

## INTRODUÇÃO

"Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos". (Paulo Freire, 1975)

A educação brasileira é uma discussão constante nos principais debates políticos quanto ao desenvolvimento sócio-econômico do país. Na maioria das vezes, relata-se a precariedade e o isolamento de grande parte da população no que tange ao acesso, qualidade e permanência nesses espaços. Ademais, urge a necessidade em se compreender o processo de constitucionalização do Direito à Educação no Brasil, compreendendo tal histórico no contexto relacionado à diversidade de gênero e sexualidade.

O fenômeno da privatização da educação corrobora no que tange ao acesso para a população. O ensino público brasileiro, especialmente o ensino básico, padece de precariedade visceral. Essa condição localiza os sujeitos que estão inseridos nessa realidade.

A condição da qualidade não é somente um pressuposto para êxito no mercado de trabalho. O processo educativo envolve, sobretudo, a construção humana de valores dentro da sociedade e da formação ideológica dos sujeitos que a constroem. Há, nesse campo, uma disputa política e social do que se almeja dela.

A constituição do direito à educação também faz parte dessa disputa de concepção. A própria relação da educação enquanto direito não foi uma questão dada, tampouco natural, e sim resultado de uma disputa histórica de poder.

Iremos percorrer, neste trabalho, sobre alguns aspectos da formação histórica do direito à educação, principalmente sob a ótica de sua efetivação e garantia, o que demandará suscitar, ainda que superficialmente, o caráter e o papel do direito nesse processo, perpassando sucintamente pela construção política do próprio ensino jurídico. Outrossim, será apontado o suporte legal atual do direito à educação e os desafios a serem superados na realidade prática brasileira.

O enfoque será mediado com a relação e os desafios quanto à efetivação do direito à educação no campo da diversidade sexual e de gênero, sobretudo na experiência transexual, a qual terá por base empírica os diálogos realizados com 03

(três)<sup>1</sup> mulheres transexuais e travestis<sup>2</sup> integrantes do Grupo Piauiense de Travestis e Transexuais (GPTRANS)<sup>3</sup>.

## 1 Histórico do Direito à Educação e da Cidadania no Brasil nas Constituições Brasileiras (1824-1967)

Com o objetivo de localizar esquematicamente esta construção, discorreremos sobre este contexto histórico e político da educação e do acúmulo jurídico, especialmente nas constituições brasileiras, acerca da educação. Assim, teremos um panorama da relação desse recorte histórico com os desafios atuais de sua efetivação.

A construção (e disputa) histórica e ideológica, na medida em que, no Brasil e em outros países, esta compreensão de educação enquanto direito social é uma conquista moderna. Outros direitos, tais como a propriedade privada e a segurança jurídica, foram proclamados e protegidos mais firmemente e em momento bem anterior ao direito à educação em si.

Com efeito, até a Revolução Francesa a educação era entendida como aperfeiçoamento individual. Até mesmo o movimento iluminista, que defendia a expansão do esclarecimento como estratégia para o progresso, negava o caráter público da educação, talvez por sua marcada oposição ao Estado Absolutista, o que tornava pouco aceitável a idéia deste Estado assumir a tarefa de instruir as novas gerações. A Revolução Francesa, embora não represente uma ruptura com a tradição da ilustração, significa, do ponto de vista educacional, uma substância nova no debate sobre a institucionalização de um ensino público e universal. A educação, no contexto revolucionário, se conecta à esfera pública e ao civismo, transformando-se em instrumento de regeneração social e, portanto, desvincula-se da dimensão eminentemente individualista de emancipação

---

<sup>1</sup> Perfil das mulheres *trans* entrevistadas: **Entrevistada 01**, 39 anos, graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e, atualmente, além de trabalhos esporádicos como arquiteta, trabalha como profissional do sexo; **Entrevistada 02**, 33 anos, Técnica em Logística pela Faculdade Maurício de Nassau, atua como Coordenadora do GPTRANS e compõe a Secretaria de Direitos Humanos; e **Entrevistada 03**, 42 anos, graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade Santo Agostinho (FSA), atua como empresária e cabeleireira.

<sup>2</sup> É importante destacar o papel da linguística no que se refere ao respeito à identidade das pessoas transexuais. Assim, para este trabalho, consideramos adequadas as seguintes denominações sobre o tema: **a) Mulher transexual:** Pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como mulher. Algumas também se denominam *transmulheres* ou *Male-to-Female* (MtF) ;(GOMES, J.; 2012); **b) Travesti:** Pessoa que vivencia papéis de gênero feminino, mas não se reconhece como homem ou mulher, entendendo-se como integrante de um terceiro gênero ou de um não-gênero. Referir-se a ela sempre no feminino, o artigo “a” é a forma respeitosa de tratamento (*ibidem*).

<sup>3</sup> O grupo foi fundado em 2009, com o intuito de promover a inclusão e visibilidade da população de travestis e transexuais do Estado do Piauí. O grupo funciona no Centro de Referência LGBT de Teresina (PI). Desde a sua fundação, essa organização política de travestis e transexuais tem militado na construção de espaços que trazem visibilidade à identidade gênero, promovendo encontros locais e nacionais, além espaços voltados para a área de saúde e assistência social.

característica da utopia iluminista. Dessa forma, de uma perspectiva de dever moral de autoaperfeiçoamento sem referência a um coletivo, a educação passa a ser entendida como um dever moral de aperfeiçoamento social, assumindo a configuração de uma responsabilidade coletiva. (ARAÚJO, 2011)

Inicialmente, a Constituição de 1824 foi outorgada, isto é, imposta por um determinado grupo dominante, no contexto de ascensão do liberalismo econômico, político e jurídico, e, nos demais campos científicos, do positivismo. De início, o debate acerca da educação foi, na Assembléia Constituinte, mencionada somente enquanto uma necessidade em haver uma legislação especial, mas nada concreto foi formulado nesse sentido por ser considerado um assunto de menor importância.

Derrotada a referida Assembléia, as novas diretrizes constitucionais dispuseram acerca da educação de forma mais expressa, garantindo o ensino primário a todos os cidadãos, o qual haveria de ser realizado pelas instituições da família e da igreja.

Nesse momento, a competência política desta atribuição estava mais relacionada à província. No entanto, em 1828, tal competência foi fragmentada entre as cidades e vilas, para que estas organizassem o ensino primário e, a partir de 1834, o ensino de segundo grau. A discussão jurídica acerca da competência dessa gestão influenciou na formação do caráter fragmentado do sistema educacional brasileiro.

Assim, enquanto a Europa constituía, no final do século XIX, o seu sistema nacional de educação, o Brasil mitigava essa possibilidade com uma organização de Estado liberal que servia apenas para atender aos interesses políticos e econômicos das elites regionais, adaptando-se a uma estrutura social marcada pelos acordos políticos “pelo alto” e pela concentração de terras, riquezas e saber. (ARAÚJO, 2011)

Nota-se, até aqui, que a discussão versava quase que exclusivamente sobre o ensino primário e de segundo grau, isto é, somente quanto à educação básica. O ensino superior, de tão isolado do conjunto populacional, não era praticamente discutido quanto ao acesso, pois se mantinha exclusivo aos membros da nobreza e da burguesia:

(...) o período de vigência da Constituição de 1824 não existiu, sob o aspecto constitucional, uma atribuição clara e precisa de competências entre as pessoas políticas para seu desenvolvimento. O que havia era disciplina da matéria por meio da legislação ordinária, com a conseqüente descentralização, que não trouxe benefícios para o progresso da educação no País, pois privilegiou o ensino superior em detrimento da criação de políticas que cuidassem da implantação do ensino fundamental público e gratuito, essencial para a formação da maior parte da população. (TEIXEIRA, 2008)

Em um novo contexto político com a proclamação da República, a Constituição de 1891 trouxe algumas formulações mais objetivas quanto à educação:

O direito à educação foi disciplinado nos artigos 35 e 72 da Constituição de 1891. O tratamento dado a tema foi modificado, principalmente no que se refere à descentralização e concentração das atividades educacionais da União e dos estados. Ficou estabelecida a competência do Congresso para “o desenvolvimento das letras, artes e ciências”, bem como para a criação e estabelecimento de ensino superior e secundário nos estados e para prover a instrução secundária no Distrito Federal. Também, estabeleceu-se a separação entre Estado e Igreja no que se refere à educação, uma vez que o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais era laico. (TEIXEIRA, 2008)

Ainda que de maneira limitada, neste momento histórico, o avanço que se pode considerar versa quanto à organização da matéria educacional referente às instituições políticas, o que contribuiu para um sensível desenvolvimento da educação.

As Constituições de 1934 e de 1937 constituíram o direito à educação enquanto direito subjetivo público. Em ambas, houve disposições que trataram quanto ao financiamento público da prestação educacional, especialmente pelo governo federal:

É inegável que, pelo menos desde 1934, o sistema normativo brasileiro inscreveu a educação como direito e que os avanços dessa inscrição foram notáveis tanto em relação à forma quanto em relação ao conteúdo. Também é inegável que o Brasil acompanhou a tendência mundial pela demanda por educação a partir da década de 1940 com processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização. Apesar disso, no sistema normativo brasileiro, o direito à educação correspondeu à obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo e não como responsabilidade estatal. (ARAÚJO, 2011)

Observa-se, contudo, a carga conservadora defendidos em seus textos que ainda citam a família e os “valores da vida moral e econômica” como propulsores dessa prestação e, inclusive, da distinção de classe, na Constituição de 1937, dos estabelecimentos escolares para a elite e para a classe trabalhadora. Neste período, observa-se que o processo de alargamento da educação escolar corresponde ao sentido de empregabilidade dos sujeitos.

As Constituições de 1946 e 1967, ambas localizadas em um contexto após a Segunda Guerra Mundial e de grandes ebulições políticas, tem-se, na primeira, o debate principal da educação voltado para a liberdade de cátedra e a vitaliciedade aos professores concursados; e, na segunda, fixou-se enquanto princípio a unidade nacional e a solidariedade humana.

O regime militar tentou fazer uma síntese (...) apelando para um projeto nacional, mas não popular como era propalado nas décadas de 1940 e 1950, acentuando para a abertura do País para o capital e os interesses estrangeiros. Foi apenas a partir do cenário de intermitente inflação das décadas de 1970-80, da queda do muro de Berlim, do colapso da União Soviética acompanhada pela descrença na planificação econômica, que esse modelo de Estado começa a ruir no Brasil. O cenário globalizado, hegemônico pelos Estados Unidos e pelo capitalismo americano, contribuiu para que os princípios da doutrina neoliberal – anti-intervencionistas e privatizantes – predominassem no Brasil, como em outras paragens, afetando as políticas de desenvolvimento até então conhecidas e praticadas. (ARAUJO, 2011)

A profunda exclusão e discriminação na experiência concreta desse conjunto de códigos incidem diretamente na ausência de políticas públicas durante a história referente à universalidade, quantidade e extensão da educação. Tais discursos normativos não trouxeram qualquer discussão no que se refere às práticas e políticas de acesso e permanência no ensino. O país de formação escravocrata e profundamente arraigado nas concepções mais conservadoras não constituiu os meios de circulação desses direitos sociais.

## **2. Disposições legais no direito brasileiro quanto ao Direito à Educação e ao Ensino Superior**

No direito brasileiro vigente, a educação é compreendida enquanto direito fundamental social. Vincula-se ao princípio da dignidade da pessoa humana. Serve, assim, de fundamentação do Estado brasileiro, bem como de aporte para a concretização dos objetivos fundamentais do país. Isto se apresenta como uma conquista e uma concessão de um direito. Neste sentido, dispõe a Constituição Federal de 1988:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

Nesse sentido, em seu artigo 1º, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispõe que a educação deve ser compreendida como processo de formação humana. No entanto, tal formação humana não é oportunizada quando se impõe ao ensino superior apenas a sua faceta instrumentalista.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.(BRASIL, 1996)

É importante destacar que a formação superior, além de formar o profissional conforme os preceitos que regulam a educação no Brasil, carrega o objetivo de formar o sujeito empenhado com o compromisso social, de modo que não se produzam e reproduzam estruturas sociais históricas sem que haja o questionamento dessas realidades. Entretanto, temos este preceito apenas como uma meta principiológica e não como realidade de fato:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

Ao que se refere aos princípios, além dos já explanados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB traz consigo outros tantos, vejamos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;  
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
VII - valorização do profissional da educação escolar;  
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  
IX - garantia de padrão de qualidade;  
X - valorização da experiência extra-escolar;  
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN) (BRASIL, 1996)

No que concerne ao viés instrumentalista das universidades brasileiras, este pode ser traduzido como sendo a finalidade de formar profissionais habilitados a integrar meramente ao mercado de trabalho. Este aspecto do ensino tem sido colocado como o intuito supremo da formação universitária e, com isso, tem-se prejudicado a pluralidade de objetivos que relaciona a uma instituição de ensino superior tal como se defende na esfera principiológica.

Ocorre que, com a crescente da privatização do ensino, tem-se o alargamento dessa realidade mercadológica em detrimento da importância da formação humana propiciada pela educação para a própria constituição da sociedade. Fato este que pode ser constatado na fala de Menezes:

A constituição da universidade no Brasil, para a afirmação e o desenvolvimento da cultura e da economia, a serviço de interesses nacionais e populares, foi um difícil e contraditório processo que, ao longo de todo o século XX, resultou em muitas dezenas de instituições, presentes em todos os centros urbanos, provendo formação superior, associada a produção científica, cultural e tecnológica. A vocação plural da academia já lhe valeu a oposição de todos os tipos de autoritarismo, mas a ameaça maior a que hoje é submetida deve-se, em parte, à disputa pelo bilionário mercado do ensino superior privado e, em parte, à ação de setores políticos que procuram se desfazer dos equipamentos públicos não reconhecidos como integrantes do núcleo essencial do Estado. (MENEZES, 2000)

A título de ilustrar a relevância da instituição de ensino superior para a formação de uma sociedade, Menezes ressalta:

A instituição universitária não é só um marco na história da educação mundial mas, a partir da Renascença, também é um marco na história do Estado moderno e das nações contemporâneas. A Inglaterra no século XVII, a França no século XVIII ou a Alemanha no século XIX têm suas histórias políticas e econômicas associadas às de suas universidades. Na França napoleônica, a Université de France já foi criada para ser uma espécie de departamento de formação de quadros para o Estado. (MENEZES, 2000)

Observa-se, com isso, que não só é possível moldar uma realidade imposta socialmente como também é possível modificá-la a partir das ações e relações construídas e desenvolvidas na academia, uma vez que esta *a priori* é um ambiente para a elaboração do pensar e agir críticos, aqueles que se mostram questionadores da realidade acadêmica e social para além da sua faceta teórica como se tem constatado a partir da análise da legislação que trata do tema educacional no Brasil.

### **3 A Relação das Pessoas Transexuais e Travestis e o Direito à Educação no contexto da Educação Superior: cidadania para que(m)?**

Como já vimos até aqui, há uma discrepância entre a experiência efetiva do exercício de um direito e a sua mera garantia legal, especialmente no que tange ao direito à educação. Assim, será abordado, neste tópico, a medição avaliativa entre o cotidiano do sujeito que, ao ser identificado enquanto diferente dos rigores heteronormativos, padecem e são atacados subjetivamente nos espaços escolares, afrontando faltamente o seu direito.

O enfoque deste momento será a análise desta experiência no ensino superior com base em alguns trechos colhidos a partir da fala das lideranças transexuais e travestis do GPTRANS.

É preciso destacar, porém, que, pela dificuldade de acesso aos espaços de ensino superior tanto pelas condições objetivas (materiais, econômicas e sociais) como pelas subjetivas (o modo em como o sujeito se relaciona com essa realidade), o direito à educação enquanto acesso ao ensino superior já vem sendo cerceado desde o ensino básico na experiência transexual. Há uma antecedência de violações de direitos nesse aspecto.

Tal afirmação se comprova na experiência da Entrevistada 01, a qual, quando questionada sobre o seu cotidiano no ensino básico, afirma:

Eu sofri muito preconceito, porque sempre tive um jeito afeminado e preferia a companhia das meninas. Às vezes, sofri agressão por parte dos meninos.



Hoje, considerariam *bullying*. Eu deixava de ir ao banheiro masculino, porque sentia vergonha e, ao mesmo tempo, não podia usar o banheiro feminino. Alguns professores torciam um pouco o nariz pra mim, mas não chegavam a materializar agressões. (Entrevistada 01, 39 anos – em entrevista)

Outro ponto que cumpre ressaltar é que todas as 03 (três) entrevistadas do GPTRANS, no ensino básico, ainda não haviam assumido expressamente a sua identidade de gênero e, portanto, eram identificadas, na maioria das vezes, enquanto homossexuais. Em uma das respostas quanto a este aspecto, a Entrevistada 02 atribui a sua facilidade que teve para concluir o seu ensino médio por vestir-se, à época, com indumentária masculina:

“Tenho o ensino completo, mas, quando concluí, estava na ‘fase gay’. Não tinha assumido a minha identidade como travesti, talvez por isso não saiba como se dá a vivência de uma travesti dentro do âmbito escolar. Concluí os meus estudos no Liceu Piauiense. Naquela época, me vestia como homem, com roupas masculinas, talvez por isso não tive tantas dificuldades para concluir o meu ensino médio.” (Entrevistada 02, 33 anos – em entrevista)

Percebe-se que, no espaço escolar, os valores que regulam o sexo, gênero e sexualidade são reproduzidos, de forma sistemática e investidos de legitimidade pedagógica, de diversas formas, desde a própria agressão até as verbalizações de valores pelos próprios docentes, inclusive quando estes se omitem nestas ocasiões, coadunando, portanto, com perpetuação destas práticas.

Conforme já exposto na omissão histórica do direito brasileiro em apontar as especificidades dos sujeitos na garantia efetiva do direito à educação, há um trânsito permanente e, muitas vezes, importado acriticamente das demais instituições sociais, tais como a igreja, na circulação de valores e conhecimentos no espaço escolar. A heteronormatividade insurge nessa organização ideológica de dominação:

O sistema heteronormativo, para se manter na ordem das coisas, necessita se retroalimentar da lógica binária e complementar dos sexos/gêneros. Daí, a necessidade de ideologicamente controlar as tecnologias pedagógicas da escola e mais amplamente da cultura. (CAETANO; HERNÁNDEZ, 2012)

Para superar a naturalização dogmática e sagrada do conhecimento, a problematização desses conhecimentos deve ser constante. Ao identificar o referencial a partir do qual se intitula o sujeito enquanto diverso, isto é, os sujeitos LGBT<sup>4</sup> diversos dos heterossexistas (BORRILLO, 2010), faz-se necessário, especialmente pelos

---

<sup>4</sup> Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis.

docentes, funcionários e gestores, a partir da realidade dos estudantes, rediscutir a inserção desses sujeitos oprimidos.

Como parte das instituições que interagem e se integram na sociedade, a escola tem, em seu interior, sujeitos que trazem de suas relações mais amplas os saberes que se configurarão, de modo desigual – dadas as relações de poder – nos conhecimentos curriculares. Isto significa assumir que, independente das prescrições curriculares (aquelas determinadas pelos governos ou órgãos da burocracia do sistema educativo), a escola se caracteriza como espaço privilegiado de encontro de diversas leituras e conhecimentos do mundo. Mesmo reconhecendo a legitimidade e a força dos conteúdos curriculares prescritivos, a potencialidade e os saberes gerados através das relações constituídas nos espaços escolares serão frutos de tensões culturais. Assim, os currículos, ainda que ausentes de reflexão, não são meras ações sem resultados práticos na vida dos sujeitos da escola. Eles são configurados por sistemas de interesses, sejam elaborados pelos sujeitos que estão diretamente nas práticas escolares cotidianas ou por aqueles que, na gestão curricular, orientam/determinam o que deve ser ensinado na escola. (CAETANO; HERNÁNDEZ, 2012)

A relação que é formada pela constituição desses direitos, o processo educativo no espaço formal escolar e a realidade dos sujeitos diante disso tem profundas ligações no que tange à concepção de cidadania formada historicamente na modernidade.

A formação curricular reproduzida nas escolas está diretamente relacionada ao direcionamento político formulado pelos grupos sociais dominantes. Isto é, o patriarcalismo incide diretamente na exclusão histórica da mulher, por exemplo, do espaço escolar e a autonomia conferida ao homem quanto à expressão pública e produção do conhecimento científico.

Não por acaso, grande parte dos cientistas historicamente conhecidos são figuras masculinas. O modelo escravocrata brasileiro determinou a cor predominante nas escolas e universidades. No Brasil, o papel da igreja cristã e a sua legitimidade na formação e efetividade no processo educativo representam a exclusão de outras expressões religiosas e, por conseguinte, o impedimento de outras expressões culturais tão presentes no Brasil.

Nessa tessitura, o sistema político e econômico vigente organiza esses elementos e, dentro do contexto classista, elabora-se o conceito de cidadania. Se, para ser reconhecido enquanto cidadão, o sujeito precisa freqüentar, por exemplo, a escola, como denominar a experiência de uma mulher transexual, negra e pobre no processo de consolidação histórica do direito à educação no Brasil?

Na conjuntura expressa com a Revolução Francesa e amplamente difundida no ocidente, a cidadania será um conceito que irá abarcar apenas um conjunto específico de sujeitos. Serão estes que, prioritariamente, terão acesso ao campo do direito, à política e à vida pública, à universidade e à definição de princípios epistemológicos que orientarão a constituição de conhecimentos científicos, os mesmos que legitimarão a política da elite branca, masculina, proprietária e judaica-cristã: o ideário do Sujeito Universal. Em outras palavras, significa afirmar que se formou um círculo vicioso no qual vários coletivos de sujeitos foram alijados e/ou proibidos de frequentar os espaços de tomada de decisões que possibilitariam criar as condições necessárias que justificassem seus ingressos na limitada cidadania é, especialmente, porque eles jamais foram chamados para constituir os critérios e o conceito de cidadania e, tampouco, tiveram as suas vozes reconhecidas na história, quando a ciência hegemônica moderna determinava seus comportamentos e definições. Para quem não se aproxima do ideal de sujeito universal, a cidadania é uma conquista e seu conceito uma fronteira. (CAETANO, HERNÁNDEZ, 2012)

A relação desta perspectiva de cidadania também está vinculada à experiência da comunidade LGBT na efetivação do direito à educação. Ora, se, como já deslindado até aqui, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais foram e permanecem sendo perseguidos pelas suas expressões e identidades, resta óbvio afirmar que a construção política dos currículos e das sistematizações científicas não reconhece esses sujeitos enquanto cidadãos e cidadãs.

Diante desse quadro, sugerimos que os modelos de gênero estão presentes nos currículos e estes projetam a heterossexualidade e a masculinidade hegemônica como norma e referência. Não estamos com isso atribuindo somente à escola o poder e, tampouco, toda a responsabilidade de explicar as identidades, nem muito menos de determiná-la ou de concluir sua fabricação definitivamente no corpo. Porém, necessitamos reconhecer que as proposições e interdições realizadas por ela fazem, produzem e reproduzem sentidos e cadeias de significados, além de possuir “efeitos” nos sujeitos e, por sua vez, na sociedade. (CAETANO, HERNÁNDEZ, 2012)

Para se ter uma dimensão histórica da presença da comunidade LGBT na modernidade, enquanto as mulheres identificadas como pecadoras/transgressoras eram queimadas vivas no processo purificador na Idade Média, as pessoas identificadas como homossexuais sequer serviam para esta purificação/matança, por isso os seus corpos eram o próprio combustível dessas fogueiras depuradoras (TORRÃO, 2000).

Isto guarda intrínseca relação com o tema deste artigo e a relação do terror existente nos celeiros reprodutores dessa perspectiva histórica, como é o espaço escolar básico e o ensino superior.

Na experiência do GPTRANS, vê-se que, no ensino superior, a presença do heteroterrorismo (BENTO, 2006) tem sua continuidade de diversas formas, inclusive na

aspepsia quanto a sua identidade de gênero. A Entrevistada 03 atribui o seu sucesso quanto à permanência no ensino superior ao “respeito” que mantém por meio da sua vestimenta e da negação da sua própria identidade de gênero no espaço no espaço universitário:

A universidade, pra mim, não era um lugar pra usar roupas extravagantes ou procurar namorado. Qualquer pessoa que não se respeita, abre espaço para que outras pessoas te desrespeitem. Assim, eu fui respeitada porque busquei respeito, procurando mudar a ideia de que todo travesti é travesti de rua. (Entrevistada 03, 42 anos – em entrevista)

Para a Entrevistada 02, no entanto, a universidade é um espaço de disputa e que o combate ao preconceito deve ser contra qualquer forma de preconceito:

Quero debater sobre a discriminação. Na universidade, vamos nos tornar pessoas dignas, pois iremos construir a nossa formação e, assim, levar a nossa discussão para esse espaço. É preciso dialogar sobre isso com as pessoas lá dentro. Vai ser muito importante. Até onde sei, as meninas que já passaram por isso não se inserem na militância, no domínio sobre o conhecimento em si quanto à garantia de direitos. Elas foram lá, vivenciaram isso e, mesmo que tenham sofrido algum tipo de discriminação, não publicizaram. Não nos procuraram para buscar auxílio. Sofreram caladas. Mas eu não quero sofrer calada, caso venha passar por isso. (Entrevista 02, 33 anos – em entrevista)

Nacionalmente, ocorreu um caso de grande repercussão acadêmica. Em 2012, um estudante da Universidade Nacional de Brasília (UNB) protocolou uma solicitação reivindicando o reconhecimento do uso do nome social no espaço universitário. A Procuradoria Jurídica da Universidade deferiu a solicitação e o reitor, em nota pública, expressou o seu apoio ao reconhecimento, ato este considerado histórico para a universidade:

(...) Na UnB este tema tem sido objeto de debate por diversos estudiosos e por integrantes de entidades de defesa da população LGBT, a exemplo das edições do Seminário “UnB Fora do Armário” e da publicação “Introdução Crítica aos Direitos das Mulheres”, volume 5 da série O Direito Achado na Rua, lançado recentemente, e da qual sou um dos organizadores. Ainda, a Proposta de Política Institucional de Acolhimento da Diversidade elaborado pelo DAIA/DEG apresenta diretrizes de ações do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) e de Extensão (DEX) para promoção da diversidade no âmbito da UnB. (GERALDO, 2012)

Este apoio público fortaleceu esta reivindicação em outras universidades. Recentemente, no Piauí, a Universidade Estadual do Piauí<sup>5</sup> e a Universidade Federal do Piauí<sup>6</sup>, representando um importante avanço no reconhecimento da identidade das pessoas transexuais e travestis e o seu acolhimentos nos espaços públicos educacionais, que deverá ser estendido a todos os demais, como na saúde, segurança pública, assistência social, mercado de trabalho formal, dentre outros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações finais revestem-se, aqui, de uma transitoriedade necessária com as mudanças que vão conduzindo todo este processo. A subversão das normas de gênero e, por conseqüência, o combate ao fim da exploração e opressão de sujeitos é uma tarefa concreta para a sociedade enfrentar. Embora limitado, o sistema jurídico ainda é um espaço a ser disputado por avanços mínimos e deverá ser denunciado, por meio dessas disputas, o seu caráter opressor que legitima e acentua a condição de muitos sujeitos oprimidos.

O desafio de investigar o direito à educação na experiência transexual desmonta muitos dogmas, seja no campo da educação, seja no campo do direito, da necessidade real de envolver os sujeitos a partir da realidade concreta.

Provocar essas discussões em muitos espaços, nas escolas, universidades, espaços de saúde e nas ruas, onde a população se encontra, é importante para trazer à luz do dia uma realidade muitas vezes fadada aos espaços privados e guetizados das cidades.

Está mais do que evidente que o direito à educação é uma necessidade imediata para a população, mas não basta promover a oferta, é necessário também favorecer o acesso e a permanência, considerando que a invisibilidade e, inclusive, da ausência de travestis nas dependências das instituições de ensino superior e básico. Exige-se uma postura para além do plano formal jurídico.

---

<sup>5</sup> UESPI APROVA USO DO NOME SOCIAL PARA ESTUDANTES TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, de 27 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www.uespi.br/site/?p=60529>. Acessado em 29 de abril de 2015.

<sup>6</sup> CONQUISTA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL: UFPI APROVA O NOME SOCIAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, de 20 de dezembro de 2015. Disponível: <http://cidadeverde.com/diversidade/64611/conquista-do-movimento-estudantil-ufpi-aprova-nome-social-de-travestis-e-transexuais>. Acessado em 29 de abril de 2015.

Necessitam-se políticas públicas a fim de garantir posicionamentos que superem a defesa de relações interpessoais respeitadas e assumam orientações basilares na construção do conhecimento, de novas dinâmicas institucionais e do reforço às lutas que possam eliminar na sociedade a cultura do medo, inserindo diferentes sujeitos e permitir a vivência efetiva dos direitos fundamentais aos sujeitos historicamente oprimidos.

Nestes desafios postos, os avanços políticos, especialmente na consciência desses sujeitos para a organização político-jurídica, são fundamentais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Gilda Cardoso; Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é estudar”/Gilda Cardoso de Araújo. – Educar. **Revista, Curitiba, Brasil**, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

Bento, Berenice. (2011). **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** *Estudos Feministas*, 19(2), pp. 549-559. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** (1988), Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB).**

CAETANO, Márcio Rodrigo V; e HERNÁNDEZ, Jimena de Garay; Para além das dicotomias – Performances de gênero, sexualidades e questões à escola/ Marcio Rodrigo Vale Caetano e Jimena de Garay Hernadéz. **Revista Diversidade Sexual e Universidade**, Rio de Janeiro, Brasil, p. 38-53, julho de 2012. Editora Advir.

HORTA, José Silvério B.; **Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar**”. Caderno de Pesquisa n. 104. P.5-34; jul. 1998.

FREIRE, P.& ILLICH, Ivan. Diálogo. In: **Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente**, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, BúsquedaCeladec. 1975.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação** – Uma perspectiva pós-estruturalista. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MENEZES, Luiz Carlos; **Universidade sitiada – A ameaça da liquidação da universidade brasileira**/ Luiz Carlos Menezes. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos** / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012. Este *e-book* está disponível nestes *sites* (pesquise pelo título do livro e/ou nome da autora): <http://issuu.com>

TEIXEIRA, Maria Cristina. “**O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras**”. Revista do Curso de Direito, Vol. 5, No 5 (2008); da Universidade Metodista de São Paulo.

TORRÃO Filho, Amilcar. **Tribades galantes, fanchonos militantes – Homossexuais que fizeram história**/ Amilcar Torrão Filho – São Paulo: Summus, 2000.