo e a inclusão de múltiplas perspectivas na educação, limitando a abordagem de temas que promovam a diversidade e a compreensão das diferenças.

Em nenhum momento o vereador define o que seria essa “moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”, o que é um elemento de inconstitucionalidade. Como proibir uma prática sem defini-la claramente? A emenda também não esclarece quais elementos estariam realmente englobados nessa noção de “moral” que ela propõe.

Ao reivindicar esse tipo de controle sobre o conteúdo educacional, a emenda revela um intento de impor uma visão de mundo restrita, que não reconhece a pluralidade de valores que compõem a sociedade, e acaba por reforçar estruturas ideológicas que perpetuam a exclusão e a falta de garantia do direito de existir.

4.2. Grupo 2

Na categoria “Democratização da educação”, a emenda substitutiva n.º 120 (Anexo 10), que apresentava uma alteração para a estratégia a 7.27, também é uma evidência clara do que foi discutido. Diferentemente do exemplo anterior, essa emenda foi retirada, ou seja, nem sequer chegou a ser votada na Câmara:

Tabela 7

Doc. base	“Divulgar os dados coletados e analisados por escolas, estruturas gerenciais das Secretarias Estadual e Municipal de Educação e MEC, de forma a colaborar com o debate e a <u>formulação de políticas de equidade.</u> ”
Emenda n.º 120	“Divulgar os dados analisados e coletados por escolas, estruturas gerenciais das Secretarias Estadual e Municipal de Educação e MEC, de forma a colaborar com o debate e a <u>formulação de políticas de equidade para homens e mulheres de diferentes raças, etnias, aptidões físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas.</u> ”
Doc. final	“Divulgar os dados coletados e analisados por escolas, estruturas gerenciais das secretarias estadual e municipal de Educação e pelo MEC, de forma a colaborar com o debate e a <u>formulação de políticas de equidade para homens e mulheres de diferentes raças, etnias, aptidões físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas.</u> ”

Fonte: Elaborado pela autora.

A meta 7 do PL 1.700/15 tem como objetivo “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as metas projetadas para o Ideb” (Brasil, 2015, p. 13). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a fim de avaliar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas. Esse índice, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, é calculado a cada dois anos e combina dois componentes principais:

- 1) Médias de desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): “Conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (Brasil, [s.d.]).
- 2) Taxas de aprovação escolar: Proporção de alunos que avançam de ano letivo sem repetência (obtidos no Censo Escolar).

As metas projetadas para o Ideb são objetivos de desempenho estabelecidos para cada escola, município e estado, visando à melhoria contínua da qualidade da educação e desempenhando um papel crucial no planejamento, implementação e avaliação das políticas educacionais locais.

Tendo isso em vista, é importante explicar por que a emenda substitutiva n.º 120 não foi aprovada: a meta 7.27 do PL não é a mesma do PME final. Isso acontece, pois a emenda substitutiva n.º 163 (aprovada) propõe uma alteração para a mesma meta, porém com o enfoque diferente. Ela se encaixa na categoria “Diversidade” do nosso mapeamento de emendas e busca especificar a expressão “políticas de equidade” apresentada no PL. Como vimos na análise do Grupo 1, foi comum no processo de trâmite do PME a supressão de vocábulos que pudessem abrir “brechas” para uma livre interpretação do que seriam temas como “diversidade” e “equidade”. Nesse sentido, o enunciador também escolheu delimitar o que seriam essas políticas: “para **homens e mulheres** de diferentes raças, etnias, aptidões físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas”, ou seja, novamente temos um percurso temático binário da sexualidade humana.

Da categoria “Evasão escolar”, escolhemos analisar a emenda substitutiva n.º 135 (Anexo 11):

Tabela 8

Doc. base	“Implementar ações de prevenção à evasão escolar motivada por maus-tratos, trabalho infantil, abusos sexuais, preconceitos e discriminação racial, religiosa ou por <u>orientação sexual</u> , criando rede de proteção <u>contra formas associadas de exclusão.</u> ”
Emenda n.º 135	“Implementar as ações <u>de promoção do respeito às diferenças com vistas a evitar a evasão escolar</u> motivada por <u>qualquer</u>

	<u>forma de exclusão social</u> ou <u>discriminação por sexo, raça, etnia, deficiência física e cognitiva, religião e condição socioeconômica.</u> ”
Doc. final	“Implementar ações de prevenção à evasão escolar motivada por maus-tratos, trabalho infantil, abusos sexuais e <u>qualquer forma de exclusão social, discriminação ou preconceito por sexo, raça, etnia, deficiência física e cognitiva, religião e condição socioeconômica.</u> ”

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora essa emenda tenha sido retirada, é evidente que a redação final da estratégia mudou em relação ao PL, ou seja, o documento base. Isso ocorreu porque a emenda substitutiva n.º 151 foi aprovada (Anexo 6), a qual deu original à versão final do documento. É interessante, também, apresentarmos a justificativa que acompanha essa emenda para que se possa entender o contexto da análise que será apresentada a seguir.

Faz-se necessária a modificação da redação proposta para a estratégia 2.7, da meta 2, em razão de que a **expressão “orientação sexual” possibilita a implementação de medidas de promoção da ideologia de gênero nas escolas do município.** Ensinar o respeito e combater a discriminação são ações necessárias e louváveis, mas não devem ser confundidas com medidas que promovam diretamente a **destruição da identidade de homem e de mulher, do matrimônio e da família.** Lembre-se que a meta 2 se refere ao ensino fundamental (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015d, p. 1. Grifos nossos).

A meta 2 do PL 1.700/15 tem como objetivo “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, buscando garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE” (Brasil, 2015b, p. 6). Esse objetivo implica que nenhuma criança dentro dessa faixa etária deve estar fora da escola, assegurando uma inclusão total e sem exceções até o ano de 2024. Atingir essa meta requer planejamento estratégico, investimentos em infraestrutura, capacitação de professores e políticas de apoio aos alunos e suas famílias. Nesse contexto, temas como “gênero” ou “identidade sexual” não são prioritários para o cumprimento dessa meta, pois não estão diretamente relacionados ao propósito de garantir a conclusão do ensino fundamental na idade adequada e à melhoria da qualidade educacional, visando à redução da evasão escolar.

Contrariando todas as expectativas, os vereadores conseguiram incluir a discussão sobre “ideologia de gênero” nas emendas das estratégias dessa meta³² no PME de Belo Horizonte. Essa inclusão pode demonstrar como os parlamentares estavam determinados a forçar essa discussão no Plenário a todo custo, cercando qualquer possibilidade de interpretação das palavras e expressões utilizadas na redação da lei. Esse movimento evidencia um esforço deliberado para garantir que a temática fosse considerada, apesar de não estar inicialmente relacionada aos objetivos primários de universalização e qualidade do ensino fundamental estabelecidos pela meta 2.

A emenda n.º 135 apresenta um percurso temático principal ligado à “evasão escolar”, mobilizando temas “menores” – as atitudes e ações a serem evitadas para que o aluno permaneça no ambiente escolar: “desrespeito às diferenças”, “exclusão” e “discriminação”.

Além desse percurso, há outro que se forma em torno de temas como: “orientação sexual”, “sexo”, “raça”, “etnia”, “deficiência física”, “deficiência cognitiva”, “religião”, “condição socioeconômica” e “abuso” e que poderíamos chamar de percurso temático do combate à exclusão social. A correlação entre esses temas constrói uma suposta coerência interna ao texto. No entanto, ao compararmos as modificações propostas pela emenda com o texto final, torna-se evidente uma estratégia que não está voltada à garantia do respeito às diferenças, uma vez que “qualquer forma de exclusão social ou discriminação” foi substituída por uma lista do que o enunciador considera como relevante para ser combatido na escola, e discriminação por sexo e por orientação sexual não são uma delas. Esse ato evidencia a ideologia por trás do chamado combate à “ideologia de gênero”, que, ao contrário de promover a inclusão, acaba reforçando um discurso excludente, omitindo deliberadamente a necessidade de enfrentar a discriminação de gênero na formação educacional.

Encontram-se nesse enunciado e na justificativa da emenda as figuras “homem”, “mulher”, “matrimônio” e “família”, as quais assumem um papel importante na organização persuasiva do discurso, admitindo-se que temas como orientação sexual, ao serem trazidos para a escola, destruirão valores tradicionais de uma sociedade pautada na heteronormatividade.

Pode-se dizer que os percursos temáticos construídos na emenda/no texto base e na redação final do item são diferentes. No texto base e na emenda, prioriza-se a ampliação

³² As emendas n.º 133, 134, 162 também se encaixam nesse perfil.

do público que se beneficiará dessa proposta, com o uso de temas inclusivos como “formas associadas de exclusão” e “respeito às diferenças”. Por outro lado, o texto final visa limitar essa leitura ao excluir temas como “diferenças”, “respeito” e “orientação sexual”.

Esse contraste evidencia uma estratégia de enunciação que busca redefinir os valores a serem promovidos nas escolas. Enquanto o texto base adota um percurso temático que enfatiza a inclusão e a diversidade, a emenda final adota um percurso que reforça valores tradicionais e limita a abrangência do respeito às diferenças. Essa modificação não é apenas uma alteração linguística, mas também uma transformação ideológica que revela as intenções subjacentes dos legisladores.

As figuras “homem”, “mulher”, “matrimônio” e “família”, portanto, não são neutras; elas carregam consigo valores culturais e ideológicos que moldam a interpretação do leitor. Ao excluir certos temas e termos, os vereadores não apenas limitam a inclusão, mas também moldam a percepção do que é considerado aceitável discutir no ambiente escolar. Além disso, considerando-se as operações de construção do sentido pela atividade do enunciador, percebe-se que o enunciatário direto é figurativizado como “nobres colegas desta casa”, assim como foi explicado na emenda do Grupo 1.

A partir do pressuposto de Pêcheux (1995) de que uma FD estabelece o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura, analisamos como as expressões “exclusão social” e “discriminação” vêm se configurando no Brasil contemporâneo. Tendo como materialidade linguística a emenda n.º 135 e a versão final do PME, é possível observar tanto os efeitos de literalidade quanto os mecanismos ideológicos ali envolvidos. O sentido dessas expressões é, portanto, determinado pelas “posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico” (Orlandi, 2015, p. 40) na produção do discurso.

Orlandi (2015) enfatiza como o efeito de literalidade contribui para a manutenção de relações de poder, pois naturaliza certas interpretações e, em contrapartida, silencia outras, reforçando a hegemonia de determinados discursos. O corpus desta pesquisa é, justamente, um exemplo de como esse efeito se dá: se, à primeira vista, o combate à exclusão social e à discriminação é positivo, o sentido produzido com o uso dessas expressões é, porém, embasado por uma disputa ideológica, entremeada por um discurso conservador e limitante que não considera que essa luta deve se estender a todas as minorias do atual contexto nacional, como é o caso dos indivíduos LGBTQIA+.

Isso fica ainda mais claro quando nos deparamos com a justificativa da emenda n.º 151, a qual reforça o posicionamento de que ampliar o conceito de “diferenças sociais”

abre espaço para o uso de expressões como “orientação sexual”, a qual “possibilita a implementação de medidas de promoção da ideologia de gênero” (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015d, p. 1) e destrói os valores da família, os quais devem ser preservados pelos institutos educacionais. Os efeitos de sentido nos remetem a um esclarecimento: nada que foge aos preceitos da heteronormatividade e dos papéis de gênero tradicionais será aceito.

Da categoria “Currículo/Monitoramento de aprendizagem”, selecionamos a emenda supressiva n.º 159 (Anexo 12), que propõe a exclusão da estratégia 1.14 da meta 1:

1.14) finalizar, divulgar e implementar o documento **Proposições Curriculares para a Educação Infantil** e os **cadernos temáticos complementares** a serem distribuídos para todos os professores e educadores da RME-BH e de instituições parceiras (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015k, p. 1. Grifos nossos).

As *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* é um documento publicado em 2014, que se volta para diretores/as, coordenadores/as, professores/as e educadores/as infantis das escolas municipais que atendem a educação infantil, as unidades municipais de educação infantil e as instituições privadas

O texto, construído por mais de 2.300 profissionais, teve o objetivo de registrar as construções pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal e da rede de Creches parceiras do município, bem como as discussões e elaborações realizadas com assessores contratados. Todo esse movimento buscou e ainda busca promover o aprimoramento das práticas pedagógicas afim de efetivar o atendimento educacional de qualidade à primeira infância (Melo, 2016, p. 11).

Há trechos desse documento que ressaltam a importância de se discutirem temas como “sexualidade” e “gênero” de forma respeitosa entre as crianças, como se pode ver nos seguintes trechos:

Como garantir a inclusão de todas as crianças da Educação Infantil, considerando suas características de grupo e individuais? Como identificar e atuar em situações que envolvem a sexualidade das crianças, suas vivências e experiências de maneira respeitosa e desprovida de conceitos pré-definidos? (Melo, 2016, p. 21).

Meninos e meninas têm o direito de vivenciarem diversos papéis sociais e representarem diversas situações masculinas e femininas de tal forma que sejam capazes de compreenderem as características e realidades do sexo oposto ao seu. Vivências que lhes proporcionarão o exercício da compreensão em relação ao outro sexo, bem como o desenvolvimento de habilidades que as vivências exclusivas de um único gênero não possibilitariam (Melo, 2016, p. 125).

Na maioria das vezes, diante da escolha de uma menina de ser o soldado ou de um menino de passar esmaltes, os adultos escandalizam-se. As reações dos adultos diante

do desejo das crianças de experimentarem papéis sociais e vivências normalmente atribuídas ao sexo oposto ao seu lhes fornecem significados culturais acerca da masculinidade e da feminilidade, perpetuando, muitas vezes, práticas preconceituosas (Melo, 2016, p. 125).

A discussão sobre papéis de gênero e sexualidade nas escolas é de extrema importância para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para lidar com a diversidade presente na sociedade. Iniciar essas conversas desde a educação infantil permite que as crianças cresçam compreendendo e valorizando as diferenças, o que contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos. No entanto, esse tema encontrou grande resistência no PME, tal como foi apresentado nas análises anteriores, e outros documentos também foram intensamente rebatidos, como é o caso do *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*. A justificativa apresentada pelos vereadores que assinaram a emenda n.º 159 deixa isso claro:

Faz-se necessária a supressão deste artigo em razão de que a “ideologia de gênero” está claramente presente nas orientações e *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*. Nestes documentos, cabe à escola propiciar a reflexão e os questionamentos sobre as diversas posturas dos alunos, principalmente sobre as posturas discriminatórias de qualquer natureza, também no que define como “relações de gênero”.

[...]

Esta citação exprime a concepção da ideologia de gênero em relação à identidade sexual do ser humano. Entendemos por “ideologia de gênero”, “teoria de gênero” ou “perspectiva de gênero” o discurso teórico que afirma que a sexualidade humana seria uma construção social sem relação direta com o sexo biológico. Segundo a perspectiva de gênero, as relações entre homens e mulheres são, em todas suas dimensões, relações de poder, nas quais prevalece a opressão do masculino ao feminino, pelo qual, essa fonte primária de “desigualdade” deve ser combatida e aplainada. Os teóricos de “gênero” desmembram artificialmente a sexualidade humana em três aspectos: “identidade de gênero”, “orientação sexual” e “sexo biológico”. No entanto, não existem tais divisões na realidade. Assim, os conceitos de “masculino”, “feminino”, “matrimônio”, e “família” são desconstruídos e redefinidos. Essa teoria tem caráter ideológico, não científico. Todo ser humano nasce homem ou mulher, não construímos nosso sexo. Ele é determinado pela estrutura genética. Isto sim é um dado científico. Negar a natureza humana e seus fundamentos para abraçar semelhante teoria, representa claramente uma atitude ideológica que não pode ser imposta na escola aos alunos. E muito menos sem o conhecimento e autorização dos seus pais ou responsáveis.

As *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* consideram que a abordagem de temáticas como as “relações de gênero” mostra-se “imprescindível na construção das identidades” dos alunos (pág. 35). Afirma que “é necessário entender este documento como uma revisitação à Escola Plural, [...] uma proposta pedagógica que, orienta-se pela teoria curricular crítica. Essa teoria, cuja gênese encontra-se nos estudos sobre classes, gênero e raça, ou seja, nos estudos que tratam da dominação econômica, sexista e rracista. [...] incorpora dos movimentos sociais a consciência dos direitos, da cidadania, da igualdade, das culturas, das identidades de gênero, raça e classes” (pág. 7). É portanto claro que na base do documento há uma “perspectiva de gênero” (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015k, p. 1).

Essa emenda também apresenta os temas “gênero”, “matrimônio”, “papéis de gênero”, “sexo biológico”. Ao analisar as emendas, fica evidente que os temas centrais que conduzem a estrutura do discurso se repetem de maneira consistente, refletindo uma estratégia discursiva comum. Essa repetição de temas, conforme identificado na análise semiótica, sugere uma tentativa de consolidar certos valores e crenças dentro do debate legislativo, particularmente em relação à “ideologia de gênero”. A similaridade nos textos justificativos apresentados pelos vereadores indica não apenas uma convergência ideológica, mas também um esforço coordenado para reforçar determinadas narrativas que se alinham a perspectivas conservadoras.

Essa repetição temática pode ser vista como uma forma de criar uma isotopia discursiva, em que certos significados são reforçados continuamente para legitimar um determinado ponto de vista. No caso das emendas relacionadas à ideologia de gênero, os discursos tendem a seguir um padrão que busca desqualificar discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, apresentando essas discussões como ameaças aos valores tradicionais. Essa estratégia não apenas padroniza o debate, mas também limita a possibilidade de introduzir novas perspectivas ou questionar as premissas subjacentes a essas emendas. Essas definições estão acompanhadas de uma figurativização como efeito de veracidade e autoridade das afirmações de viés ideológico: as *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*. Ao invocarem esse documento, os vereadores constroem um discurso que parece fundamentado em diretrizes educacionais reconhecidas, mas deslocam o debate para um terreno no qual suas afirmações ganham um peso adicional, dificultando a contestação.

4.3. Grupo 3

Na categoria “Direito da criança”, iremos analisar a emenda substitutiva n.º 170 (Anexo 13), que visa modificar a estratégia 7.45 da Meta 7:

Tabela 9

Doc. base	“Universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos estudantes da rede escolar pública de educação básica, <u>por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.</u> ”
-----------	---

Emenda n.º 170	“Universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas de saúde e educação, o atendimento aos estudantes da rede escolar pública de educação básica, <u>com ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, sempre com a colaboração informada dos pais ou responsáveis; sendo vedada qualquer abordagem à chamada ‘saúde sexual e reprodutiva’.</u> ”
Doc. final	“Universalizar o atendimento aos estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, <u>mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas de saúde e educação e com a colaboração informada dos pais ou responsáveis.</u> ”

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de essa emenda ter sido prejudicada, ela ainda assim influenciou a redação final da estratégia, haja vista a mudança do trecho “mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas de saúde e educação e com a colaboração informada dos pais ou responsáveis”. Ela possui anexa a seguinte justificativa:

Faz-se necessária a modificação da estratégia 7.45, da meta 7, em razão de que a expressão “atenção à saúde” sem qualificação pode incluir a **implementação de ações e estratégias de promoção da “saúde sexual e reprodutiva” com as quais discordem pais ou responsáveis.** [...] Lembre-se que aqui se fala de Educação Básica.

A educação sexual dos filhos é uma responsabilidade dos pais, e não da escola. São os pais que devem avaliar como e quando ministrá-la, pois ela deve ser personalizada, respeitando o temperamento, o desenvolvimento e as particularidades de cada filho. Com frequência as ações de prevenção ou promoção da “saúde sexual e reprodutiva” **incentivam práticas sexuais** e a utilização de anticoncepcionais, ou apresentam o aborto como um “direito”. Ora, ensinar aos alunos princípios e valores morais diferentes dos que são ensinados na família, sem a prévia autorização dos pais ou responsáveis legais, são ilegais, inconstitucionais, embora não sejam raras nos dias atuais (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015i, p. 1-2. Grifos nossos).

Esse texto argumenta que a educação sexual interfere na orientação afetiva dos alunos, remetendo aos percursos temáticos da saúde sexual e reprodutiva, que, no contexto brasileiro, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n.º 8.069 de 1990, são direitos das crianças e dos adolescentes. O Artigo 7º do ECA estabelece que “a criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação

de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (Brasil, 1990, [s.p.]).

Embora o ECA não mencione explicitamente o termo “saúde sexual”, a concepção integral de saúde abarcada por esse documento inclui naturalmente a saúde sexual, essencial para o bem-estar e o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. Ademais, a Declaração e Programa de Ação de Viena, adotada na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de 1993, reforça que os direitos humanos das mulheres e meninas, que englobam o direito à saúde sexual e reprodutiva, são parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais, reconhecendo a importância da saúde sexual como um componente fundamental dos direitos humanos (ONU, 1993).

Figuras como “órgãos responsáveis pelas áreas de saúde e educação”, “estudante” e “pais” emergem na referida emenda. Os “órgãos responsáveis” implicam as entidades que, ao não qualificarem a expressão “atenção à saúde”, supostamente abrem espaço para a promoção de práticas contrárias aos valores morais. Já o “estudante” é apresentado de forma passiva, como um receptor cuja formação moral deve ser protegida da influência da escola, que é retratada como um agente potencialmente perigoso. Por outro lado, os “pais” assumem a figura de defensores dos valores familiares, sendo apresentados como os únicos legitimados a decidir sobre a educação sexual de seus filhos, em uma clara tentativa de reforçar a narrativa de que a moralidade e os princípios familiares não devem ser questionados ou contraditos pela escola.

Os temas que subjazem a essa figurativização são, por um lado, o “controle sobre o conteúdo educacional” e, por outro, a “proteção da moralidade familiar”. A emenda se estrutura em torno do tema da autoridade parental, que é reiteradamente apresentado como um direito inviolável, contrastado com o espaço da escola, onde essa autoridade é potencialmente ameaçada.

A proposta dos vereadores de excluir da escola ações de promoção da “saúde sexual e reprodutiva” que não estejam de acordo com a aprovação dos pais, portanto, reflete uma tentativa de reforçar a visão conservadora sobre a educação sexual, transferindo essa responsabilidade exclusivamente para o âmbito familiar. Essa postura evidencia uma ofensiva antigênero que busca deslegitimar o papel da escola na formação de um pensamento crítico e inclusivo sobre questões de gênero e sexualidade.

Tal estratégia se fundamenta na “gramática de biologização do corpo e da sexualidade” (Junqueira, 2022, p. 11), que trata o corpo e a sexualidade como dados

biológicos fixos e imutáveis, desconsiderando a complexidade e a diversidade inerentes a esses temas. Ao assumir que a abordagem de gênero é uma ameaça ideológica à educação, esses movimentos conservadores reafirmam uma visão que busca naturalizar as desigualdades e manter estruturas tradicionais de poder, reforçando a discussão sobre gênero como algo a ser evitado e estigmatizado.

Por fim, para representar a categoria “Participação da família”, escolhemos a emenda aditiva n.º 116 (Anexo 14), que, diferentemente dos exemplos anteriores, propõe o acréscimo do seguinte parágrafo único ao Artigo 2º:

A promoção da cidadania e dos princípios do **respeito aos direitos humanos** e à **diversidade não poderá se sobrepor ao direito dos pais à promoção moral de seus filhos, nem interferir nos princípios e valores adotados no ambiente familiar**, conforme assegurado pela Convenção Americana de Direitos Humanos, pela Constituição Federal de 1988, e pelo Código Civil Brasileiro (Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015a, p. 1. Grifos nossos).

Essa emenda se encontra na categoria “Participação da família” e foi aprovada; portanto, se encontra na versão final do PME. Para sua análise, é essencial destacar o papel da educação como um espaço de cidadania e de respeito aos direitos humanos, os quais, apesar de serem constantemente violados, são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas.

Segundo Norberto Bobbio (2004), em meio às contradições e questões conflituosas que atravessam o nosso tempo, a preocupação com o “reconhecimento e a proteção dos direitos do homem [é] a base das constituições democráticas” (Bobbio, 2004, p. 92). Porém, a ausência de uma abordagem inclusiva na educação é uma realidade, a qual pode ser atribuída à predominância de proposições essencialistas e excludentes nos conceitos de identidades sexuais e de gênero, por exemplo.

Esses conceitos, construídos no contexto histórico da modernidade ocidental, privilegiam uma visão de igualdade formal, ou seja, universalista e uniforme, sem considerar a diversidade das experiências humanas. Hoje, é imperativo que a educação transcenda essa visão limitante e incorpore a diversidade de forma substancial. Isso significa que a promoção dos direitos humanos e da cidadania plena deve valorizar e respeitar todas as identidades. A jurista Flavia Piovesan (2006) expressa sua perspectiva em relação ao que seriam os direitos humanos:

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas

preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e indivisibilidade desses direitos, acrescidos do valor da diversidade [...]. Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial (Piovesan, 2006, p. 24).

À guisa de contextualização, no âmbito internacional, a Convenção Americana dos Direitos Humanos, também conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, é um tratado internacional que foi adotado em 1969 e entrou em vigor em 1978. Esse documento é fundamental na promoção dos direitos humanos nas Américas e abrange, principalmente, Brasil, Argentina, México, Colômbia, entre outros. Ela foi criada com o intuito de fornecer uma estrutura legal que assegurasse a proteção dos direitos fundamentais de todos os indivíduos, como o direito à vida, à liberdade, à integridade pessoal, à liberdade de expressão, à justiça, à democracia e ao estado de direito.

Já no âmbito nacional, tanto a Constituição de 1988 quanto o Código Civil reforçam a afirmação dos direitos humanos a partir de um conjunto significativo de normas focadas na proteção e na promoção dos direitos humanos. Desde então, o Estado brasileiro tem se empenhado sistematicamente na defesa dos direitos fundamentais. Em resposta às demandas de diversos movimentos sociais, o governo tem expandido gradualmente a inclusão de novos temas em suas prioridades. Vejamos o que dizem essas leis fundamentais citadas na emenda n.º 116:

Tabela 10

Convenção Americana dos Direitos Humanos	Art. I: “Os Estados partes nesta convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social”.
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

	I - Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”.
Código Civil	Art. 1º: “Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil”.

Fonte: Elaborado pela autora.

O processo de construção dessa emenda ocorre pela apresentação das três leis supracitadas. Criam-se efeitos de sentido de credibilidade que convencem o enunciário de que o direito dos pais à promoção moral de seus filhos não deve sofrer nenhuma sobreposição, nem mesmo para assegurar o direito à diversidade. Os ditos “valores adotados no ambiente familiar” são ofertados como positivos e imprescindíveis para que as escolas possam exercer seu papel social plenamente.

Assim, um dos percursos temáticos mobilizados se estabelece a partir de um tema central: a “cidadania”, entendida como o direito dos indivíduos de terem pleno acesso à dignidade e a direitos civis, políticos e sociais. A esse tema maior do percurso, ligam-se outros temas que auxiliam na organização (e na persuasão) do discurso. São eles: “respeito aos direitos humanos” e “respeito à diversidade”. O outro percurso temático, oposto ao primeiro e que, segundo o enunciador, não deve se sobrepor àquele, vai congrega temas como “direitos dos pais”, “promoção moral”, “princípios e valores familiares”. Esse último tema ganha figurativização pelas imagens de “família”, “pais” e “filhos”, que concretizam o conceito de um núcleo tradicional, formado por um homem, uma mulher e sua prole.

A ação política conservadora impõe uma ética dominante que redefine quem pode ser considerado sujeito de direitos e quais direitos são legítimos, limitando a diversidade de experiências e identidades. No âmbito dos debates sobre “ideologia de gênero”, essa postura estabelece um padrão moral restritivo que busca excluir discussões sobre gênero e sexualidade, sobretudo no espaço escolar. Essa dinâmica afeta diretamente os direitos das crianças, ao restringir o acesso a uma educação inclusiva e à compreensão da diversidade.

O movimento conservador ressignifica os direitos humanos ao impor uma moralidade única, excluindo perspectivas que não se enquadram na sua norma, e, assim, nega a pluralidade que fundamenta a concepção dos direitos humanos (e infantis). A ofensiva antigênero, a partir desse olhar, pode ser encarada como um fenômeno político muito desafiador, pois

Ao contrário da gramática política que se instala nos regimes de constituições democráticas, esta ofensiva articula uma gramática de **regressão de direitos e**

destituição da democracia a partir das próprias ferramentas institucionais democráticas. Está aí talvez a sua mais criativa novidade: ela avança na regressão democrática não a partir de uma posição antidireitos, mas sim da **depuração do próprio campo de direitos humanos** (Junqueira, 2022, p. 11. Grifos nossos).

É nessa dialética entre cidadania e segregação, valorização da diversidade e marginalização das minorias que se situa hoje a problemática dos direitos humanos. E esse desafio, conseqüentemente, atravessa as questões relacionais ao direito à educação, tão caras aos planos educacionais.

No entanto, é com a (suposta) defesa de promoção da cidadania e dos princípios do respeito aos direitos humanos que o enunciador dessa emenda propõe a preservação da família e reforça que os ensinamentos morais devem ser realizados por ela, e não pela escola. É evidente que a formação ideológica antigênero na Câmara dos Deputados tem um forte componente religioso, porém aqui foi utilizada uma estratégia que tem como posição-chave proposições legislativas, a fim de impedir o avanço de agendas pró-igualdade.

A emenda aditiva n.º 116 é particularmente interessante porque retoma a citação da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU usada para iniciar este trabalho. Ao afirmar que “a promoção da cidadania e dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade não poderá se sobrepor ao direito dos pais à promoção moral de seus filhos, nem interferir nos princípios e valores adotados no ambiente familiar”, a emenda reforça a tensão entre o respeito aos direitos humanos e os valores familiares tradicionais.

O ciclo da presente pesquisa se completa ao evidenciarmos como essas normas e princípios são retomados e reinterpretados nas estratégias educacionais propostas no Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte. Claro que muitas perguntas ainda devem ser respondidas a partir do corpus escolhido. Além disso, a análise do problema político, social e cultural em questão é inesgotável. Para um pleno exercício cidadão e para a consolidação da democracia, um direito tão valioso e recentemente conquistado (e constantemente ameaçado), é necessário que estejamos sempre alertas ao que nos é imposto e examinemos tudo que envolve a nossa sociedade de forma crítica e consciente.

Uma questão final: tanto no Projeto de Lei, quanto nas emendas e no documento final do PME, o sujeito da enunciação mobiliza determinados temas (e figuras), a fim de produzir efeitos de sentido, como vimos ao longo das análises, buscando, em última análise, transmitir *saberes* como objetos de *valor*. Nessa perspectiva, assumimos com Barros que:

Os temas e figuras são determinados sócio-historicamente e trazem para os discursos o modo de ver e de pensar o mundo de classes, grupos e camadas sociais, garantindo assim o caráter ideológico desses discursos (Barros, 2004, p. 12).

Resta-nos discutir, portanto, a que formação ideológica se vincula, primordialmente, o ator da enunciação, aqui figurativizado por vereadores. É o que faremos na próxima seção.

4.4. A ancoragem ideológica do enunciador

No contexto das enunciações realizadas pelos vereadores (atores da enunciação) em relação ao PME de Belo Horizonte, a análise das relações entre intra e interdiscursos revela-se crucial para a compreensão das estratégias discursivas que articulam e sustentam uma formação ideológica conservadora. Por meio da identificação dessas estratégias discursivas de persuasão, é possível desvendar as formações ideológicas presentes no discurso, elucidando como certos temas são manipulados para reforçar uma agenda específica.

Os discursos, ao abordarem temas como “família”, “gênero” e “orientação sexual”, não operam isoladamente; eles se inserem em um conjunto mais amplo de discursos que interagem entre si. O intradiscorso permite que os autores construam uma narrativa coerente que se alinha com a formação ideológica conservadora. Nesse contexto, os temas mencionados são apresentados de maneira a incentivar uma guerra moral e cultural, associando a diversidade de gênero e a orientação sexual a uma ameaça à “família tradicional” e à “moralidade” da sociedade brasileira.

As formações discursivas presentes nas emendas, no PL e no documento final do PME, portanto, estabelecem relações interdiscursivas, interagindo e dialogando com outros discursos que circulam socialmente. Essas formações estruturam-se internamente por meio de percursos semânticos que podem ser temáticos ou figurativos. Tal articulação evidencia a complexidade e a multiplicidade de significados que o discurso adquire ao se inserir em um contexto mais amplo de trocas simbólicas e interpretativas.

O universo discursivo em que o nosso corpus se insere pode ser compreendido como uma totalidade de formações discursivas que se articulam em um contexto específico (Maingueneau, 1984). Esse contexto se situa em um tempo e espaço determinados: os anos de 2015-2016 no Brasil. O campo discursivo, por sua vez, emerge da necessidade de delimitar

o vasto universo discursivo, que, no presente estudo, é definido por três grandes percursos semânticos intradiscursivos: o político, o religioso e o de gênero.

No campo político, destacam-se os vereadores e o povo brasileiro. No campo religioso, observa-se um narrador que, constantemente, recorre à *Bíblia* para fundamentar os argumentos apresentados na Câmara, refletindo também a influência da Igreja na definição do que é considerado “moral” e “ético”. Por fim, no campo dos estudos de gênero, há a presença de sujeitos que expressam diversas formas de se posicionar no mundo, interagindo e dialogando com a sociedade e a cultura nas quais estão inseridos.

A partir desse contexto, o enunciador – numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dentro de uma conjuntura sócio-histórica – sabe o que pode e deve ser dito (determinado pelo já-dito) a fim de convencer o interlocutor. É por isso que vemos frequentemente o uso de discursos religiosos em ambientes jurídicos para definir conceitos que não possuem respaldo na ciência, mas que são defendidos por sujeitos que buscam legitimar suas crenças por meio de argumentos morais e simbólicos. Essa estratégia visa não apenas persuadir, mas também reforçar determinadas ideologias que, muitas vezes, se sobrepõem aos princípios de uma racionalidade científica, laica e que respeite os direitos humanos.

A referência à formação discursiva, conforme destacado por Orlandi (2015), é fundamental para compreender como os sentidos se constroem no funcionamento discursivo: “É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos” (Orlandi, 2015, p. 42). Ao analisar todo o processo que constitui o PME de Belo Horizonte, percebe-se que termos como “diversidade” adquirem significados distintos conforme são inseridos em diferentes formações discursivas. Enquanto vereadores com visões conservadoras atribuem um sentido ameaçador à moral e aos valores – o que resultou na criação do pseudoconceito de “ideologia de gênero” –, os progressistas interpretam “diversidade” como uma ampliação dos direitos e do respeito à pluralidade na educação.

Essa construção narrativa se torna ainda mais potente quando examinamos as interações entre diferentes discursos. É por meio desse interdiscurso, portanto, que as enunciações dos vereadores se articulam com outros discursos conservadores predominantes na sociedade, reforçando e legitimando as preocupações sobre a preservação de certos valores tradicionais. A formação ideológica conservadora se revela como uma estrutura que não

apenas organiza o conteúdo das enunciações, mas também determina as estratégias discursivas utilizadas para persuadir o público.

Os vereadores, muitas vezes, recorrem a temas que são estrategicamente mobilizados para ressoar com ansiedades do público, já fragilizado com o contexto político brasileiro. Essas estratégias discursivas de persuasão são essenciais para compreender como os discursos conservadores conseguem se manter hegemônicos. Ao enfatizar a necessidade de proteger a família e a moralidade, as enunciações criam uma dicotomia entre o tradicional e o ameaçador, em que qualquer menção à diversidade é vista como uma potencial subversão da ordem social estabelecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os embates em torno de gênero são tão antigos quanto a própria organização das sociedades humanas.³³ Desde as primeiras civilizações, a construção dos papéis de gênero tem sido uma constante, refletindo a complexidade das relações sociais e a dinâmica de poder. As definições e expectativas em relação ao que significa ser “homem” ou “mulher” foram moldadas por fatores culturais, econômicos, religiosos e políticos, e, apesar das mudanças ao longo do tempo, essas categorias continuam a exercer uma influência profunda na vida social.

No atual cenário sociopolítico brasileiro, torna-se imperativo analisar criticamente os conceitos interconectados de feminismo, gênero e luta de classes, especialmente no contexto emergente do fortalecimento de perspectivas machistas nas políticas educacionais. A compreensão do gênero, além da dicotomia tradicional, revela-se fundamental para discernir as nuances das desigualdades que persistem no âmbito educacional. Nesse contexto, a luta de classes, historicamente centrada nas disparidades socioeconômicas, assume uma nova dimensão ao ser entrelaçada com as questões de gênero, desencadeando debates críticos sobre a construção e a reprodução de normas sociais. Joan Scott (1996) explica a utilidade do conceito de gênero como categoria de análise histórica:

A alta política é, ela mesma, um conceito de gênero, pois estabelece sua importância decisiva e seu poder público, as razões de ser e o fato de sua autoridade máxima, precisamente devido à exclusão das mulheres do seu funcionamento. Gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado (Scott, 1996, p. 173. Tradução nossa).³⁴

O campo dos estudos de gênero tem se consolidado e se expandido significativamente na produção acadêmica contemporânea, sendo um tema de grande importância na atualidade. Contudo, observa-se que, apesar dos avanços nas pesquisas, essas descobertas nem sempre alcançam os setores jurídicos e de ensino, o que limita o progresso social e perpetua preconceitos, estereótipos e desinformações na sociedade. Os estudos de

³³ Apesar de o termo “gênero” surgir no final da segunda metade do século XX e o estudo dos papéis exercidos por homens e mulheres emergir com as teorias evolucionistas no século XIX, as quais buscavam entender a civilização, há o reforço do patriarcado desde a Antiguidade e as leis de direito do Império Romano. Ver a esse respeito Azevedo (2021).

³⁴ No original: “High politics itself is a gendered concept, for it establishes its crucial importance and public power, the reasons for and the fact of its highest authority, precisely in its exclusion of women from its work. Gender is one of the recurrent references by which political power has been conceived, legitimated and criticized”.

gênero são, portanto, cruciais para questionar os processos que naturalizam violências, bem como as relações e papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.

Esses estereótipos sociais são definidos como modelos de conduta orientados por valores morais. Quando aplicados à perspectiva da relação de gênero, revelam categorias de homens e mulheres socialmente constituídos. Portanto, como uma área de pesquisa interdisciplinar, o gênero se beneficia de metodologias variadas das ciências humanas, enriquecendo a compreensão da diversidade da experiência social humana.

Nesse sentido, apresentamos no presente trabalho detalhes de como a legislação poderia ser conduzida para fazer avançar as discussões entre gênero e sociedade ou tentar fazer o debate retroceder. Trata-se, sem dúvidas, de um debate semântico e linguístico, além de político, claro.

Na medida em que os falantes não são simplesmente organismos dotados de uma capacidade biopsicossocial de falar, mas sujeitos afetados por um conjunto de determinações históricas, essa relação é sempre política, ou seja, mantém um conjunto de relações de força que definem nossa relação com os objetos que nos circundam (Barbosa Filho, 2022, p. 145).

Isso porque, ao ligar os sentidos de objetos como “gênero”, “homem”, “mulher”, “diversidade”, “pluralidade”, “ideologia” e “escola”, nos deparamos com um projeto de lei circunscrito a partir de uma violência discursiva no campo dos gêneros exercida justamente em um espaço onde a luta é ainda mais relevante. São as leis que moldam e regulam os comportamentos dos cidadãos, e são nelas que ocorrem, mais uma vez, o apagamento e a marginalização da mulher e de outros grupos minoritários (ou minoritarizados).

Uma língua não é um “código” ou “instrumento” cuja função é “comunicar”. [...] Uma língua, além de ser uma estrutura formal dotada de autonomia relativa, é condição do dizível. Só se diz, portanto, numa língua. Mas uma língua é também o lugar onde se produz o falante como um efeito dessa estrutura inscrita na trama das relações históricas. [...] Ela é um objeto histórico que produz laço social e está intimamente incorporada ao conjunto de mitos que sustentam um discurso sobre essa mesma nação, sobre seu povo, sobre seu passado, presente e futuro. [...] Ela “reflete” a memória de uma nação ou de certo imaginário nacional (Barbosa Filho, 2022, p. 145).

Essas questões foram intensamente debatidas nas controvérsias em torno do Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte, e a análise dos documentos legislativos e das emendas aqui empreendida revelou os mecanismos discursivos usados para excluir o termo “gênero” e as ideologias subjacentes que buscam perpetuar formas de dominação simbólica e cultural.

Os desmontes observados nas leis mais recentes que se preocupam (ou deveriam se preocupar) com o avanço social e a diminuição das desigualdades, sobretudo desde a década de 2010, revelam perspectivas nada animadoras para as políticas educacionais. As ações recentes observadas no Brasil reafirmam a perspectiva de Herrera Flores (2009, p. 31) de que “os direitos humanos seriam os resultados sempre provisórios das lutas sociais pela dignidade”. Isso porque os direitos não são para sempre e imutáveis; eles estão constantemente sujeitos ao reconhecimento ou à supressão dependendo da conjuntura política e econômica vigente.³⁵ No contexto atual, vivemos um momento histórico que propicia a exclusão de direitos fundamentais, um cenário comum em tempos de crise política, em que enfrentamos uma combinação poderosa de forças contrárias aos avanços de direitos sociais e culturais.

Essas dinâmicas são particularmente evidentes nas disputas sobre a inclusão do termo “ideologia de gênero” no Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte. A análise dos documentos legislativos e das emendas propostas revelou como os direitos de discutir e integrar conceitos como “diversidade” e “gênero” na educação são constantemente desafiados. Os políticos envolvidos na promulgação dessa lei recorreram a estratégias que penalizam os segmentos mais vulneráveis da sociedade, usando a justificativa de proteger a família e a “nossa pátria”.

Essa tendência se manifesta nas tentativas de excluir discussões de gênero do currículo educacional, refletindo uma resistência mais ampla às mudanças nas normas de gênero e identidade. As forças políticas conservadoras buscam manter a hegemonia cultural e simbólica. Essa resistência não é apenas uma questão de política educacional, mas parte de uma estratégia maior para consolidar o poder político da direita, muitas vezes às custas dos direitos humanos básicos.

Portanto, ao fim desta dissertação, percebe-se que as políticas educacionais vêm sendo palco de lutas e embates entre setores fundamentalistas e progressistas nos debates relativos à diversidade de gênero e sexual. A análise dos textos pertinentes à questão da “ideologia de gênero” na construção do Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte tem mostrado a subversão de alguns conceitos que, à primeira vista, são positivos, mas foram usados para

³⁵ De acordo com Souza (2015), “o patriarcado – entendido como o poder que o homem exerce por meio dos papéis sexuais – se constitui junto com as sociedades de classes, o que significa dizer que precede o modo de produção capitalista, e nele assume formas singulares de existência. Essa existência tão antiga do patriarcado, bem como as diversas faces que ele assume na história, valendo-se das diferenças culturais, históricas e de classes para se perpetuar, faz com que, às vezes, essa opressão – construída por meio de tão hábeis estratégias – pareça indestrutível” (Souza, 2015, p. 476).

convencer o enunciatório de que “diversidade” e “igualdade” não devem ser tão abrangentes. Segundo essa perspectiva, não são todos os grupos que devem ser respeitados e discutidos no ambiente escolar. As minorias devem permanecer marginalizadas, pois é nisso que, supostamente, se baseiam nossos valores como sociedade brasileira.

A disseminação do pseudoconceito de “ideologia de gênero” como uma ameaça às famílias e aos valores cristãos, mesmo em um Estado laico, foram argumentos fortemente mobilizados nas reuniões da Câmara, relevando um “padrão linguístico” que visa legitimar posições conservadoras e manter a exclusão de minorias. Esse discurso, ao apelar para o medo e a preservação de uma moralidade tradicional, contribui para a perpetuação de preconceitos e resistências à inclusão de discussões sobre diversidade de gênero e sexualidade nas escolas. Além de eleger um inimigo “invisível”, na verdade inexistente, já que não é um conceito científico, mas que, disseminado como tal, se torna o alvo a ser combatido pela extrema direita. Assim, a retórica utilizada não só desvirtua os princípios de igualdade e respeito aos direitos humanos, mas também instrumentaliza o conceito de família como um bastião contra qualquer avanço em direção a uma sociedade mais inclusiva e justa.

Catalogando e analisando as propostas dos vereadores, evidenciamos um problema significativo na política local: o distanciamento entre as decisões legislativas e os fundamentos científicos e pedagógicos. A pesquisa revela como os vereadores, ao votarem em plenário, frequentemente recorrem a conceitos não comprovados cientificamente e a discursos religiosos para sustentar propostas legislativas. Essa prática resulta na formulação de leis que negligenciam discussões essenciais no contexto escolar, como educação sexual, papéis de gênero, machismo e LGBTQIA+fobia. Além de preencher uma lacuna significativa na literatura ao abordar especificamente as emendas ao PME de Belo Horizonte, esta pesquisa também aponta direções promissoras para investigações futuras na área. Estudos subsequentes poderiam expandir essa análise para outros municípios brasileiros, permitindo uma comparação das estratégias discursivas e das formações ideológicas em diferentes contextos políticos e regionais.

Assim, a luta pela inclusão de estudos de gênero nas políticas educacionais é um microcosmo das batalhas mais amplas pelos direitos humanos no Brasil. A conjuntura atual demonstra como os direitos são temporários e contingentes, dependendo das constantes negociações e conflitos sociais. Para avançar em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, é fundamental enfrentar essas forças que buscam restringir os direitos,

promovendo uma compreensão crítica e inclusiva das políticas públicas que regem a educação.

REFERÊNCIAS

ADISTA. L'invito del card. Bagnasco: Genitori, Ribellatevi ala "Dittatura di Genere" instillata a scuola. *Adista Online*, Roma, n. 13, 5 abr. 2014. Disponível em: <http://www.adistaonline.it/index.php?op=articolo&id=53768>. Acesso em: 6 jul. 2024.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1980.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE BELO HORIZONTE. Emenda aditiva n.º 116 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15. Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015. Acrescente-se um parágrafo único ao Artigo 2º do Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015a.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE BELO HORIZONTE. Emenda aditiva n.º 120 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15. Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015. Substitui-se uma estratégia à meta 7 do Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015b.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE BELO HORIZONTE. Emenda aditiva n.º 148 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15. Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015. Acrescente-se uma um artigo ao Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015c.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE BELO HORIZONTE. Emenda aditiva n.º 151 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15. Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015. Substitui-se uma estratégia à meta 2 do Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015d.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE BELO HORIZONTE. Emenda aditiva n.º 80 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15. Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015. Acrescente-se uma estratégia à meta 14 do Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015e.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE BELO HORIZONTE. Emenda substitutiva n.º 1 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15. Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015. Altera a redação da estratégia 8.1 da Meta 8 do Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015f.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE BELO HORIZONTE. Emenda substitutiva n.º 135 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15, de 27 de outubro de 2015. Altera a redação da estratégia 2.7 da Meta 2 do Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015g.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE BELO HORIZONTE. Emenda substitutiva n.º 162 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15, de 27 de outubro de 2015. Altera a redação da estratégia 2.4 da Meta

2 do Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015h.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE BELO HORIZONTE. Emenda substitutiva n.º 170 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15. Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015. Altera a redação da estratégia 7.45 da Meta 7 do Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015i.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE BELO HORIZONTE. Emenda substitutiva n.º 171 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15. Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015. Altera a redação da estratégia 8.1 da Meta 8 do Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015j.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE BELO HORIZONTE. Emenda supressiva n.º 159 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15. Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015. Suprime a estratégia 1.14 da Meta 1 do Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015k.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE BELO HORIZONTE. Emenda supressiva n.º 164 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15. Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015. Suprime a estratégia 8.7 da Meta 8 do Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015l.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE BELO HORIZONTE. Emenda supressiva n.º 167 ao Projeto de Lei n.º 1.700/15. Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015. Suprime a estratégia 7.31 da Meta 7 do Plano Municipal de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Belo Horizonte, 2015m.

AVRITZER, Leonardo. O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013–2018. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25091/S01013300201800020006>. Acesso em:

AZEVEDO, Sarah. O gênero e suas abordagens na história antiga, arqueologia e geopolítica. YouTube, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/5efaZbkMEBA?si=DDF1tRrCQwUhqjdb>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. *Revista Estudos Feministas*, n. 3, p. 458-463, 1995.

BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. Projetos de lei contrários à “linguagem neutra” no Brasil. BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; OTHERO, Gabriel Ávila (orgs.). *Linguagem “neutra”*: língua e gênero em debate. São Paulo: Parábola, 2022.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Publicidade e figurativização. *Alfa*, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 11-31, 2004. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4294/3882>.

BARROS, Diana Luz Pessoa. *Teoria do discurso: fundamentos Semióticos*. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Uma reflexão semiótica sobre a “exterioridade” discursiva. *Revista Alfa*, São Paulo, v. 53, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2120>. Acesso em:

BARROS, Diana Luz Pessoa; TEIXEIRA, Lucia; LIMA, Eliane Soares de. Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino. *Revista Estudos Semióticos*, v. 15, n. 2, 2019.

BARTHES, Roland. *Crítica e Verdade*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BATISTA, Carla Gisele; JÁCOME, Márcia Laranjeira. Conservadorismo no Brasil: modos de atuação e estratégias ofensivas aos direitos sexuais e direitos reprodutivos. In: OROZCO, Yury Puello (org.). *A presença de mulheres nos espaços de poder e decisão*. São Paulo: Católicas Pelo Direito de Decidir, 2014. p. 93-102.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BELLO, André. Polarização política dinâmica: evidências do Brasil. *Opinião Pública*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 42-68, jan./abr., 2023.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: Edusc, 2003.

BÍBLIA. *Gênesis*, 1:27. Tradução João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOEHLER, G. Teorías, teologías, género e ideologías. *Vida y pensamiento-UBL*, v. 38, n. 1, p. 1-32, jan./jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.

BOURDIEU, Pierre. Estrutura, *habitus* e prática. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 339-361.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

BRASIL DE FATO. Podcast De Fato #36 | João Cezar de Castro Rocha. YouTube, 13 abr. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/4eHPZSd>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Emenda n.º 2095/2011 ao Projeto de Lei n.º 8035/2010*. Autor: Luiz Alberto – PT/BA e outros. Apresentada em: 07 jun. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/4f0qo6R>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Entenda o processo legislativo*. [s.d.]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/entenda-o-processo-legislativo/>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/4dIufo8>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). [s. d.]. Disponível em: <https://bit.ly/3Nm2IhB>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002*. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. D Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015b. Disponível em: file:///C:/Users/Ju/Downloads/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. *Projeto de lei n. 1.700, de 11 de agosto de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Belo Horizonte: Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2015a. Disponível em: <file:///C:/Users/Ju/Downloads/PL%201700-15%20-%20Inicial.PDF>. Acesso em: 14 abr. 2014.

BRASIL. *Projeto de Lei n.º 10.917, de 14 de março de 2016*. Institui o Plano Municipal de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 mar. 2016.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Lopes Guacira. *O corpo educado*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 1. ed. Tradução de Renato Aguiar. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Educação a distância. [s.d.]. Disponível em: <https://educacaoadistancia.camara.leg.br/>. Acesso em: 12 out. 2024.

CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *110ª Reunião Ordinária do Plenário*, 15 dez. 2014. Belo Horizonte: Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://cmbh.mg.gov.br/comunicação/vídeos/reuniões/110ª-reunião-ordinária-do-plenário-15-12-2014>. Acesso em:

CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Regimento Interno. Reorganizado, quanto à numeração, pela Resolução nº 2.013 de 23 jul. 1996. Belo Horizonte: CMBH, 2024.

CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Tramitação de Emenda. [s.d.]. Disponível em: <https://bit.ly/3BIjtTh>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. *Educação Temática Digital*, v. 19, n. 4, p. 622-641, 6 out. 2017.

CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

COHEN, S. *Folk devils and moral panics*. London: MacGibbon & Kee, 1972.

COHEN, S. Whose side were we on? The undeclared politics of moral panic theory. *Crime, Media, Culture*, Thousand Oaks, v. 7, n. 3, p. 237-243, 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. CNBB divulga nota sobre a inclusão da ideologia de gênero nos Planos de Educação. CNBB, jun. 2015. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/cnbb-divulga-nota-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao/>. Acesso em 18 set. 2016

COQUET, Jean-Claude. *Le discours et son sujet*. Paris: Klincksieck, 1984.

CORRÊA, Sonia. Gender Ideology: tracking its origins and meanings in current gender politics. *LSE*, dez. 2017. Disponível em: <http://blogs.lse.ac.uk/gender/2017/12/11/gender-ideology-tracking-its-origins-and-meanings-in-current-gender-politics/>. Acesso em: febrero, 2018.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CRUZ, Dilson Ferreira da. Subsídios para uma caracterização do discurso institucional. *Organicom*, Dossiê Discurso Institucional, Linguagem e Retórica, São Paulo, v. 5, n. 9, 2008.

DESLANDES, Keila. *Yo no creo en brujas, pero que las hay, las hay*: pânicos morais sem fronteiras e formação do campo político e educacional antigênero no Brasil da virada do século XX. In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (orgs.). *Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 73-80.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

DUCROT, Oswald. *Le dire et le dit*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

EMEDIATO, Wander. Problemáticas contemporâneas dos estudos do discurso: por uma análise integrada. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lucia; LARA, Glaucia Muniz Proença (orgs.). *Teorias do discurso: novas práticas e formas discursivas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 19-56.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Boitempo, 2019.

FIORIN, Jose Luiz. A respeito dos conceitos de debreagem e de embreagem: as relações entre semiótica e linguística. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 12-38, jun. 2022.

FIORIN, Jose Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1988.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1999.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. Ática, São Paulo, 2003.

FLORES, Joaquin Herrera. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FROSINI, Fabio. Ideologia em Marx e em Gramsci. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 559-582, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/25032/15310>.

GRAMSCI, Antônio. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1975.

GREIMAS, A. J. [1966]. *Semântica Estrutural*. Tradução de Haqira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix / EDUSP, 1973.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1979.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2011.

GUIMARÃES, Elisa. O *ethos* na argumentação. In: III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso, 2008, Belo Horizonte. *Caderno de Resumos do III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso*. Belo Horizonte, v. 1. p. 1-10, 2008. Disponível em: https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/06_18.pdf.

HEMMINGS, Clare. Contando histórias feministas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 215-241, jan./abr., 2009.

hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 17 jul. 2024.

JAGGAR, Alison M. *Feminist Politics and Human Nature*. Lanham: Rowman & Littlefield, 1983.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. MAGALHÃES, Joanalira Corpes. *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. (orgs.). Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52. Disponível em: <https://bit.ly/3YIOAuP>. Acesso em: 25 jun. 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: um projeto reacionário de poder. Brasília: LetrasLivres, 2022.

KLEIN, Remí. Questões de Gênero e Sexualidade nos Planos de Educação. *Revista Coisas do Gênero*, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 145-156, ago./dez. 2015.

LACERDA, Marina Basso. *Neoconservadorismo de periferia: articulação familista, primitiva e neoliberal na Câmara dos Deputados*. 2018. 207 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Rio de Janeiro, 2018.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, São Paulo, v. 2, p. 43-51, 2001. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1237.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

LARA, Gláucia Muniz Proença. *Semiótica discursiva: questões teóricas e metodológicas*. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2012.

LARA, Glaucia Muniz Proença. Semiótica greimasiana e AD: uma articulação possível. In: SILVA, Denize Elena Garcia da (org.). *Nas instâncias do discurso: uma permeabilidade de fronteiras*. Brasília: UnB; Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2005. p. 155-165.

LIMA, Everton. Violência contra as mulheres no contexto da Covid-19. *Fiocruz*, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3U9cMx9>. Acesso em: 18 jan. 2024.

LOLE, Ana; FUENTES, Diana; ABREU, Marina Maciel. Crise de hegemonia e emancipação dos subalternos no pensamento de Gramsci. *Revista de Políticas Públicas*, v. 26, esp., p. 279-295, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321174063016/html/>. Acesso em:

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, Dossiê Gênero e Educação, v. 9, n. 2. p. 541-553, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Genèses du discours*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1984.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. (orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Le contexte de l'oeuvre littéraire*. Paris: Dunod, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEAD, Margaret. *Sexo e temperamento*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org.). *Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Fundamentos*. 2. ed. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/4f57SdH>. Acesso em: 12 out. 2024.

MENDONÇA, Amanda André de. Estado, religião e democracia: reflexões a partir dos debates sobre a “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/23698/AmandaMendonca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/paradidaticos/>. Acesso em: 15 de set. 2018

- MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. Autêntica: 2013.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, set./dez. 2017.
- MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- NASCIMENTO, Joelson. A relação entre lógica, páthos e éthos na *Arte Retórica* de Aristóteles. *Anais De Filosofia Clássica*, v. 9 n. 17, 2015.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração de Viena e Programa de Ação*. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, Viena, 14 a 25 de junho de 1993. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.
- ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://uni.cf/3famnRs>. Acesso em: 07 set. 2021
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica). San José: OEA, 1969. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao.htm>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Tradução de Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997. p. 59-158.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997. p. 159-250.
- PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

PEREIRA, Júnia Sales; MIRANDA, Sonia Regina. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120, jan./mar. 2017.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs.). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006. p. 11-42.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. Prefácio. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *A invenção da “ideologia de gênero”*: um projeto reacionário de poder. Brasília: LetrasLivres, 2022. p. 9-15.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Bolsonarismo: da guerra cultural ao terrorismo doméstico: retórica do ódio e dissonância cognitiva coletiva*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

ROCHA, João Cezar de Castro. Teologia do Domínio: Fundamentos – II. Mais importante do que a fé professada pelo político é o exercício do governo segundo mandamentos cristãos. *ICL notícias* [on-line], 2024. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/teologia-do-dominio-fundamentos-ii/>. Acesso em:

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. *Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, p. 47-68, jan./dez., 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p. 11-9, maio 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Mulher e Educação Formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP/reduc, 1990.

ROZA PINEL, Wallace; RESES, Erlando da Silva. O crescimento do discurso religioso ultraconservador e sua influência nas políticas de educação no Brasil. *Revista Interfaces da Educação*, v. 12, n. 34, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3zXeuM3>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

SCALA, Jorge. *Ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família*. São Paulo: Katechesis, 2015.

SCHÉRER, René. *Infantis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of Historical Analysis. In: SCOTT, Joan. (ed.). *Feminism and History*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 72-95, 1989.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. *Revista Teias*, v. 17, n. 17, p. 141-154, 2016.

SILVA, Renata. Linguagem e ideologia: embates teóricos. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 9, n. 1, p. 157-180, jan./abr., 2009.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Relações de gênero, educação matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

SOUZA, Terezinha Martins. Patriarcado e capitalismo: uma relação simbiótica. *Temporalis*, v. 15, n. 30, p. 475-494, 2015.

TELLES, Edna de Oliveira. *O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre os usos dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo*. São Paulo: USP, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TELLES, Edna de Oliveira. Relações de gênero e práticas escolares. In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (orgs.). *Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 163-186.

TOCAIA, Luciano Magnoni. Análise do discurso e semiótica discursiva: em busca de diálogos possíveis. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lucia; LARA, Glaucia Muniz Proença (orgs.). *Teorias do discurso: novas práticas e formas discursivas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 155-171.

UNESCO. Smashing gender stereotypes and bias in and through education. 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/smashing-gender-stereotypes-and-bias-and-through-education>. Acesso em: 17 jul. 2024.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: VIANNA, Cláudia Pereira *et al* (orgs.). *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3U5GoMK>. Acesso em: 14 fev. 2024.

VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (orgs.). *Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

XIMENES, Salomão Barros. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola sem Partido”? In: SOUZA, Ana Lúcia Silva *et al* (orgs.). *A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação educativa, 2016. p. 49-58.

ZENIT. Entrevista com Jorge Scala. *Jornal Tocha da Verdade*, 8 mar. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3YorYKp>. Acesso em: 10 out. 2024.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura na escola: teoria e prática*. São Paulo: Global, 1994.

Anexo 1

Documento	Número (base)	O item se repete em outra emenda?	Se sim, qual?	Assunto	Foi aprovada?	Quem assinou?	Partidos	Situação	É relevante para a pesquisa?	Categoria
Emenda 1	8.1	Sim	126, 171	Liberdade religiosa	N/A	Vereador Amaldo Goody	PT	RETRADA	Sim	Relações afro-brasileiras
Emenda 2	meta 17	N/A		Valorização dos professores	Não	Vereador Amaldo Goody	PT	REJEITADA	Não	Garantia para professores
Emenda 3	meta 6	N/A		Educação em tempo integral	Não	Vereador Amaldo Goody	PT	REJEITADA	Não	Democratização da educação
Emenda 4	meta 6	N/A		Educação inclusiva (PCD)	Sim	Vereador Amaldo Goody	PT	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 5	5.5	Não		Projeto de apoio pedagógico	Não	Vereador Amaldo Goody	PT	REJEITADA	Não	Curriculo/Monitoramento de aprendizagem
Emenda 6	3.6	Sim	18	Educação inclusiva (PCD)	Não	Vereador Amaldo Goody	PT	PREJUDICADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 7	2.5	Não		Programa Família-Escola	Não	Vereador Amaldo Goody	PT	REJEITADA	Não	Participação da família
Emenda 8	meta 1	N/A		Ampliar a oferta de tempo integral (UMEs)	Não	Vereador Amaldo Goody	PT	REJEITADA	Não	Democratização da educação
Emenda 9	artigo novo	N/A		Modificação no calendário	Não	Vereador Amaldo Goody	PT	REJEITADA	Não	Curriculo/Monitoramento de aprendizagem
Emenda 10	Inciso I do §1º do art. 6º	N/A		Divulgação de resultados na internet	Não	Vereador Amaldo Goody	PT	REJEITADA	Não	Tecnologia/Mercado de trabalho
Emenda 11	artigo novo	N/A		Orçamento	Não	Vereador Amaldo Goody	PT	REJEITADA	Não	Orçamento
Emenda 12	meta 6	N/A		Valorização salarial do agente cultural...	Não	Vereador Amaldo Goody	PT	REJEITADA	Não	Formação continuada
Emenda 13	meta 6	N/A		Formação continuada	Não	Vereador Amaldo Goody	PT	REJEITADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 14	1.6	Não		Acessibilidade física p/ educação infantil	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	PREJUDICADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 15	1.16	Não		Atendimento educacional especializado (acessibilidade)	N/A	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	RETRADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 16	2.8	Sim	114	Atendimento educacional especializado (acessibilidade)	N/A	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	RETRADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 17	3.5	Não		Políticas governamentais de passe livre	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA	Não	Democratização da educação
Emenda 18	3.6	Sim	6	Educação inclusiva (PCD)	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 19	7.3	Não		Qualidade social da educação	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Curriculo/Monitoramento de aprendizagem
Emenda 20	7.6	Não		Redução das taxas de reprovação	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Curriculo/Monitoramento de aprendizagem
Emenda 21	13.3	Sim	122, 161	Articulação entre teoria e prática	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	PREJUDICADA	Sim	Curriculo/Monitoramento de aprendizagem
Emenda 22	14.2	Não		Ampliar a oferta de financiamento de pós-graduação	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 23	meta 15	N/A		Vabilizar a política nacional de formação dos profissionais	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 24	15.4	Não		Valorização das práticas de ensino e dos estágios	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 25	16.1	Não		Ações de formação continuada	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA	Não	Formação continuada
Emenda 26	16.4	Não		Progressão na carreira dos professores	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA	Não	Garantia para professores
Emenda 27	17.3	Não		Considerar tempo de preparação de aula como parte da carga horária	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA	Não	Garantia para professores
Emenda 28	17.4	Não		Valorização e reconhecimento da docência	N/A	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	RETRADA	Não	Garantia para professores
Emenda 29	18.3	Não		Criar comissão para acompanhamento do profissional	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Garantia para professores
Emenda 30	meta 19	N/A		Gestão democrática da educação	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Democratização da educação
Emenda 31	meta 3	N/A		Contra discriminação de gênero	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA	Sim	Gênero

Documento	Número (base)	O item se repete em outra emenda?	Se sim, qual?	Assunto	Foi aprovada?	Quem assinou?	Partidos	Situação	É relevante para a pesquisa?	Categoria
Emenda 32	meia 10	N/A		Estimular a conclusão da educação básica	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA	Não	Evasão escolar
Emenda 33	meia 10	N/A		Expandir as matrículas na educação de jovens e adultos	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA/RECLASSIFICADA	Não	Educação de jovens e adultos
Emenda 34	meia 10	N/A		Integração da educação de jovens e adultos	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	PREJUDICADA	Não	Educação de jovens e adultos
Emenda 35	meia 10	N/A		Inclusão de alunos com deficiência e baixo nível de escolaridade	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA/RECLASSIFICADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 36	meia 10	N/A		Melhoria da rede física de escolas (acessibilidade)	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA/RECLASSIFICADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 37	meia 10	N/A		Educação prática	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA/RECLASSIFICADA	Não	Currículo/Monitoramento de aprendizagem
Emenda 38	meia 10	N/A		Fomentar a produção de material didático	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA	Não	Currículo/Monitoramento de aprendizagem
Emenda 39	meia 10	N/A		Formação de jovens e adultos	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	PREJUDICADA	Não	Educação de jovens e adultos
Emenda 40	meia 10	N/A		Assistência ao estudante	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA/RECLASSIFICADA	Não	Direitos da criança/estudante
Emenda 41	meia 10	N/A		Educação para pessoas privadas de liberdade	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA/RECLASSIFICADA	Não	Democratização da educação
Emenda 42	meia 10	N/A		Mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens, adultos e idosos	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA/RECLASSIFICADA	Não	Tecnologia/Mercado de trabalho
Emenda 43	meia 11	N/A		Criar rede própria de escolas técnicas para o município de Belo Horizonte	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA/RECLASSIFICADA	Não	Democratização da educação
Emenda 44	meia 11	N/A		Expandir as matrículas de educação profissional técnica	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Educação de jovens e adultos
Emenda 45	meia 11	N/A		Expansão de oferta para jovens e adultos	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Democratização da educação
Emenda 46	meia 11	N/A		Expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA	Não	Democratização da educação
Emenda 47	meia 11	N/A		Abertura de campos de estágio para estudantes da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	PREJUDICADA	Não	Democratização da educação
Emenda 48	meia 11	N/A		Expandir a oferta de financiamento estudantil instituições privadas	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	PREJUDICADA	Não	Orçamento
Emenda 49	meia 11	N/A		Institucionalização de sistema de avaliação	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	PREJUDICADA	Não	Tecnologia/Mercado de trabalho
Emenda 50	meia 11	N/A		Expansão do atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as comunidades indígenas e quilombolas	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	PREJUDICADA	Não	Democratização da educação
Emenda 51	meia 11	N/A		Oferta de educação profissional técnica para as pessoas com necessidades especiais	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 52	meia 11	N/A		Elevar a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio para 9%	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	REJEITADA	Não	Evasão escolar
Emenda 53	meia 11	N/A		Condições necessárias à permanência dos estudantes	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Evasão escolar
Emenda 54	meia 11	N/A		Reduzir as desigualdades étnico raciais e regionais no acesso e permanência na educação	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	PREJUDICADA	Não	Democratização da educação
Emenda 55	meia 11	N/A		Articulação entre mercado e educação	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	PREJUDICADA	Não	Tecnologia/Mercado de trabalho
Emenda 56	meia 12	N/A		Otimização da capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	PREJUDICADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 57	meia 12	N/A		Fomento à oferta de educação superior pública e gratuita	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	PREJUDICADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 58	meia 12	N/A		Participar da criação e implementação de políticas de inclusão e de assistência estudantil	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	PREJUDICADA/RECLASSIFICADA	Não	Orçamento
Emenda 59	meia 12	N/A		Inserção do estudante de nível superior em programas e projetos no município	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 60	meia 12	N/A		Ampliar a oferta de estágio em órgãos públicos municipais como parte da formação na educação superior	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCdoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Investimento em ensino superior

Documento	Número (base)	O item se repete em outra emenda?	Se sim, qual?	Assunto	Foi aprovada?	Quem assinou?	Partidos	Situação	É relevante para a pesquisa?	Categoria
Emenda 61	meta 12	N/A		Condições de acessibilidade nas instituições de educação superior	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	PREJUDICADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 62	meta 12	N/A		Incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, visando ao enriquecimento da formação de nível superior	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	PREJUDICADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 63	meta 12	N/A		Atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Democratização da educação
Emenda 64	meta 12	N/A		Contribuir para o mapeamento da demanda e para o fomento dos estudantes de nível superior	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	PREJUDICADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 65	meta 12	N/A		Mecanismos que permitam a ocupação de vagas ociosas no ensino superior	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 66	meta 12	N/A		Programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas (acessibilidade PCD)	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 67	meta 12	N/A		Estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 68	meta 12	N/A		Melhorar os procedimentos de avaliação	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Tecnológico/Mercado de trabalho
Emenda 69	meta 12	N/A		Fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais (estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação)	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Tecnológico/Mercado de trabalho
Emenda 70	meta 13	N/A		Aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Tecnológico/Mercado de trabalho
Emenda 71	meta 13	N/A		Ampliar a área de abrangência do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Tecnológico/Mercado de trabalho
Emenda 72	meta 13	N/A		Fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 73	meta 13	N/A		Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Evasão escolar
Emenda 74	meta 13	N/A		Promover a formação inicial, continuada e permanente dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Formação continuada
Emenda 75	meta 14	N/A		Expansão do financiamento de pós-graduação stricto sensu	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 76	meta 14	N/A		Expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu no município	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 77	meta 14	N/A		Acesso das populações do campo e das comunidades indígenas, tradicionais e quilombolas a programas de mestrado e doutorado	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	PREJUDICADA	Não	Democratização da educação
Emenda 78	meta 14	N/A		Interiorização das instituições superiores públicas	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	PREJUDICADA	Não	Democratização da educação
Emenda 79	meta 14	N/A		Acervo digital para PCD na pós-graduação	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 80	meta 14	N/A		Inserção de mulheres em cursos de exatas	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Sim	Gênero
Emenda 81	meta 14	N/A		Internacionalização da pesquisa e de pós-graduação belo-horizontina	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	PREJUDICADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 82	meta 14	N/A		Ampliação do investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	PREJUDICADA	Não	Tecnológico/Mercado de trabalho
Emenda 83	meta 14	N/A		Ampliar o investimento na formação de doutores	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Investimento em ensino superior
Emenda 84	meta 14	N/A		Intercâmbio para fins de pesquisa científica e de inovação	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	PREJUDICADA	Não	Tecnológico/Mercado de trabalho
Emenda 85	meta 14	N/A		Estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Tecnológico/Mercado de trabalho
Emenda 86	meta 15	N/A		Propiciar o acesso à Plataforma Paulo Freire do pessoal do magistério para oferecer cursos de formação	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Formação continuada
Emenda 87	meta 15	N/A		Cursos de formação para docentes e demais funcionários/as na área de educação especial	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Formação continuada
Emenda 88	meta 15	N/A		Oferta de cursos de idiomas + possibilidades de intercâmbio	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PCoB)	REJEITADA	Não	Formação continuada

Documento	Número (base)	O item se repete em outra emenda?	Se sim, qual?	Assunto	Foi aprovada?	Quem assinou?	Partidos	Situação	É relevante para a pesquisa?	Categoria
Emenda 89	meta 15	N/A		Ampliar o acesso aos cursos e bolsas para pós-graduação	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Fomção continuada
Emenda 90	meta 15	N/A		Licença remunerada de cursos de pós-graduação	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Fomção continuada
Emenda 91	meta 17	N/A		Estabelece a carreira docente única como estratégia de valorização e reconhecimento da docência na educação infantil.	N/A	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Fomção continuada
Emenda 92	meta 17	N/A		Isonomia salarial entre servidores com mesma escolaridade	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Garantia para professores
Emenda 93	meta 19	N/A		Eleição direta e democrática de diretores de escola	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Garantia para professores
Emenda 94	meta 19	N/A		Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Garantia para professores
Emenda 95	meta 19	N/A		Fórum Permanente de Educação	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Democratização da educação
Emenda 96	meta 19	N/A		Fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA/RECLASSIFICADA	Não	Democratização da educação
Emenda 97	meta 19	N/A		Aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Direitos da criança/estudante
Emenda 98	meta 19	N/A		Eleição direta e democrática do Conselho Municipal de Educação	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Democratização da educação
Emenda 99	meta 19	N/A		Autonomia financeira para os órgãos de controle social e participação popular	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Orçamento
Emenda 100	meta 20	N/A		Limitar a destinação de recursos para parcerias público-privadas	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Orçamento
Emenda 101	meta 20	N/A		Equiparação das carreiras de magistério da rede municipal	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Garantia para professores
Emenda 102	meta 20	N/A		Realização de atividades e eventos produzidos por entidades da sociedade civil vinculadas à educação	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Orçamento
Emenda 103	meta 20	N/A		Ampliar em 200% o valor destinado ao passe escolar	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Orçamento
Emenda 104	meta 20	N/A		Passe Escolar	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Orçamento
Emenda 105	meta 20	N/A		Publicação quadrimestral da prestação de contas detalhada	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Orçamento
Emenda 106	meta 20	N/A		Extinguir a contratação por terceirização	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Orçamento
Emenda 107	meta 20	N/A		Limitar a 10% a realização de despesas da educação contratadas	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Orçamento
Emenda 108	meta 20	N/A		Garantir a regularização das condições de trabalho e remuneração dos professores das creches conveniadas	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Garantia para professores
Emenda 109	meta 6	N/A		Oferecer educação em tempo integral em 100% das escolas	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Democratização da educação
Emenda 110	6,7	Não		Inserção da política de educação integral no município	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Democratização da educação
Emenda 111	meta 1	N/A		Estimular acesso à educação infantil em tempo integral	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	PREJUDICADA	Não	Evasão escolar
Emenda 112	meta 7	N/A		Atendimento de saúde aos estudantes da rede escolar pública da educação básica	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	PREJUDICADA	Não	Direitos da criança/estudante
Emenda 113	meta 10	N/A		Programas suplementares de transporte, alimentação e saúde.	Não	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	REJEITADA	Não	Educação de jovens e adultos
Emenda 114	2,8	Sim	16	Busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola	Sim	Vereador Gilson Reis	Partido Comunista do Brasil (PC:doB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Evasão escolar
Emenda 115	meta 7	N/A		Acompanhamento psicopedagógico a crianças, jovens e adultos	Não	Vereadora Elaine Matozinhos	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)	REJEITADA	Não	Direitos da criança/estudante
Emenda 116	art. 1	N/A		Valores da família é mais importante	Sim	Vereadora Elaine Matozinhos	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)	PREJUDICADA	Sim	Participação da família
Emenda 117	meta 7	N/A		Incluir e ensino da Disciplina de Moral e Cívica nos Currículos Escolares	Não	Vereadora Elaine Matozinhos	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)	REJEITADA	Não	Currículo/Melhoramento do ensino/aprendizagem
Emenda 118	meta 17	N/A		Carreira docente única como estratégia de valorização	Não	Vereadora Elaine Matozinhos	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)	REJEITADA	Não	Garantia para professores

Documento	Número (base)	O item se repete em outra emenda?	Se sim, qual?	Assunto	Foi aprovada?	Quem assinou?	Partidos	Situação	E relevante para a pesquisa?	Categoria
Emenda 119	meta 7	N/A		Acesso equitativo para estudantes aos conhecimentos, habilidades e aprendizagens	N/A	Vereadora Elaine Matozinhos	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)	RETIRADA	Não	Democratização da educação
Emenda 120	7.27	Sim	163	Divulgar os dados analisados de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade para homens e mulheres...	N/A	Vereadora Elaine Matozinhos	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)	RETIRADA	Sim	Democratização da educação
Emenda 121	8.14	Sim	160	Implementar ações de promoção do respeito às diferenças com vistas a prevenir a evasão escolar motivada por qualquer forma de exclusão social ou discriminação por sexo, raça, etnia, deficiência física e cognitiva, religião e condição socioeconômica	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Sim	Diversidade
Emenda 122	13.3	Sim	21, 161	Reformulação do currículo dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas; articulação entre teoria e prática didática, contemplando as relações étnico-raciais, a diversidade social e cultural, as necessidades das pessoas com deficiência física e cognitiva e a sustentabilidade ambiental.	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Não	Diversidade
Emenda 123	19.9	Sim	169	Favorecer processos de autonomia administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino da RME-BH	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Não	Orçamento
Emenda 124	7.31	Sim	167, 174	Suprima-se a estratégia: "prover as bibliotecas e as salas de leitura com materiais didáticos e paradidáticos, adequados à faixa etária dos estudantes, sobre a temática da diversidade"	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Sim	Diversidade
Emenda 125	7.26	Não		Suprima-se a estratégia: "construir, coletivamente, alternativas pedagógicas para educar para a diversidade, com suporte de recursos didáticos adequados"	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Sim	Diversidade
Emenda 126	8.1	Sim	1, 171	Respeito às diferenças entre homens e mulheres, raças, etnias, condições físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas.	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Sim	Diversidade
Emenda 127	7.45	Sim	170	Universalizar ao atendimento aos estudantes da rede escolar a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, a redução de danos e a manutenção da saúde	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Não	Direitos da criança/estudante
Emenda 128	8.7	Sim	164	Suprima-se a estratégia: "produzir materiais didáticos específicos, em diálogo com o PND/IEJA, para o tratamento das temáticas geracional e étnico-racial, do racismo e do respeito às diferenças de orientação sexual na Educação de Jovens, Adultos e Idosos"	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Sim	Diversidade
Emenda 129	7.35	Sim	168, 173	Ampliar e garantir a participação das famílias no espaço decisório da escola	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Sim	Participação da família
Emenda 130	art 1	N/A		Diversidade não poderá se sobrepor ao direito dos pais à formação moral de seus filhos	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Sim	Participação da família
Emenda 131	1.14	Sim	159	Suprima-se a estratégia: "realizar, divulgar e implementar o documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil"	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Não	Currículo/Monitorame into de aprendizagem
Emenda 132	1.17	Sim	152	Suprima-se a estratégia: "intensificar a articulação entre as diferentes Secretarias para construir e implementar Políticas para Primeira Infância"	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Não	Orçamento
Emenda 133	2.4	Sim	162	Aprimorar o Programa de Monitoramento da Aprendizagem da Gestão Escolar e exclusão da palavra "diversidade"	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Sim	Democratização da educação
Emenda 134	2.6	Sim	158	Acompanhamento e monitoramento da frequência dos estudantes matriculados	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Sim	Currículo/Monitorame into de aprendizagem
Emenda 135	2.7	Sim	151	Implementar as ações de promoção do respeito às diferenças com vistas a evitar a evasão escolar	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Sim	Evasão escolar
Emenda 136	2.14	Não		Adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Não	Democratização da educação
Emenda 137	3.7	Sim	155	Acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos estudantes do ensino médio	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Não	Evasão escolar
Emenda 138	3.10	Sim	153	Implementação de políticas de promoção de respeito às diferenças	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Sim	Evasão escolar
Emenda 139	6.6	Sim	150	Vincular a diversidade étnico-racial e cultural por meio do acesso ao patrimônio cultural e histórico	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETIRADA	Não	Diversidade

Documento	Número (base)	O item se repete em outra emenda?	Se sim, qual?	Assunto	Foi aprovada?	Quem assinou?	Partidos	Situação	E relevante para a pesquisa?	Categoria
Emenda 140	6.8	Sim	165	Fomentar e fortalecer a educação em tempo integral (respeito às diferenças)	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETRADA	Sim	Currículo/Melhorar o currículo e atualizá-lo
Emenda 141	6.10	Sim	166	Incluir o currículo escolar na perspectiva do respeito às especificidades dos alunos e suas famílias	N/A	Vereador Jorge Santos	Republicanos (PRB)	RETRADA	Sim	Participação da família
Emenda 142	meta 1	N/A		Garantir processos de avaliação dos sistemas de ensino com a avaliação das escolas	Sim	Vereador Professor Wendel	Partido Socialista Brasileiro (PSB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Currículo/Melhorar o currículo e atualizá-lo
Emenda 143	meta 1	N/A		Atendimento nas escolas municipais de educação por professores concursados	Não	Vereador Professor Wendel	Partido Socialista Brasileiro (PSB)	REJEITADA	Não	Garantia para professores
Emenda 144	meta 18	N/A		Assegurar que o plano de carreira do professor municipal para educação infantil seja o mesmo do professor municipal	Não	Vereador Professor Wendel	Partido Socialista Brasileiro (PSB)	REJEITADA	Não	Garantia para professores
Emenda 145	meta 17	N/A		Garantir 1/3 da jornada do professor municipal e do professor municipal para educação infantil	Não	Vereador Professor Wendel	Partido Socialista Brasileiro (PSB)	REJEITADA	Não	Garantia para professores
Emenda 146	meta 17	N/A		Garantir o reajuste do piso salarial nacional c	Não	Vereador Professor Wendel	Partido Socialista Brasileiro (PSB)	REJEITADA	Não	Garantia para professores
Emenda 147	meta 17	N/A		Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica	Não	Vereador Professor Wendel	Partido Socialista Brasileiro (PSB)	REJEITADA	Não	Garantia para professores
Emenda 148	Art. 2	N/A		O poder público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer ou direcionar o natural desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da ideologia de gênero.	Não	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Oriei; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante; (PV); (PSDC)	REJEITADA	Sim	Gênero
Emenda 149	Art. 2	N/A		Respeito aos direitos humanos e a diversidade não poderá ser sobrepor ao direito dos pais à formação moral de seus filhos	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Oriei; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante; (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Diversidade
Emenda 150	6.6	Sim	139	Promover o reconhecimento das experiências culturais como recursos importantes para que os estudantes vivenciem a diversidade...	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Oriei; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante; (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Diversidade
Emenda 151	2.7	Sim	135	Implementar ações de prevenção à evasão escolar...	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Oriei; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante; (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Evasão escolar

Documento	Número (base)	O item se repete em outra emenda?	Se sim, qual?	Assunto	Foi aprovada?	Quem assinou?	Partidos	Situação	É relevante para a pesquisa?	Categoria
Emenda 152	1.17	Sim	132	Faz-se necessária a supressão deste artigo em razão de que a ideologia de gênero está claramente presente nas orientações e programas de outras Secretarias.	Não	Vereadores: Adriano Venturi; Aulair Gomes; Bim da Anbujândia; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Otnei; Pablo César-Papilho; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante; (PV); (PSDC)	REJEITADA	Sim	Currículo/Monitoramento de aprendizagem
Emenda 153	3.10	Sim	138	Articular, com o governo estadual, a implementação de políticas de prevenção à evasão no ensino	Sim	Vereadores: Adriano Venturi; Aulair Gomes; Bim da Anbujândia; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Otnei; Pablo César-Papilho; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante; (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Evasão escolar
Emenda 154	meta 4	N/A		Universalizar o acesso à educação básica	Não	Vereador Leonardo Matos	Partido Verde (PV)	REJEITADA	Não	Acessibilidade para PCDs
Emenda 155	3.7	Sim	137	Estruturar e fortalecer, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude	Sim	Vereadores: Adriano Venturi; Aulair Gomes; Bim da Anbujândia; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Otnei; Pablo César-Papilho; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante; (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Participação da família
Emenda 156	7.19	Não		Consolidar o acesso equitativo para estudantes	Sim	Vereadores: Adriano Venturi; Aulair Gomes; Bim da Anbujândia; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Otnei; Pablo César-Papilho; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante; (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Democratização da educação
Emenda 157	7.2 (excluir)	Não		Construir, coletivamente, alternativas pedagógicas para educar para a diversidade, com suporte de recursos didáticos adequados	Sim	Vereadores: Adriano Venturi; Aulair Gomes; Bim da Anbujândia; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Otnei; Pablo César-Papilho; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante; (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Diversidade

Documento	Número (base)	O item se repete em outra emenda?	Se sim, qual?	Assunto	Foi aprovada?	Quem assinou?	Partidos	Situação	É relevante para a pesquisa?	Categoria
Emenda - 158	2,6	Sim	134	Instituir e consolidar, em regime de colaboração entre Estado e Município, ações de acompanhamento e monitoramento	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Oriel; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Currículo/Monitoramento de aprendizagem
Emenda - 159	1,14	Sim	131	Proposições Curriculares para a Educação Infantil	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Oriel; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Currículo/Monitoramento de aprendizagem
Emenda - 160	8,14	Sim	121	Evasão escolar	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Marco Almeida; Oriel; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Evasão escolar
Emenda - 161	13,3	Sim	21, 122	Acréscitar, no currículo dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, formação geral e específica para a articulação entre teoria e prática didática, contemplando as relações étnico-raciais, a diversidade social e cultural, as necessidades das pessoas com deficiência física e cognitiva e a sustentabilidade ambiental.	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Marco Almeida; Oriel; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Diversidade
Emenda - 162	2,4	Sim	133	Diversidade	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Oriel; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Verê da Farmácia	Partido dos trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	PREJUDICADA	Sim	Diversidade

Documento	Número (base)	O item se repete em outra emenda?	Se sim, qual?	Assunto	Foi aprovada?	Quem assinou?	Partidos	Situação	É relevante para a pesquisa?	Categoria
Emenda - 163	7.27	Sim	120	Formulação de políticas de equidade	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Márcio Almeida; Orieli; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Veré da Farmácia	Partido dos trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Diversidade
Emenda - 164	8.7	Sim	128	Machismo/orientação sexual	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Márcio Almeida; Orieli; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Veré da Farmácia	Partido dos trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Gênero
Emenda - 165	6.8	Sim	140	Respeito integral às diferenças	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Márcio Almeida; Orieli; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Veré da Farmácia	Partido dos trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	PREJUDICADA	Sim	Diversidade
Emenda - 166	6.10	Sim	141	Integrar o currículo escolar na perspectiva do respeito às especificidades dos sujeitos, valorização da diversidade e construção de novas oportunidades de aprendizagem, de modo a antecular o ensino regular e os programas de educação integral	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Márcio Almeida; Orieli; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Veré da Farmácia	Partido dos trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Diversidade
Emenda - 167	7.31	Sim	124, 174	Prover as bibliotecas e as salas de leitura com materiais didáticos e paradiplomáticos, adequados à faixa etária dos estudantes, sobre a temática da diversidade.	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Côrtes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Márcio Almeida; Orieli; Pablo César-Pabito; Sérgio Fernando Pinho Tavares; Veré da Farmácia	Partido dos trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	PREJUDICADA	Sim	Diversidade

Documento	Número (base)	O item se repete em outra emenda?	Se sim, qual?	Assunto	Foi aprovada?	Quem assinou?	Partidos	Situação	É relevante para a pesquisa?	Categoria
Emenda - 168	7.35	Sim	129, 173	Participação das famílias na escola	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Cortes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Marco Almeida; Orlei; Pablo César-Pablitto, Sérgio Fernando Pinho; Tavares; Vere da Farmácia	Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Participação da família
Emenda - 169	19.9	Sim	123	Gestão financeira e administrativa	Não	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Cortes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Marco Almeida; Orlei; Pablo César-Pablitto, Sérgio Fernando Pinho; Tavares; Vere da Farmácia	Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Não	Orçamento
Emenda - 170	7.45	Sim	127	Saúde sexual e reprodutiva	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Cortes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Orlei; Pablo César-Pablitto, Sérgio Fernando Pinho; Tavares; Vere da Farmácia	Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	PREJUDICADA	Sim	Direitos da criança/estudante
Emenda - 171	8.1	Sim	1, 126	Fala sobre diferença sexual	Sim	Vereadores: Adriano Ventura; Aulair Gomes; Bim da Ambulância; Elvis Cortes; Joel Moreira Filho; Professor Juliano Lopes; Orlei; Pablo César-Pablitto, Sérgio Fernando Pinho; Tavares; Vere da Farmácia	Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Social Cristão (PSC); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido Humanista da Solidariedade (PHS); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Trabalhista Cristão (PTC); Republicanos (PRB); Avante: (PV); (PSDC)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Gênero
Emenda - 172	7.5	Não		Acompanhamento pedagógico	Não	Vereador Fernando Luiz	Republicanos (PRB)	REJEITADA	Não	Currículo/Monitoramento de aprendizagem
Emenda - 173	7.35	Sim	129, 168	Família / Direitos humanos	Não	Vereador Fernando Luiz	Republicanos (PRB)	PREJUDICADA	Não	Participação da família
Emenda - 174	7.31	Sim	124, 167	Materiais didáticos, adequados à faixa etária dos estudantes.	Sim	Vereador Fernando Luiz	Republicanos (PRB)	TRAMITAÇÃO FINALIZADA	Sim	Currículo/Monitoramento de aprendizagem
Emenda - 175	7.46	Não		Educação das Relações Étnico-Raciais	Não	Vereador Fernando Luiz	Republicanos (PRB)	REJEITADA	Não	Relações étnico-raciais
Emenda - 176	7.48	Não		Racismo / Intolerância religiosa	Não	Vereador Fernando Luiz	Republicanos (PRB)	REJEITADA	Não	Relações étnico-raciais

Anexo 2



CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

PROJETO DE LEI 1700/15

RESULTADO DA VOTAÇÃO

FORAM APROVADOS:

- Emendas nºs 4, 18 a 20, 22, 24, 29, 30, 44, 45, 51, 53, 59, 60, 63, 65, 76, 86, 87, 90, 94, 97, 114, 142, 149 a 151, 153, 155 a 161, 163, 164, 166, 168, 169, 171 e 174.
- Subemendas apresentadas às emendas nº 14, 34, 39, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 64, 77, 78, 81, 82, 84, 111, 162, 165 e 170.
- Projeto na parte não emendada.

FORAM REJEITADAS:

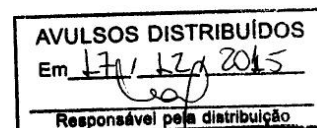
- Emendas nºs 2, 3, 5, 7 a 13, 17, 23, 25, 26, 27, 31 a 33, 35 a 38, 40 a 43, 46, 52, 66 a 75, 79, 80, 83, 85, 88, 89, 92, 93, 95, 96, 98 a 110, 113, 115, 117, 118, 143 a 148, 152, 154, 172, 175 e 176.

FICARAM PREJUDICADAS:

- Emendas nºs 6, 14, 21, 34, 39, 47 a 50, 54 a 58, 61, 62, 64, 77, 78, 81, 82, 84, 111, 112, 116, 162, 165, 167, 170, 173.
- Subemenda nº 1 à Emenda nº 116.

Belo Horizonte, 16 de dezembro de 2015.

Vereador Wellington Magalhães
Presidente



Anexo 3

DIRLEG	FL.
--------	-----

EMENDA SUBSTITUTIVA Nº 162 ____/15 AO PROJETO DE LEI Nº 1.700/15

Dê-se à estratégia 2.4 da Meta 2 do Plano Municipal de Educação a seguinte redação:

2.4) aprimorar o Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar, com o objetivo de promover a melhoria contínua e sustentada da qualidade do ensino e da aprendizagem na RME-BH;

Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015



Handwritten signatures and initials are present, including 'Adriano', 'PT', 'PSDB', and 'ORLEN P. 1700/15'.

Justificativa

O Plano Municipal de Educação prevê na estratégia 2.4, da meta 2, que o Município deve

2.4) aprimorar o Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar, com o objetivo de promover a melhoria contínua e sustentada da qualidade do ensino e da aprendizagem na RME-BH, tendo como eixo norteador uma educação integral que valorize todas as formas de diversidade.

Faz-se necessária a modificação da redação proposta para a estratégia 2.4, da meta 2, em razão de que a expressão "todas as formas de diversidade" abre uma brecha clara à inserção de conteúdos relacionados com a ideologia de gênero no sistema educacional.

Diretoria de Educação - Belo Horizonte - 27 de outubro de 2015 - 10h31 - 00992-001

DIRLEG	FL.
--------	-----

É inegável o caráter plural do povo brasileiro em função da mestiçagem, pano de fundo das expressões culturais mais diversas ao longo do território nacional. As diferenças físicas, raciais, étnicas, regionais e culturais devem ser reconhecidas e valoradas. Mas a redação oferecida na estratégia 2.4, da meta 2, permite que o termo 'diversidade' seja interpretado num sentido ideológico.

Apoiando-se nas *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*, documento que a Secretaria Municipal de Educação oferece como "instrumento para orientar as equipes profissionais das escolas no planejamento pedagógico", pode-se afirmar que o "direito à diferença" contempla "o gênero, a raça, a religião, a origem nacional e regional, a variedade linguística e outras dinâmicas sociais" (pág. 07).

O mesmo texto afirma que "as diferenças – que hierarquizam os sujeitos – estão, constantemente, sendo produzidas no meio social, através de processos linguísticos e discursivos, num campo que é político, uma vez que nele estão implicadas relações de poder. Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo e de raça e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo" (pág. 34).

Ou fazendo referência ao documento '*Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*', pode-se afirmar que "diversidade" implica, necessariamente, a "diversidade sexual" que só seria corretamente explicada a través da "perspectiva de gênero" (pág. 13 e 14).

Ainda, recorrendo ao *Documento Final da II Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014)*, vinculada ao Ministério de Educação, a "diversidade" implica, sempre, a valorização da identidade de gênero e orientação sexual. O texto faz uma abordagem da "diversidade" ancorada numa perspectiva ideológica: "a diversidade como dimensão humana deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder" (pág. 29) que deve ser entendida no contexto da "conjugação de relações assimétricas" de classe, étnia, raça, gênero, idade ou orientação sexual (pág. 30). Afirma que o tema da diversidade constitui o eixo central da educação e objeto da política educacional, e diz respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades" (pág. 29) E propõe uma série de estratégias para "garantir condições institucionais que assegurem uma educação que contemple o respeito aos direitos humanos [...] tendo como perspectiva o direito à diversidade [...] sob orientações curriculares articuladas [...] para a promoção da diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual" (pág. 25). A implementação destas estratégias "deve ocorrer desde a primeira etapa da educação básica" (pág. 32).

O texto faz uma abordagem da "diversidade" ancorada numa perspectiva ideológica: "a diversidade como dimensão humana deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder" (pág. 29) que deve ser entendida no contexto da "conjugação de relações assimétricas" de classe, étnia, raça, gênero, idade ou orientação sexual (pág. 30). Afirma que o tema da diversidade constitui o eixo central da educação e objeto da política educacional, e diz respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o

DIRLEG	FL.
--------	-----

sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades” (pág. 29) E propõe uma série de estratégias para “garantir condições institucionais que assegurem uma educação que contemple o respeito aos direitos humanos [...] tendo como perspectiva o direito à diversidade [...] sob orientações curriculares articuladas [...] para a promoção da diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual” (pág. 25). A implementação destas estratégias “deve ocorrer desde a primeira etapa da educação básica” (pág 32). Cabe salientar que, nas diretrizes, metas e estratégias do PNE a “diversidade” não é abordada desta forma.

No livro *Gênero e Diversidade na Escola – Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico Raciais*, publicado em 2009 pelo Ministério de Educação, sublinha que valorizar a diversidade implica “trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo” (pág. 13)

Entretanto, não se deve confundir pluralidade e diversidade étnico-racial e cultural com escolhas relacionadas à própria sexualidade. Estas, ainda que devam ser respeitadas, não podem impor ao conjunto da sociedade uma “teoria” sem fundamento científico.

Entendemos por “ideologia de gênero”, “teoria de gênero” ou “perspectiva de gênero” o discurso teórico que afirma que a sexualidade humana seria uma construção social sem relação direta com o sexo biológico. Segundo a perspectiva de gênero, as relações entre homens e mulheres são, em todas suas dimensões, relações de poder, nas quais prevalece a opressão do masculino ao feminino, pelo qual, essa fonte primária de “desigualdade” deve ser combatida e aplainada. Os teóricos de “gênero” desmembram artificialmente a sexualidade humana em três aspectos: “identidade de gênero”, “orientação sexual” e “sexo biológico”. No entanto, não existem tais divisões na realidade. Assim, os conceitos de ‘masculino’, ‘feminino’, ‘matrimônio’, e ‘família’ são desconstruídos e redefinidos. Essa teoria tem caráter ideológico, não científico. Todo ser humano nasce homem ou mulher, não construímos nosso sexo. Ele é determinado pela estrutura genética. Isto sim é um dado científico. Negar a natureza humana e seus fundamentos para abraçar semelhante teoria, representa claramente uma atitude ideológica que não pode ser imposta na escola aos alunos. E muito menos sem o conhecimento e autorização dos seus pais ou responsáveis.

É mister recordar que a Convenção Americana de Direitos Humanos determina que é direito dos pais a formação moral de seus filhos (art. 12,4), sendo que o Supremo Tribunal Federal reconhece a eficácia jurídica desta norma no Brasil. Este direito é amplamente garantido pela Constituição Federal de 1988 (art. 205, 208, 226, 227, 229) e por normas infraconstitucionais. De acordo com o Código Civil, os pais têm a responsabilidade de sustento material e moral de seus filhos, assim como compete a eles a sua criação e educação (art. 1.634,1), até porque é ônus dos pais arcar civilmente com o pagamento de indenização pelos atos danosos a terceiros que os filhos praticarem (art. 932,1).

Ademais, toda a rede de ensino é subordinada aos princípios preconizados pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (lei federal nº 9.394/96), sendo passíveis de controle e repreensão jurisdicional. Todavia, a inserção da “perspectiva de gênero” no sistema educativo nacional foi rejeitada explicitamente no Congresso Nacional, durante a votação do Plano Nacional de Educação (PNE) no primeiro semestre de 2014. Por tanto, a inclusão no Plano Municipal de Educação (PME)

DIRLEG	FL.
--------	-----

para Belo Horizonte de qualquer dispositivo que imponha ou facilite o ensino sob a "perspectiva de gênero" nas escolas da cidade configura flagrante desdordamento do art. 8º da Lei no 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que dispõe que os estados e municípios elaborem seus planos de educação "em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE".

De forma correspondente, o artigo 3º e o artigo 4º deste Projeto de Lei prevêem que o Plano Municipal de Educação deve ser referenciado no PNE, e se nele foi rejeitada a tentativa de impor "ideologia de gênero" no sistema educativo nacional, cabe a esta Casa retirar de suas diretrizes e estratégias os elementos que incentivem ou abram brechas para colocar no ensino municipal a "perspectiva de gênero", que visa a desconstrução das identidades masculina e feminina, do matrimônio e da família natural.

Dessa forma, rogo aos nobres colegas desta casa o acolhimento da presente emenda.



Anexo 4



CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

DIRLEG	FL.
--------	-----

SUBEMENDA SUBSTITUTIVA

Nº 1 À EMENDA Nº 162/15

EMENDA MODIFICATIVA Nº 162 /2015 AO PROJETO DE LEI Nº 1.700/15

Dê-se à estratégia 2.4 da Meta 2 do Plano Municipal de Educação a seguinte redação:

2.4) aprimorar o Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar, com o objetivo de promover a melhoria contínua e sustentada da qualidade do ensino e da aprendizagem na RME-BH, tendo como eixo norteador a Educação Integral;

Câmara Municipal de Belo Horizonte - Lei nº 1.700/2015 - 16/Nov-2015 - 15:25:005294-001

Belo Horizonte, 16 de novembro de 2015

 PDSB
 PKP
 PSC
 Adonias Ventura-PT
 PSC
 PSC
 PSC
 PTDOB
 PTC
 PSC
 PSC

AVULSOS DISTRIBUÍDOS
 Em 16/11/15
 Responsável pela distribuição

Anexo 5

REQUERIMENTO Nº _____

626/2015

DEFERIDO
Em 16/12/15
<i>[Signature]</i>
Presidente
Avisos distribuídos
Em 16/12/15
<i>[Signature]</i>
Responsável pela distribuição

Senhor Presidente,

Requeiro a Vossa Excelência, nos termos do art. 135, IX, combinado com o art. 141, ambos do Regimento Interno, sejam retiradas de tramitação as Emendas 119/15 a 141/15, apresentadas ao PL 1700/15.

Belo Horizonte, 16 de dezembro de 2015.


Vereador Jorge Santos

PROTOCOLIZADO EM
PLENÁRIO
16/12/15
às 17/04 h.
<i>[Signature]</i>

Ao Senhor

Presidente da Câmara Municipal de Belo Horizonte

Anexo 6

DIRLEG	FL.
--------	-----

EMENDA SUBSTITUTIVA Nº 151 /15 AO PROJETO DE LEI Nº 1.700/15

Dê-se à estratégia 2.7 da Meta 2 do Plano Municipal de Educação a seguinte redação:

2.7) implementar ações de prevenção à evasão escolar motivada por maus-tratos, trabalho infantil, abusos sexuais e qualquer forma de exclusão social, discriminação ou preconceito por sexo, raça, etnia, deficiência física e cognitiva, religião e condição socioeconômica;

Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015

Adreno Ventura

DIRLEG

ORLEN

P. 1700/15

PSDB

Justificativa

O Plano Municipal de Educação prevê na estratégia 2.7, da meta 2, que o Município deve

2.7) implementar ações de prevenção à evasão escolar motivada por maus tratos, trabalho infantil, abusos sexuais, preconceitos e discriminação racial, religiosa ou por orientação sexual, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão

Faz-se necessária a modificação da redação proposta para a estratégia 2.7, da meta 2, em razão de que a expressão "orientação sexual" possibilita a implementação de medidas de promoção da ideologia de gênero nas escolas do município. Ensinar o respeito e combater a discriminação são ações necessárias e louváveis, mas não devem ser confundidas com medidas que promovam diretamente a desconstrução da identidade de homem e de mulher, do matrimônio e da família. Lembre-se que a meta 2 se refere ao ensino fundamental.

DIRLEG	FL.
--------	-----

Entendemos por "ideologia de gênero", "teoria de gênero" ou "perspectiva de gênero" o discurso teórico que afirma que a sexualidade humana seria uma construção social sem relação direta com o sexo biológico. Segundo a perspectiva de gênero, as relações entre homens e mulheres são, em todas suas dimensões, relações de poder, nas quais prevalece a opressão do masculino ao feminino, pelo qual, essa fonte primária de "desigualdade" deve ser combatida e aplainada. Os teóricos de "gênero" desmembram artificialmente a sexualidade humana em três aspectos: "identidade de gênero", "orientação sexual" e "sexo biológico". No entanto, não existem tais divisões na realidade. Assim, os conceitos de "masculino", "feminino", "matrimônio", e "família" são desconstruídos e redefinidos. Essa teoria tem caráter ideológico, não científico. Todo ser humano nasce homem ou mulher, não construímos nosso sexo. Ele é determinado pela estrutura genética. Isto sim é um dado científico. Negar a natureza humana e seus fundamentos para abraçar semelhante teoria, representa claramente uma atitude ideológica que não pode ser imposta na escola aos alunos. E muito menos sem o conhecimento e autorização dos seus pais ou responsáveis.

É mister recordar que a Convenção Americana de Direitos Humanos determina que é direito dos pais a formação moral de seus filhos (art. 12,4), sendo que o Supremo Tribunal Federal reconhece a eficácia jurídica desta norma no Brasil. Este direito é amplamente garantido pela Constituição Federal de 1988 (art. 205, 208, 226, 227, 229) e por normas infraconstitucionais. De acordo com o Código Civil, os pais têm a responsabilidade de sustento material e moral de seus filhos, assim como compete a eles a sua criação e educação (art. 1.634,I), até porque é ônus dos pais arcar civilmente com o pagamento de indenização pelos atos danosos a terceiros que os filhos praticarem (art. 932,I).

Ora, toda a rede de ensino é subordinada aos princípios preconizados pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei federal nº 9.394/96), sendo passíveis de controle e repreensão jurisdicional. O Congresso Nacional já havia retirado, não sem motivo, os termos e expressões vinculados à ideologia de gênero das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) na Lei 13.005, de junho de 2014.

Mas houve a tentativa de inserir a 'perspectiva de gênero' nos planos estaduais e municipais de educação, depois que a Conferência Nacional de Educação (CONAE), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), resolveu reescrever por sua própria conta as diretrizes do PNE no *Documento Final da II CONAE*, realizada em novembro de 2014, e passá-las para os municípios – como se fora um texto de referência obrigada - com a redação que havia sido rejeitada pelas duas casas do Congresso Nacional. Qualquer cidadão pode constatar esta fraude legislativa nas páginas 18 e 19 do *Documento Final da II CONAE*, onde se afirma que "o PNE, o planejamento e as políticas no Brasil devem orientar-se pelas diretrizes seguintes" e, em seguida, o MEC apresenta como diretrizes aprovadas a redação que havia sido rejeitada definitivamente pela Câmara de Deputados e pelo Senado. Não se trata de engano fortuito, pois o texto, originalmente apresentado pelo MEC, obrigaria todas as escolas do Brasil a adotarem a ideologia de gênero.

O *Documento Final da II CONAE* afirma que os a União, os Estados e os Municípios deverão "promover a diversidade de gênero" (pág. 25), "disseminar materiais pedagógicos que promovam a igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero" (pág. 36), "desenvolver, garantir e executar anualmente nos sistemas de ensino fóruns de gênero" (pág. 41), "inserir na avaliação de livros critérios eliminatórios

DIRLEG	FL.
--------	-----

para obras que veiculem preconceitos ao gênero, orientação sexual e identidade de gênero" (pág. 42), "garantir condições institucionais para a promoção da diversidade de gênero e diversidade sexual" (pág. 43), "elaborar diretrizes nacionais sobre gênero e diversidade sexual na educação básica e superior" (pág. 45), "ampliar os programas de formação continuada dos profissionais de educação sobre gênero, diversidade e orientação sexual" (pág. 92). A implementação destas estratégias "deve ocorrer desde a primeira etapa da educação básica" (pág 32).

Todavia, como já foi exposto, a inserção da "perspectiva de gênero" no sistema educativo nacional foi rejeitada explicitamente no Congresso Nacional há mais de um ano, durante a votação do PNE. Por tanto, a inclusão no Plano Municipal de Educação (PME) para Belo Horizonte de qualquer dispositivo que imponha ou facilite o ensino sob a "perspectiva de gênero" nas escolas da cidade configura flagrante desdordamento do art. 8º da Lei no 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que dispõe que os estados e municípios elaborem seus planos de educação "em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE". O texto do PNE não contempla, em nenhum lugar, o termo "orientação sexual".

De forma correspondente, o artigo 3º e o artigo 4º deste Projeto de Lei prevêem que o Plano Municipal de Educação deve ser referenciado no PNE, e se nele foi rejeitada a tentativa de impor "ideologia de gênero" no sistema educativo nacional, cabe a esta Casa retirar de suas diretrizes e estratégias os elementos que incentivem ou abram brechas para colocar no ensino municipal a "perspectiva de gênero", que visa a desconstrução das identidades masculina e feminina, do matrimônio e da família natural.

Dessa forma, rogo aos nobres colegas desta casa o acolhimento da presente emenda.

AVULSOS DISTRIBUÍDOS
Em 29/10/15
[Assinatura]
Responsável pela distribuição

Anexo 7

DIRLEG	FL.
--------	-----

EMENDA SUBSTITUTIVA _____/15 AO PROJETO DE LEI Nº 1.700/15
 Nº 131

Dê-se à estratégia 8.1 da Meta 8 do Plano Municipal de Educação a seguinte redação:

8.1) desenvolver programas de formação de professores com o objetivo de construir estratégias pedagógicas que permitam o desenvolvimento de práticas capazes de assegurar o direito de jovens, adultos e idosos ao atendimento escolar e o respeito às diferenças entre homens e mulheres, raças, etnias, aptidões físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas;

Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015

(Handwritten signatures and initials)

(Sim)
OK LA
P 1700 B
PSB

Justificativa

O Plano Municipal de Educação prevê na estratégia 8.1 da meta 8 que o Município deve

8.1) desenvolver programas de formação de professores, com o objetivo de construir estratégias pedagógicas que permitam o desenvolvimento de práticas capazes de assegurar o direito de jovens, adultos e idosos ao atendimento escolar e o respeito à diversidade social em todas as suas dimensões - etária, sexual, social, étnico-racial, cognitiva, cultural, pessoas com deficiência e outras características sociais;

Faz-se necessária a modificação da estratégia 8.1, da meta 8, em razão de que a expressão "diversidade" não se aplica às diferenças em todas as dimensões sociais,

DIRLEG	FL.
--------	-----

como descrito no artigo. Cabe esclarecer a total distinção entre as escolhas relacionadas à orientação sexual e a pluralidade e diversidade cognitiva, física, étnico-racial, cultural, linguística, regional, socioeconômica. As diferenças quanto à capacidade física e cognitiva, à raça, à etnia, à cultura, à língua, à localidade e, com muita frequência a posição socioeconômica, não consistem em escolhas individuais, mas em realidades postas aos indivíduos.

Também a expressão “diversidade” sem nenhuma qualificação possibilita inserção de conteúdos relacionados com a ideologia de gênero no sistema educacional, e não, conforme poderia dar a impressão, de defender certos grupos da população contra a discriminação. Em que consiste essa política educacional para a diversidade?

É inegável o caráter plural do povo brasileiro em função da mestiçagem, pano de fundo das expressões culturais mais diversas ao longo do território nacional. As diferenças físicas, raciais, étnicas, regionais e culturais devem ser reconhecidas e valoradas. Mas a redação oferecida na estratégia 8.1, da meta 8, permite que o termo ‘diversidade’ seja interpretado num sentido ideológico.

Apoiando-se nas *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*, documento que a Secretaria Municipal de Educação oferece como “instrumento para orientar as equipes profissionais das escolas no planejamento pedagógico”, pode-se afirmar que o “direito à diferença” contempla “o gênero, a raça, a religião, a origem nacional e regional, a variedade linguística e outras dinâmicas sociais” (pág. 07).

O mesmo texto afirma que “as diferenças – que hierarquizam os sujeitos – estão, constantemente, sendo produzidas no meio social, através de processos linguísticos e discursivos, num campo que é político, uma vez que nele estão implicadas relações de poder. Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo e de raça e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo” (pág. 34).

Ou fazendo referência ao documento *'Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte'*, pode-se afirmar que “diversidade” implica, necessariamente, a “diversidade sexual” que só seria corretamente explicada a través da “perspectiva de gênero” (pág. 13 e 14).

Ainda, recorrendo ao *Documento Final da II Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014)*, vinculada ao Ministério de Educação, a “diversidade” implica, sempre, a valorização da identidade de gênero e orientação sexual. O texto faz uma abordagem da “diversidade” ancorada numa perspectiva ideológica: “a diversidade como dimensão humana deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder” (pág. 29) que deve ser entendida no contexto da “conjugação de relações assimétricas” de classe, etnia, raça, gênero, idade ou orientação sexual (pág. 30). Afirma que o tema da diversidade constitui o eixo central da educação e objeto da política educacional, e diz respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades” (pág. 29) E propõe uma série de estratégias para “garantir condições institucionais que assegurem uma educação que contemple o respeito aos direitos humanos [...] tendo como perspectiva o direito à diversidade [...] sob orientações

DIRLEG	FL.
--------	-----

curriculares articuladas [...] para a promoção da diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual” (pág. 25). A implementação destas estratégias “deve ocorrer desde a primeira etapa da educação básica” (pág 32).

O texto faz uma abordagem da “diversidade” ancorada numa perspectiva ideológica: “a diversidade como dimensão humana deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder” (pág. 29) que deve ser entendida no contexto da “conjugação de relações assimétricas” de classe, étnia, raça, gênero, idade ou orientação sexual (pág. 30). Afirma que o tema da diversidade constitui o eixo central da educação e objeto da política educacional, e diz respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades” (pág. 29) E propõe uma série de estratégias para “garantir condições institucionais que assegurem uma educação que contemple o respeito aos direitos humanos [...] tendo como perspectiva o direito à diversidade [...] sob orientações curriculares articuladas [...] para a promoção da diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual” (pág. 25). A implementação destas estratégias “deve ocorrer desde a primeira etapa da educação básica” (pág 32). Cabe salientar que, nas diretrizes, metas e estratégias do PNE a “diversidade” não é abordada desta forma, mas especificada como diversidade étnico-racial, cultural e regional.

No livro *Gênero e Diversidade na Escola – Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico Raciais*, publicado em 2009 pelo Ministério de Educação, sublinha que valorizar a diversidade implica “trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo” (pág. 13)

Entretanto, não se deve confundir pluralidade e diversidade étnico-racial e cultural com escolhas relacionadas à própria sexualidade. Estas, ainda que devam ser respeitadas, não podem impor ao conjunto da sociedade uma “teoria” sem fundamento científico.

Entendemos por “ideologia de gênero”, “teoria de gênero” ou “perspectiva de gênero” o discurso teórico que afirma que a sexualidade humana seria uma construção social sem relação direta com o sexo biológico. Segundo a perspectiva de gênero, as relações entre homens e mulheres são, em todas suas dimensões, relações de poder, nas quais prevalece a opressão do masculino ao feminino, pelo qual, essa fonte primária de “desigualdade” deve ser combatida e aplainada. Os teóricos de “gênero” desmembram artificialmente a sexualidade humana em três aspectos: “identidade de gênero”, “orientação sexual” e “sexo biológico”. No entanto, não existem tais divisões na realidade. Assim, os conceitos de “masculino”, “feminino”, “matrimônio”, e “família” são desconstruídos e redefinidos. Essa teoria tem caráter ideológico, não científico. Todo ser humano nasce homem ou mulher, não construímos nosso sexo. Ele é determinado pela estrutura genética. Isto sim é um dado científico. Negar a natureza humana e seus fundamentos para abraçar semelhante teoria, representa claramente uma atitude ideológica que não pode ser imposta na escola aos alunos. E muito menos sem o conhecimento e autorização dos seus pais ou responsáveis.

Ora, toda a rede de ensino é subordinada aos princípios preconizados pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei federal nº 9.394/96), sendo passíveis de controle e repreensão jurisdicional. O Congresso

DIRLEG	FL
--------	----

Nacional já havia retirado, não sem motivo, os termos e expressões vinculados à ideologia de gênero das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) na Lei 13.005, de junho de 2014.

Mas houve a tentativa de inserir a 'perspectiva de gênero' nos planos estaduais e municipais de educação, depois que a Conferência Nacional de Educação (CONAE), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), resolveu reescrever por sua própria conta as diretrizes do PNE no seu *Documento Final*, já mencionado aqui, e passá-las para os municípios – como se fora um texto de referência obrigada - com a redação que havia sido rejeitada pelas duas casas do Congresso Nacional. Qualquer cidadão pode constatar esta fraude legislativa nas páginas 18 e 19 do *Documento Final da II CONAE*, onde se afirma que "o PNE, o planejamento e as políticas no Brasil devem orientar-se pelas diretrizes seguintes" e, em seguida, o MEC apresenta como diretrizes aprovadas a redação que havia sido rejeitada definitivamente pela Câmara de Deputados e pelo Senado. Não se trata de engano fortuito, pois o texto, originalmente apresentado pelo MEC, obrigaria todas as escolas do Brasil a adotarem a ideologia de gênero.

Todavia, como já foi exposto, a inserção da "perspectiva de gênero" no sistema educativo nacional foi rejeitada explicitamente no Congresso Nacional há mais de um ano, durante a votação do PNE. Por tanto, a inclusão no Plano Municipal de Educação (PME) para Belo Horizonte de qualquer dispositivo que imponha ou facilite o ensino sob a "perspectiva de gênero" nas escolas da cidade configura flagrante desdordamento do art. 8º da Lei no 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que dispõe que os estados e municípios elaborem seus planos de educação "em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE".

De forma correspondente, o artigo 3º e o artigo 4º deste Projeto de Lei prevêem que o Plano Municipal de Educação deve ser referenciado no PNE, e se nele foi rejeitada a tentativa de impor "ideologia de gênero" no sistema educativo nacional, cabe a esta Casa retirar de suas diretrizes e estratégias os elementos que incentivem ou abram brechas para colocar no ensino municipal a "perspectiva de gênero", que visa a desconstrução das identidades masculina e feminina, do matrimônio e da família natural.

Dessa forma, rogo aos nobres colegas desta casa o acolhimento da presente emenda.

AVULSOS DISTRIBUÍDOS
Em 29/10/2015
Responsável pela distribuição

Anexo 8

DIRLEG	FL.
--------	-----

EMENDA SUPRESSIVA

Nº 167

/15 AO PROJETO DE LEI Nº 1.700/15

Suprima-se a estratégia 7.31 da Meta 7 do Plano Municipal de Educação, renumerando-se as estratégias subsequentes.

Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015

Handwritten signatures and initials of various individuals, including names like Adriano, PSD, PTDOB, and PSDB.

Justificativa

O Plano Municipal de Educação prevê na estratégia 7.31 da meta 7 que o Município deve

7.31) Prover as bibliotecas e as salas de leitura com materiais didáticos e paradidáticos, adequados à faixa etária dos estudantes, sobre a temática da diversidade.

Faz-se necessária a supressão a estratégia 7.31, da meta 7, em razão de que a expressão "diversidade" sem nenhuma forma de qualificação possibilita inserção de conteúdos relacionados com a ideologia de gênero no sistema educacional, e não, conforme poderia dar a impressão, de defender certos grupos da população contra a discriminação. A expressão "materiais paradidáticos" abre a porta para matérias "a ser adotados de forma paralela [...] orientados para a abordagem de temas transversais: [...] ética, pluralidade cultural, trabalho e consumo, saúde e sexualidade" (cf. verbete "Paradidáticos", do *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*, Agência EducaBrasil, São Paulo; Midiamix Editora, 2002).

E aína, em que consiste essa política educacional para a diversidade? É inegável o caráter plural do povo brasileiro em função da mestiçagem, pano de fundo das expressões culturais mais diversas ao longo do território nacional. As diferenças físicas, raciais, étnicas, regionais e culturais devem ser reconhecidas e valoradas. Mas a

DIRLEG	FL
--------	----

redação oferecida na estratégia 7.31, da meta 7, permite que o termo 'diversidade' seja interpretado num sentido ideológico.

Apoiando-se nas *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*, documento que a Secretaria Municipal de Educação oferece como "instrumento para orientar as equipes profissionais das escolas no planejamento pedagógico", pode-se afirmar que o "direito à diferença" contempla "o gênero, a raça, a religião, a origem nacional e regional, a variedade linguística e outras dinâmicas sociais" (pág. 07).

O mesmo texto afirma que "as diferenças – que hierarquizam os sujeitos – estão, constantemente, sendo produzidas no meio social, através de processos linguísticos e discursivos, num campo que é político, uma vez que nele estão implicadas relações de poder. Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo e de raça e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo" (pág. 34).

Ou fazendo referência ao documento *Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*, pode-se afirmar que "diversidade" implica, necessariamente, a "diversidade sexual" que só seria corretamente explicada a través da "perspectiva de gênero" (pág. 13 e 14).

Ainda, recorrendo ao *Documento Final da II Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014)*, vinculada ao Ministério de Educação, a "diversidade" implica, sempre, a valorização da identidade de gênero e orientação sexual. O texto faz uma abordagem da "diversidade" ancorada numa perspectiva ideológica: "a diversidade como dimensão humana deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder" (pág. 29) que deve ser entendida no contexto da "conjugação de relações assimétricas" de classe, étnia, raça, gênero, idade ou orientação sexual (pág. 30). Afirma que o tema da diversidade constitui o eixo central da educação e objeto da política educacional, e diz respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades" (pág. 29) E propõe uma série de estratégias para "garantir condições institucionais que assegurem uma educação que contemple o respeito aos direitos humanos [...] tendo como perspectiva o direito à diversidade [...] sob orientações curriculares articuladas [...] para a promoção da diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual" (pág. 25). A implementação destas estratégias "deve ocorrer desde a primeira etapa da educação básica" (pág. 32).

O texto faz uma abordagem da "diversidade" ancorada numa perspectiva ideológica: "a diversidade como dimensão humana deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder" (pág. 29) que deve ser entendida no contexto da "conjugação de relações assimétricas" de classe, étnia, raça, gênero, idade ou orientação sexual (pág. 30). Afirma que o tema da diversidade constitui o eixo central da educação e objeto da política educacional, e diz respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades" (pág. 29) E propõe uma série de estratégias para "garantir condições institucionais que assegurem uma educação que contemple o

DIRLEG	FL.
--------	-----

respeito aos direitos humanos [...] tendo como perspectiva o direito à diversidade [...] sob orientações curriculares articuladas [...] para a promoção da diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual" (pág. 25). A implementação destas estratégias "deve ocorrer desde a primeira etapa da educação básica" (pág 32). Cabe salientar que, nas diretrizes, metas e estratégias do PNE a "diversidade" não é abordada desta forma, mas especificada como diversidade étnico-racial, cultural e regional.

No livro *Gênero e Diversidade na Escola – Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico Raciais*, publicado em 2009 pelo Ministério de Educação, sublinha que valorizar a diversidade implica "trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo" (pág. 13)

Entretanto, não se deve confundir pluralidade e diversidade étnico-racial e cultural com escolhas relacionadas à própria sexualidade. Estas, ainda que devam ser respeitadas, não podem impor ao conjunto da sociedade uma "teoria" sem fundamento científico.

Entendemos por "ideologia de gênero", "teoria de gênero" ou "perspectiva de gênero" o discurso teórico que afirma que a sexualidade humana seria uma construção social sem relação direta com o sexo biológico. Segundo a perspectiva de gênero, as relações entre homens e mulheres são, em todas suas dimensões, relações de poder, nas quais prevalece a opressão do masculino ao feminino, pelo qual, essa fonte primária de "desigualdade" deve ser combatida e aplainada. Os teóricos de "gênero" desmembram artificialmente a sexualidade humana em três aspectos: "identidade de gênero", "orientação sexual" e "sexo biológico". No entanto, não existem tais divisões na realidade. Assim, os conceitos de "masculino", "feminino", "matrimônio", e "família" são desconstruídos e redefinidos. Essa teoria tem caráter ideológico, não científico. Todo ser humano nasce homem ou mulher, não construímos nosso sexo. Ele é determinado pela estrutura genética. Isto sim é um dado científico. Negar a natureza humana e seus fundamentos para abraçar semelhante teoria, representa claramente uma atitude ideológica que não pode ser imposta na escola aos alunos. E muito menos sem o conhecimento e autorização dos seus pais ou responsáveis.

É mister recordar que a Convenção Americana de Direitos Humanos determina que é direito dos pais a formação moral de seus filhos (art. 12,4), sendo que o Supremo Tribunal Federal reconhece a eficácia jurídica desta norma no Brasil. Este direito é amplamente garantido pela Constituição Federal de 1988 (art. 205, 208, 226, 227, 229) e por normas infraconstitucionais. De acordo com o Código Civil, os pais têm a responsabilidade de sustento material e moral de seus filhos, assim como compete a eles a sua criação e educação (art. 1.634, I), até porque é ônus dos pais arcar civilmente com o pagamento de indenização pelos atos danosos a terceiros que os filhos praticarem (art. 932, I).

Ora, toda a rede de ensino é subordinada aos princípios preconizados pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei federal nº 9.394/96), sendo passíveis de controle e repreensão jurisdicional. O Congresso Nacional já havia retirado, não sem motivo, os termos e expressões vinculados à ideologia de gênero das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) na Lei 13.005, de junho de 2014.

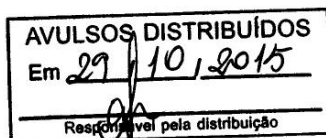
DIRLEG	FL.
--------	-----

Mas houve a tentativa de inserir a 'perspectiva de gênero' nos planos estaduais e municipais de educação, depois que a Conferência Nacional de Educação (CONAE), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), resolveu reescrever por sua própria conta as diretrizes do PNE no seu *Documento Final*, já mencionado aqui, e passá-las para os municípios – como se fora um texto de referência obrigada - com a redação que havia sido rejeitada pelas duas casas do Congresso Nacional. Qualquer cidadão pode constatar esta fraude legislativa nas páginas 18 e 19 do *Documento Final da II CONAE*, onde se afirma que "o PNE, o planejamento e as políticas no Brasil devem orientar-se pelas diretrizes seguintes" e, em seguida, o MEC apresenta como diretrizes aprovadas a redação que havia sido rejeitada definitivamente pela Câmara de Deputados e pelo Senado. Não se trata de engano fortuito, pois o texto, originalmente apresentado pelo MEC, obrigaria todas as escolas do Brasil a adotarem a ideologia de gênero.

Todavia, como já foi exposto, a inserção da "perspectiva de gênero" no sistema educativo nacional foi rejeitada explicitamente no Congresso Nacional há mais de um ano, durante a votação do PNE. Por tanto, a inclusão no Plano Municipal de Educação (PME) para Belo Horizonte de qualquer dispositivo que imponha ou facilite o ensino sob a "perspectiva de gênero" nas escolas da cidade configura flagrante desdordamento do art. 8º da Lei no 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que dispõe que os estados e municípios elaborem seus planos de educação "em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE".

De forma correspondente, o artigo 3º e o artigo 4º deste Projeto de Lei prevêem que o Plano Municipal de Educação deve ser referenciado no PNE, e se nele foi rejeitada a tentativa de impor "ideologia de gênero" no sistema educativo nacional, cabe a esta Casa retirar de suas diretrizes e estratégias os elementos que incentivem ou abram brechas para colocar no ensino municipal a "perspectiva de gênero", que visa a desconstrução das identidades masculina e feminina, do matrimônio e da família natural.

Dessa forma, rogo aos nobres colegas desta casa o acolhimento da presente emenda.



Anexo 9



CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

DIRLEG	FL.
--------	-----

EMENDA SUBSTITUTIVA

Nº 1

AO PROJETO DE LEI 1700/2015

Substitua-se o item 8.1; da Meta 8; do Anexo Único METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – 2015/2016, do Projeto de Lei 1700/2015, que passa ter a seguinte redação:

"8.1) desenvolver programas de formação de professores, com o objetivo de construir estratégias pedagógicas que permitam o desenvolvimento de práticas capazes de assegurar o direito de jovens, adultos e idosos ao atendimento escolar e o respeito à diversidade social, resguardada a condição cognitiva peculiar da criança, quanto à questão etária na percepção do mundo, garantindo a primazia da família na construção de conceitos inerentes a sexualidade, adequação as diferenças da vida em coletividade, etnicidade, conhecimentos multidisciplinares, cultura, integração vivencial às pessoas com deficiência, religiosidade e outras variáveis da sociabilidade humana;"

Belo Horizonte, 18 de setembro de 2015.

Juliano Lopes
 Vereador *Juliano Lopes*
 JULIANO LOPES – PTC
 Vereador / CMBH

JUSTIFICATIVA

O Direito enquanto ciência conceitua como os principais instrumentos de controle social o Direito (fenômeno); a Moral; e a Religião. Este paradigma demonstra que a Democracia reúne os aspectos mais teórico-objetivos do pensamento racional, integrados sinergicamente aos preceitos mais subjetivos e pragmáticos dos sentimentos humanos.

Ainda, o **Pacto de São José da Costa Rica** (um dos maiores tratados de direitos humanos do mundo e o maior da América Latina) consagrou os seguintes dispositivos:

Artigo 12 - Liberdade de consciência e de religião

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado.

4. Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Tratado ratificado no Brasil pelo Decreto 678, de 6 de novembro de 1992.

Vide: Art. 229 da CRFB/88 - Art. 1.565, § 2º do Código Civil - Art. 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente

AVULSOS DISTRIBUÍDOS
 Em 24/09/15
Juliano Lopes
 Responsável pela distribuição

DIRLEG - Diretoria Legislativa - 18-Set-2015 - 15:09 - 004181-001

Anexo 10



CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

DIRLEG	FL.
--------	-----

EMENDA SUBSTITUTIVA

Nº 120

AO PROJETO DE LEI Nº 1700/2015

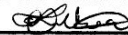
Dê-se a estratégia 7.27 do Plano Municipal de Educação a seguinte redação:

“7.27) divulgar os dados analisados e coletados por escolas, estruturas gerenciais das Secretarias Estadual e Municipal de Educação e MEC, de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade para homens e mulheres de diferentes raças, etnias, aptidões físicas e cognitivas, religiões e condições socioeconômicas.”

Belo Horizonte, 28 de outubro de 2015.

Vereador Jorge Santos

Líder do PRB

AVULSOS DISTRIBUÍDOS
Em <u>29/10/15</u>

Responsável pela distribuição

Diret. Legislativa-28-DL-2015-1608-00879-001

Anexo 11



CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

DIRLEG	FL.
--------	-----

EMENDA SUBSTITUTIVA
Nº 135

AO PROJETO DE LEI Nº 1700/2015

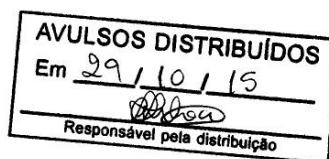
Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências.

Art. 1º - Dá-se à estratégia 2.7 da Meta 2, prevista no ANEXO ÚNICO do PL 1700/15, a seguinte redação:

2.7) implementar as ações de promoção do respeito às diferenças com vistas a evitar a evasão escolar motivada por qualquer forma de exclusão social ou discriminação por sexo, raça, etnia, deficiência física e cognitiva, religião e condição socioeconômica.

Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015.

Vereador Jorge Santos
Líder do PRB



DIRLEG - Lei 1700/15 - Anexo 11 - 29/10/15 - 16:12:00 - 004894-001

Anexo 12

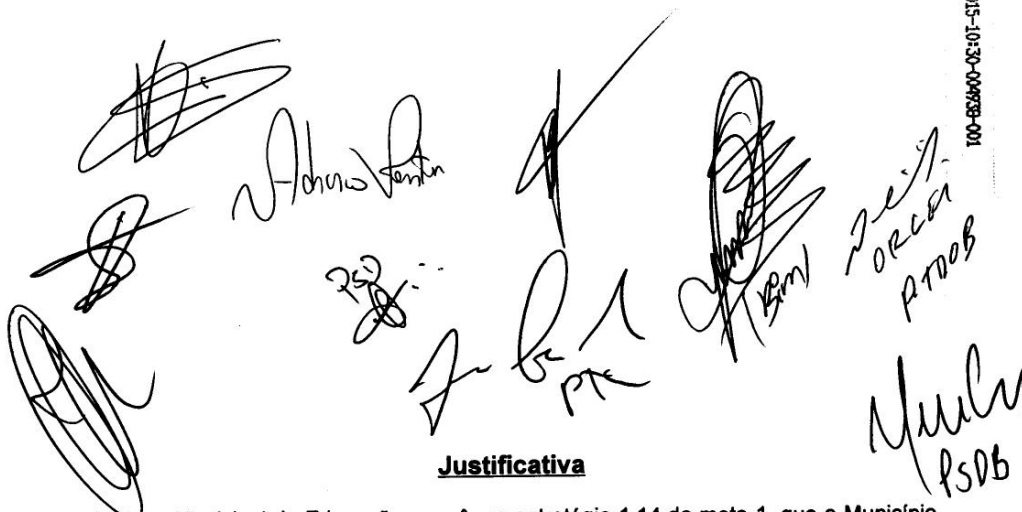
DIRLEG	FL.
--------	-----

EMENDA SUPRESSIVA
Nº 159

___/15 AO PROJETO DE LEI Nº 1.700/15

Fica suprimida a estratégia 1.14 da Meta 1 do Plano Municipal de Educação, renumerando-se as estratégias subsequentes.

Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015



Justificativa

O Plano Municipal de Educação, prevê, na estratégia 1.14 da meta 1, que o Município deverá

1.14) finalizar, divulgar e implementar o documento *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* e os cadernos temáticos complementares a serem distribuídos para todos os professores e educadores da RME-BH e de instituições parceiras;

Faz-se necessária a supressão deste artigo em razão de que a "ideologia de gênero" está claramente presente nas orientações e *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*. Nestes documentos, cabe à escola propiciar a reflexão e os questionamentos sobre as diversas posturas dos alunos, principalmente sobre as posturas discriminatórias de qualquer natureza, também no que define como "relações de gênero". Isso porque,

"[...] gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, *nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo*". [pág. 35, grifo nosso]

CDBH-Diret. Legislativa-29-Oct-2015-10:30:00-000000001

DIRLEG	FL.
--------	-----

Esta citação exprime a concepção da ideologia de gênero em relação à identidade sexual do ser humano. Entendemos por "ideologia de gênero", "teoria de gênero" ou "perspectiva de gênero" o discurso teórico que afirma que a sexualidade humana seria uma construção social sem relação direta com o sexo biológico. Segundo a perspectiva de gênero, as relações entre homens e mulheres são, em todas suas dimensões, relações de poder, nas quais prevalece a opressão do masculino ao feminino, pelo qual, essa fonte primária de "desigualdade" deve ser combatida e aplainada. Os teóricos de "gênero" desmembram artificialmente a sexualidade humana em três aspectos: "identidade de gênero", "orientação sexual" e "sexo biológico". No entanto, não existem tais divisões na realidade. Assim, os conceitos de "masculino", "feminino", "matrimônio", e "família" são desconstruídos e redefinidos. Essa teoria tem caráter ideológico, não científico. Todo ser humano nasce homem ou mulher, não construímos nosso sexo. Ele é determinado pela estrutura genética. Isto sim é um dado científico. Negar a natureza humana e seus fundamentos para abraçar semelhante teoria, representa claramente uma atitude ideológica que não pode ser imposta na escola aos alunos. E muito menos sem o conhecimento e autorização dos seus pais ou responsáveis.

As *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* consideram que a abordagem de temáticas como as "relações de gênero" mostra-se "imprescindível na construção das identidades" os alunos (pág. 35). Afirma que "é necessário entender este documento como uma revisitação à Escola Plural, [...] uma proposta pedagógica que, orienta-se pela teoria curricular crítica. Essa teoria, cuja gênese encontra-se nos estudos sobre classes, gênero e raça, ou seja, nos estudos que tratam da dominação econômica, sexista e rracista. [...] incorpora dos movimentos sociais a consciência dos direitos, da cidadania, da igualdade, das culturas, das identidades de gênero, raça e classes" (pág. 07). É por tanto claro que na base do documento há uma "perspectiva de gênero".

É mister recordar que a Convenção Americana de Direitos Humanos determina que é direito dos pais a formação moral de seus filhos (art. 12,4), sendo que o Supremo Tribunal Federal reconhece a eficácia jurídica desta norma no Brasil. Este direito é amplamente garantido pela Constituição Federal de 1988 (art. 205, 208, 226, 227, 229) e por normas infraconstitucionais. De acordo com o Código Civil, os pais têm a responsabilidade de sustento material e moral de seus filhos, assim como compete a eles a sua criação e educação (art. 1.634, I), até porque é ônus dos pais arcar civilmente com o pagamento de indenização pelos atos danosos a terceiros que os filhos praticarem (art. 932, I).

Ademais, toda a rede de ensino é subordinada aos princípios preconizados pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (lei federal nº 9.394/96), sendo passíveis de controle e repreensão jurisdicional. Todavia, a inserção da "perspectiva de gênero" no sistema educativo nacional foi rejeitada explicitamente no Congresso Nacional, durante a votação do Plano Nacional de Educação (PNE) no primeiro semestre de 2014. Por tanto, a inclusão no Plano Municipal de Educação (PME) para Belo Horizonte de qualquer dispositivo que imponha ou facilite o ensino sob a "perspectiva de gênero" nas escolas da cidade configura flagrante desdordamento do art. 8º da Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que dispõe que os estados e municípios elaborem seus planos de educação "em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE".

¹Belo Horizonte, Prefeitura de. *Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental: Textos Introdutórios*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2010, p. 135.

DIRLEG	FL.
--------	-----

De forma correspondente, o artigo 3º e o artigo 4º deste Projeto de Lei prevêem que o Plano Municipal de Educação deve ser referenciado no PNE, e se nele foi rejeitada a tentativa de impor "ideologia de gênero" no sistema educativo nacional, cabe a esta Casa retirar de suas diretrizes e estratégias os elementos que incentivem ou abram brechas para colocar no ensino municipal a "perspectiva de gênero", que visa a desconstrução das identidades masculina e feminina, do matrimônio e da família natural.

Atente-se também para a redação da estratégia a ser suprimida, que pede finalizar e implementar as *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* e dos cadernos complementares, o que significaria – se aprovada – pedir ao Legislativo que respalde algo que ainda não está escrito.

Dessa forma, rogo aos nobres colegas desta casa o acolhimento da presente emenda.

AVULSOS DISTRIBUÍDOS
Em 29/10/2015
Responsável pela distribuição

Anexo 13

DIRLEG	FL.
--------	-----

EMENDA SUBSTITUTIVA Nº 130 /15 AO PROJETO DE LEI Nº 1.700/15

Dê-se à estratégia 7.45 da Meta 7 do Plano Municipal de Educação a seguinte redação:

7.45) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas de saúde e educação, o atendimento aos estudantes da rede escolar pública de educação básica, com ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, sempre com a colaboração informada dos pais ou responsáveis; sendo vedada qualquer abordagem à chamada "saude sexual e reprodutiva";

Diret. Dir. Leg. Legislativa - 29-Oct-2015 - 10:53:00-991-001

Belo Horizonte, 27 de outubro de 2015

Handwritten signatures and initials of various individuals, including 'Adriano', '250', 'F. L. P.', 'M. P. S.', and 'P. T. D. O. B.'.

Justificativa

O Plano Municipal de Educação prevê na estratégia 7.45 da meta 7 que o Município deve

7.45) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas de saúde e educação, o atendimento aos estudantes da rede escolar pública de educação básica, de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;

Faz-se necessária a modificação da estratégia 7.45, da meta 7, em razão de que a expressão "atenção à saúde" sem qualificação pode incluir a implementação de ações

DIRLEG	FL.
--------	-----

e estratégias de promoção da "saúde sexual e reprodutiva" as que discordem pais ou responsáveis. A res com as quais os pais ou responsável não concordem. Lembre-se que aqui se fala de Educação Básica.

A educação sexual dos filhos é uma responsabilidade dos pais, e não da escola. São os pais que devem avaliar como e quando ministrá-la, pois ela deve ser personalizada, respeitando o temperamento, o desenvolvimento e as particularidades de cada filho. Com frequência as ações de prevenção ou promoção da "saúde sexual e reprodutiva" incentivam práticas sexuais e a utilização de anticoncepcionais, ou apresentam o aborto como um "direito". Ora, ensinar aos alunos princípios e valores morais diferentes dos que são ensinados na família, sem a prévia autorização dos pais ou responsáveis legais, são ilegais, inconstitucionais, embora não sejam raras nos dias atuais.

No âmbito o Município de Belo Horizonte já se aplica o programa Saúde na Escola, uma política intersetorial estabelecida entre as Secretarias de Educação e de Saúde na perspectiva da atenção integral: promoção, prevenção e atenção à saúde de crianças, adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Entre as ações de promoção da saúde realizadas pela escola e pelos parceiros, esta a "orientação afetivo sexual".

Tal ensinamento não cabe à escola, mas aos pais, às famílias. É mister recordar que a Convenção Americana de Direitos Humanos determina que é direito dos pais a formação moral de seus filhos (art. 12,4), sendo que o Supremo Tribunal Federal reconhece a eficácia jurídica desta norma no Brasil. Este direito é amplamente garantido pela Constituição Federal de 1988 (art. 205, 208, 226, 227, 229) e por normas infraconstitucionais. De acordo com o Código Civil, os pais têm a responsabilidade de sustento material e moral de seus filhos, assim como compete a eles a sua criação e educação (art. 1.634,1), até porque é ônus dos pais arcar civilmente com o pagamento de indenização pelos atos danosos a terceiros que os filhos praticarem (art. 932,1).

Dessa forma, rogo aos nobres colegas desta casa o acolhimento da presente emenda.

AVULSOS DISTRIBUÍDOS
Em 29/10/2015
Responsável pela distribuição

Anexo 14



CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

DIR LEG	FL.
<i>[Handwritten signature]</i>	255

EMENDA ADITIVA Nº 116

AO PROJETO DE LEI Nº 1700/15

Acrescente-se o seguinte parágrafo único, ao artigo 2º do Projeto de Lei nº 1700/15, que "Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências.":

Art. 2º (...)

Parágrafo único – A promoção da cidadania e dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade não poderá se sobrepor ao direito dos pais à promoção moral de seus filhos, nem interferir nos princípios e valores adotados no ambiente familiar, conforme assegurado pela Convenção Americana de Direitos Humanos, pela Constituição Federal de 1988, e pelo Código Civil Brasileiro.

Belo Horizonte, 26 de outubro de 2015.

[Handwritten signature of Elaine Matozinhos]
 Vereadora Elaine Matozinhos
 Líder do PTB

DIRET. LEGISLATIVA-26-OUT-2015-1457-004833-001

AVULSOS DISTRIBUÍDOS
Em <u>26/10/2015</u>
<i>[Handwritten signature]</i>
Responsável pela distribuição