

O ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS E O DIREITO À IGUALDADE

*Ênyo Ribeiro Novais Santos**

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar as condições de acesso das pessoas com deficiência à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo procura mostrar a estrutura desta modalidade de ensino, no que diz respeito à acessibilidade e inclusão. Além disso, fez-se uma breve análise sobre sua construção histórica e sobre o perfil dos educadores e educandos, utilizando-se como método a revisão bibliográfica e documental, capaz de dar suporte ao estudo do fenômeno da educação. Verificou-se que o sistema escolar não apresenta ferramentas satisfatórias para inclusão das pessoas com deficiência que, na idade regular, não tiveram acesso à educação. Neste escopo, procurou-se verificar a incidência do direito à igualdade em sua dupla perspectiva: a igualdade material e a igualdade formal. Sugere-se, pois, que as deficiências físicas devem ser vistas como fator de discriminação positiva para a construção de uma educação inclusiva e para o combate ao analfabetismo.

Palavras-chave: Direito à igualdade; Educação inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Pessoas com deficiência.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the conditions of access by people with disabilities to the EJA - *Educação de Jovens e Adultos* (Youth and Adult Education). The study shows the structure of this type of education, concerning accessibility and inclusion. Besides

* Graduando em Direito na Universidade Federal da Bahia. E-mail: enyonovaiyss@gmail.com.

that, it carries out a brief analysis about its historical construction and about the profile of the educators and students, using as a method the bibliographical and documentary revision, capable of supporting the study of the phenomenon of education. It was found that the school system does not provide suitable tools for the inclusion of people with disabilities, which, when in the customary age, had no access to education. On that matter, the article tried to verify the occurrence of the right to equality in its double perspective: material equality and formal equality. Hence, it is proposed that physical disabilities should be seen as a factor of affirmative action for building an inclusive education system and combating illiteracy.

Keywords: Right to equality; Inclusive Education; Youth and Adult Education; People with Disabilities.

SUMÁRIO: 1 Introdução; 2 A educação como fator intrínseco ao homem e como “prática da liberdade”; 3 Sistema escolar deficitário: o analfabetismo e a manutenção do *status quo*; 4 Breve relato sobre a educação de jovens e adultos; 5 Os sujeitos inseridos na modalidade da EJA; 6 Alunos com deficiência: dever de tratamento igual e dever de tratamento desigual; 7 Acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência na EJA; 8 Considerações finais; Referências

1 INTRODUÇÃO

Entende-se que não faltam dispositivos legais que legitimam o acesso democrático e igualitário de todos os cidadãos, a qualquer

tempo, ao sistema educacional. Negar-lhes o direito de aprender/ensinar é inconstitucional, pois viola direitos fundamentais de ordem individual e coletiva, além de ferir os fundamentos do Estado Democrático de Direito, em especial, a dignidade da pessoa humana. A consagração do direito à educação, tomado a partir de uma perspectiva universalizante, requer a observância do princípio da igualdade. Este, por sua vez, deve ser visualizado em seu aspecto material, sob a ótica da igualdade pela diferença: Alexy (2015) fala em dever de tratamento igual e o dever de tratamento desigual, por entender que há situações que exigem uma discriminação positiva para adequar os direitos às diferenças.

Foram postas, nesta investigação, as dificuldades que permeiam o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um ambiente de inclusão, assim como a necessidade de reorganização desta modalidade, a fim de atender aos diversos indivíduos nas suas diferenças. Entende-se a educação como um instrumento social de afirmação da cultura e dos indivíduos enquanto sujeitos históricos. Por isso, deve-se oportunizar a inserção de todos na relação ensino/aprendizagem.

Esta comunicação adota a postura freiriana ao compreender a educação como “prática da liberdade” (FREIRE,2015). Essa liberdade é encontrada quando no diálogo se respeita as diferenças, sejam elas físicas, culturais, ideológicas, de crença etc. Mais que isso, as diferenças, além de respeitadas, devem ser levadas em consideração na construção de uma política pedagógica inovadora.

O presente trabalho pretende dar continuidade a uma série de estudos na área do Direito Educacional. Sem pretender esgotar os assuntos, serviu-se de aportes multidisciplinares, conjugando-se, especialmente, de conhecimentos da área jurídica e da pedagogia, visto que nenhuma área do saber é autônoma, e, por isso, seus limites,

didaticamente necessários, não são estanques. Conhecimento, nesse sentido, pressupõe comunicação.

Não se pretende, com este estudo, demonstrar como deveria ser a abordagem prática/pedagógica da EJA adequada às pessoas com deficiência. No entanto, busca-se demonstrar a importância de uma abordagem diferenciada em relação aos jovens e adultos com deficiência, por entender que a inclusão destes na sociedade é um direito inalienável e não se sujeita às políticas meramente assistencialistas e emergenciais. Para tanto, fez necessária a investigação do atual e antigo sistema educacional e das posturas políticas e sociais que marcaram e marcam o cenário de ensino no Brasil, especialmente o ensino voltado à educação de jovens e adultos.

2 A EDUCAÇÃO COMO FATOR INTRÍNSECO AO HOMEM E COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

O homem, analisado pelo percurso biológico, do nascimento à morte, equipara-se aos outros animais: sujeita-se às intempéries e às leis da natureza. Está para a biologia/taxonomia como mais uma espécie. Todavia, o seu ciclo vital não é simples e esquemático. Apesar de o ritmo biológico, por ora, adequar-se à possível periodicidade, essas espécies - e os indivíduos em si mesmos considerados - apresentam modos específicos de conduzir suas relações com o meio externo. O homem, por exemplo, desenvolveu capacidades específicas (*e.g.* linguagem, escrita, crenças etc.) que, correndo o risco de uma afirmação antropocêntrica, o diferem dos outros animais: é um ser social, histórico e, como afirma Aristóteles (2002), um “animal político”.

A linguagem¹, característica própria do homem e elemento essencial da comunicação, permite a construção de saberes, normas e práticas coletivas a que chamamos de cultura. Para Toscano (2001, p 45), “cultura é tudo aquilo que o homem faz, ou pensa, ou sente enquanto membro de um grupo, isto é, enquanto participa de qualquer forma de consciência coletiva”.

Sociedade e cultura estão vinculadas simbioticamente, ao ponto de, em muitos casos, tê-las como sinônimos². Saber-se indivíduo cultural é saber-se social. Essa linguagem permite a troca reiterada de informações, inserindo os indivíduos na relação constante de ensino/aprendizagem. Infere-se, pois, que a educação, que possibilita essa relação, é uma das ferramentas utilizadas pela sociedade para fazer transmitir manifestações culturais às novas gerações, observadas a dinamicidade e a complexidade das relações interpessoais nas suas escolhas junto às novas demandas e às necessidades da sociedade enquanto produtora e produto da história. A atividade de educar é, nesse sentido, social, na medida em que corrobora com a formação cultural dos sujeitos. Nesse sentido, Émile Durkheim (1999, apud SILVA, p.32) define a educação como sendo:

[...] a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações mais novas e tem por objetivo desenvolver na criança estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade

¹ Para Horton e Hunt (1980), a linguagem está tão intimamente ligada à cultura que cada novo acréscimo à herança cultural de um grupo social está vinculado a mudanças e acréscimos em sua linguagem.

² Para Gilberto Dimenstein, “Muitas vezes, pode-se trocar a expressão sociedade brasileira por cultura brasileira e vice-versa – mas nem sempre. Quando falamos em cultura estamos sempre focando uma identidade coletiva; quando falamos em sociedade estamos focando, em geral, nas relações entre segmentos ou grupos sociais diferentes e como eles interagem entre si. De resto, perguntar o que ‘nasceu’ primeiro, a organização social ou a cultura de um povo, seria o mesmo que perguntar o que surgiu primeiro: o ovo ou a galinha” (DIMENSTEIN, 2008, p. 11).

política e pelo meio em que se encontra. [...]. Assim, a educação, como socialização, vai construindo em cada ser humano, o ser social que precisa tender às necessidades da atualidade e que é fruto das interações sociais.

No entanto, acrescentamos que a socialização, que possibilita a prática educativa, parte também das gerações mais novas para com as gerações mais velhas, se se entender que a comunicação estabelecida é necessariamente bilateral, em que cada indivíduo cumpre o papel ativo de educador e educando, emissor e receptor de informações, competindo a eles, conjuntamente, construir o conhecimento. Reforçando esse raciocínio, Freire (2015) diz que educador e educando são sujeitos na relação de aprendizagem que se propõem, capazes de criar e recriar conhecimento. O autor acrescenta:

Educador e educando se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão da educação não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, em que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2015, p. 81).

Paulo Freire, em seu livro **Pedagogia do Oprimido**, propõe uma reflexão crítica sobre a **educação bancária** e a **educação problematizadora**. Enquanto a educação bancária funciona como um mero depósito de saberes, competindo aos educandos, pacientemente, a memorização e repetição de informações, a educação problematizadora, através do diálogo e da crítica incessante, rompe com os esquemas verticais da educação tradicional, realizando-se como

prática de liberdade (FREIRE, 2015). Segundo Freire (2015, p. 95), “é através deste (o diálogo) que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador”.

Assim como cada espécie tem suas características próprias, cada indivíduo é dono de particularidades, que os fazem únicos e insubstituíveis. As formas sensoriais de percepção são próprias de cada ser humano, assim como suas ferramentas de aprendizagem. Diversos são os fatores que influem nessa diversidade: a cultura, as limitações anatômicas, fisiológicas e psicológicas, as desigualdades sociais, as ideologias etc. Não é possível enumerar todos esses fatores, mormente porque muitos deles estão associados aos aspectos subjetivos, e por isso, não aferíveis com precisão. O que se pode inferir é que, em verdade, as diferenças que nascem dessa diversidade, frente aos padrões estabelecidos socialmente, muitas vezes, são motivos de exclusão de determinados grupos, inclusive nos sistemas educacional e escolar.

Como bem pontua Ernani Maria no prefácio do livro **Pedagogia do Oprimido**, “o homem não cria a sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la” (FREIRE, 2015, p. 24). A educação, para cumprir seu papel, precisa ser libertadora, e por isso dialógica, pois ninguém consegue se libertar sozinho: os homens se libertam em comunhão (FREIRE, 2015).

3 SISTEMA ESCOLAR DEFICITÁRIO: O ANALFABETISMO E A MANUTENÇÃO DO *STATUS QUO*

Notoriamente, a inserção do indivíduo no processo de aprendizagem e comunicação começa desde suas primeiras

manifestações de cognição. Por isso, o conceito de educação, em sentido amplo, abrange toda a esfera social, compreendendo o sistema educacional. Sobre o tema, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dispõe, no seu artigo 1º, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem no seio familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais e na convivência humana de um modo geral (BRASIL, 1996).

Pela análise do dispositivo supracitado, percebe-se que o processo formativo depende de diversos âmbitos sociais, como a família, o trabalho, as escolas, as manifestações culturais e demais espaços com potencial capacidade para educar. No entanto, este estudo, prioritariamente, dedicar-se-á ao sistema escolar, que remete à rede de escolas e à sua estrutura de sustentação. Deve-se, no entanto, perceber as escolas como um subsistema do sistema educacional, não podendo, por óbvio, estabelecer limites estanques entre eles, especialmente porque a estrutura escolar e os modelos de educação escolar são frutos de decisões políticas a atender funções sociais. Conforme Posto (1999, p. 36) “[...] a educação é um processo social em que se enquadra numa concepção particular de mundo, a qual, por sua vez, determina os fins a serem atingidos pelo ato educativo e estes fins refletem o espírito da época [...]”.

As decisões políticas são movidas por interesses, que, às vezes, não estão voltados aos interesses coletivos. Ao revés, compõem um jogo político comandado e a favor das classes³ mais favorecidas. De

³ “O lado democrático e cruel da situação educacional brasileira está exatamente aí. O homem da camada social dominante tira proveito das deformações de sua concepção de mundo. Ao manter a ignorância, preserva sua posição de mando, com os privilégios correspondentes. O mesmo não

certo, caso observem as diretrizes trazidas pela Constituição Federal de 1988, especialmente as relacionadas ao direito fundamental à educação, as referidas decisões estarão norteadas por propósitos sociais e democráticos. Contudo, “o lugar das decisões últimas”, muitas vezes, “é o gabinete secreto, a sala secreta, o conselho secreto” (BOBBIO, 2000, p. 403), e nem sempre os preceitos constitucionais e legais são respeitados e priorizados. Não por acaso, a sociedade brasileira enfrenta uma desigualdade socioeconômica que reflete a disparidade de forças entre setores sociais e reforçam o entendimento de que muitas atitudes políticas desconsideram as reais necessidades dos cidadãos. Não se esforçam para reduzir a desigualdade e o analfabetismo, porque os têm como instrumento de manutenção da estrutura classista, do *status quo* e de alienação.

Os índices de analfabetismo e de evasão escolar são reflexos da estrutura segregacionista e elitista construída historicamente no Brasil. De acordo com a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, a taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais de idade era de 9,6%. Esse índice tende a aumentar se analisado por categoria de idade: na população acima de 60 anos, o índice atingiu a taxa de 26,5% (IBGE, 2011).

Os resultados mostram que o direito fundamental à educação não alcança sua pretensão à universalidade⁴, já que parcela significativa

sucede com o homem do povo. As deformações de sua concepção de mundo atrelam-no, indefinidamente, a um estado de incapacidade, miséria e subserviência. Transformar essa condição humana, tão negativa para a sociedade brasileira, não poderia ser tarefa exclusiva das escolas. Todo o nosso mundo precisa reorganizar-se para atingir-se esse fim” (FERNANDES, 1966, p. 537)

⁴“(…) partindo-se do *status* de Direito Fundamental Social conferido pela Constituição, a educação merece o reconhecimento das características teóricas que, a priori impregnam essa relação de direitos, o que inclui a noção de um direito universal, exigível por todos, como condição de

da população está cerceada do acesso à educação. A Constituição Federal determina, como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (Art. 214, I). Esse esforço depende, em primeiro plano, de ações públicas na implementação e reforço de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O intuito é reparar os atrasos no que concerne o acesso aos que, na idade regular, não foram incluídos no sistema de ensino, buscando qualificá-los e equipará-los aos que o foram. Importa, nesta análise, entender a alfabetização não apenas como um domínio da leitura e da escrita, mas, também, como uma *praxis* que possibilite o desenvolvimento da capacidade interpretativa para conhecer o mundo com uma visão crítica e própria.

A aquisição mecânica da relação som/grafia não habilita o educando a ser agente transformador, uma vez que ressalva no imediatismo, na emergência de viver o hoje, de dar respostas às estatísticas. A construção e consolidação dessa sociedade, alicerçada pela ética, justiça e solidariedade é uma competência que se aprende, daí entendemos a educação como um processo amplo, contínuo, um projeto para toda uma vida. (BRASIL, MANUAL DO ALFABETIZADOR, 2009)

A busca pela liberdade é permanente. A alfabetização, nessa busca, quebra o silêncio e propõe a ação. “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa” (FREIRE, 2015, p.113). Todo o percurso do indivíduo é permeado pela incessante investigação:

possibilidade de desenvolvimento como pessoa, ponto basilar ao exercício consciente de sua cidadania” (SILVA, HAHN & TRAMONTINA, 2011, p. 213)

enquanto investiga, é educado e educa, comunica com o mundo, muda o mundo, sofre mudanças.

4 BREVE RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação no Brasil, historicamente, era tida como privilégio de uma minoria. Resultado: “o primeiro recenseamento nacional brasileiro foi realizado durante o Império, em 1872, e constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas” (UNESCO, 2008). As primeiras iniciativas em favor da educação de jovens e adultos ocorreram tardiamente, em 1947, quando teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que visava ao desenvolvimento dos países após a Segunda Grande Guerra Mundial. Todavia, a falta de consistência desse programa (e de outros, como a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958) resultou no seu insucesso.

No início da década de 60, destacou-se o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire voltado para a educação popular, especialmente por buscar a associação entre as técnicas de aprendizagem com a cultura e os hábitos dos educandos. Este interpreta o analfabetismo como efeito e não como causa da pobreza. Partiu do princípio de que a sociedade está dividida em classes, sendo umas mais privilegiadas que outras, excluindo parcela da população de usufruir dos bens produzidos, entre eles a educação (ARANHA, 2005). A pedagogia dos opressores utiliza a educação bancária como prática de dominação pela alienação. A pedagogia dos oprimidos, tentando desconstruir essa ferramenta de alienação, fundamenta-se no diálogo e

na reflexão crítica próprios da relação ensino/aprendizagem como prática da liberdade. Os oprimidos, aqui, são reconhecidos como produtores da cultura (FREIRE, 2015).

O método freiriano tomou uma grande dimensão, porém seu percurso foi interrompido com a instauração do regime ditatorial de 1964.

Durante a ditadura militar, a educação de jovens e adultos, promovida pelo governo, colaborou na manutenção da coesão social e na legitimação do regime autoritário, nutrindo o mito de uma sociedade democrática em um regime de exceção. A escolarização de jovens e adultos ganhou a feição de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecida pela sigla Mobral. Com um funcionamento muito centralizado, o Mobral espalhou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar. (UNESCO, 2008, p. 29)

Com o advento da Constituição de 1988, o Brasil consagrou um rol de direitos fundamentais tendo como fundamento a dignidade da pessoa humana, previsto no inciso III do art. 1º da Carta Magna. O acesso à educação, direito fundamental social por excelência, em seu art. 208, inciso I, garante a educação básica para todos, inclusive para aqueles que, na idade regular – entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos – não tiveram acesso.

Após a redemocratização e a consagração da educação como direito fundamental social, o Brasil firmou uma série de compromissos em defesa da alfabetização e da educação básica. Em 1990, o país assinou a Declaração e o Plano de Ação da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reuniu-se com países mais populosos e com maior número de analfabetos e estabeleceu metas em busca da universalização da educação básica. Em 1997, em Hamburgo, o Brasil ratificou compromissos na V Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO, momento em que o educador Paulo Freire foi homenageado. O Fórum de Dacar (2000) impulsionou essas metas, trazendo a necessidade de construção de uma educação inclusiva e equitativa, capaz de identificar e combater desvantagens e vulnerabilidades.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), o sistema escolar alargou os horizontes da Democracia, ao reforçar os preceitos constitucionais de caráter social. A educação nas escolas passou a incorporar uma postura mais inclusiva. No que se refere ao compromisso de combate ao analfabetismo, a Lei, em seu artigo 37, é clara ao determinar que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade regular, através de oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, os interesses, as condições de vida e de trabalho dos discentes.

Notória a importância desse dispositivo, pois releva a construção de uma cidadania conglobante, como tem que ser. É possível elencar um rol exemplificativo de direitos fundamentais que são extraídos nesse dispositivo: o direito à igualdade, liberdade e justiça social no acesso à educação para jovens e adultos, além de outros que

mediato ou imediatamente possam ser contemplados (e.g. direito à cidadania, ao trabalho, de participação política etc.).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais⁵ (PCN), reforçando esse raciocínio, elegem princípios constitucionais para nortear a educação escolar, dentre eles a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação, a corresponsabilidade pela vida social (BRASIL, 2001).

Apesar das manifestas preocupações em relação à EJA, na prática, as agendas políticas insistem em priorizar as outras modalidades de ensino⁶, quais sejam: educação básica e profissional. Elas visualizam o processo educacional verticalmente através dos níveis de ensino (educação básica – ensino infantil, fundamental e médio – e o ensino superior), mas não dão a devida atenção às condições biopsicossociais dos educandos, que remetem à dimensão horizontal das modalidades de ensino (EJA, Educação Profissional, Educação Especial, Educação Tecnológica e Educação a Distância). O principal raciocínio que pode ser usado, porém equivocado, para esse demérito é que o retorno esperado na modalidade EJA é menor que o investimento. Contudo, qualquer (in)ação que negue acesso efetivo à educação escolar é inconstitucional. Dar acesso universal à educação é um direito público subjetivo e coloca abaixo todo e qualquer argumento unicamente utilitarista e desproporcional.

⁵ Os PCN foram elaborados “procurando considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 2001, p. 5). São diretrizes que orientam as instituições de ensino na construção de seu Projeto Político Pedagógico e os docentes na elaboração de seus planos de aula e na sua conduta enquanto mediadores do conhecimento e da realidade.

⁶ As modalidades de ensino consagradas no sistema brasileiro atual são: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

Como visto, o direito de jovens e adultos à educação está preterido em relação à educação dos que estão em idade regular. Por conseguinte, a modalidade EJA foi historicamente colocada em segundo plano em face de modalidade de ensino básico, não estando como prioridades dos programas governamentais na área de educação. O caráter emergencial e itinerante desta modalidade impede a construção de bases consolidadas afastando a ideia da educação como um processo continuado.

5 OS SUJEITOS INSERIDOS NA MODALIDADE DA EJA

A LDBEN estabelece, no § 1º do art.38, o limite etário para a admissão de jovens na modalidade EJA. Para o ensino fundamental, os exames supletivos admitem alunos maiores de quinze anos; para o nível de conclusão do ensino médio, alunos maiores de dezoito anos. Não basta, no entanto, o estabelecimento de critérios objetivos para selecionar o perfil adequado para essa inserção.

O perfil de um aluno inserido na modalidade de educação de jovens e adultos envolve aspectos específicos que devem ser levados em consideração. Para facilitar a análise desse perfil, o Manual do Alfabetizador de Jovens e Adultos (2009) destaca os aspectos socioeconômico, cognitivo e afetivo. Sobre o aspecto econômico, geralmente são “moradores da zona rural; migrantes, filhos de trabalhadores não qualificados e com baixo nível de instrução escolar” (MANUAL DO ALFABETIZADOR, 2009).

O aspecto cognitivo refere-se à situação de aprendizagem do aluno, suas habilidades e dificuldades. No entanto, a metodologia usada nessa modalidade de ensino costuma ser infantilizada, uma vez que os

professores normalmente se prepararam para ensinar crianças. O alunado do EJA poderá, ao se deparar com métodos de ensino infantilizados, sentir-se distante porque a estrutura de ensino é também distante da sua realidade. Sobre isso, torna-se questionável se as faculdades de pedagogia, de um modo geral, possuem uma grade curricular voltada para o ensino de jovens e adultos (MANUAL DO ALFABETIZADOR, 2009).

Passando para o terceiro aspecto, o afetivo, pode-se apontar alguns elementos trazidos por SIGNORINI e DIAS (2000, p. 86):

A preocupação com ler e escrever corretamente pode provocar um nível de ansiedade levando o alfabetizando ao nervosismo, ao erro e à auto-recriminação; a ansiedade pode levar também à recusa sistemática de entrar na situação de aprendizagem, a reações de medo (tremor, tentativas de fuga da situação), a respostas compulsivas etc.; a tensão e a ansiedade são fatores importantes para compreender as estratégias de fuga utilizadas pelo alfabetizando quando solicitadas para realizarem alguma atividade em sala de aula; a ansiedade, a tensão e o medo são as razões que os alfabetizando atribuem ao próprio fracasso.

A EJA requer uma reorientação para que os alunos inseridos, incluindo os com deficiências, possam, de fato, vencer essas barreiras. Para tanto, busca-se escolas pensadas para a educação de jovens e adultos, que garantam a satisfação dos seus interesses e a adequação às suas necessidades: requer-se, além de uma estrutura adequada e acessível, um projeto político-pedagógico inclusivo que visualize a EJA não como uma tomada de atitude emergencial para suprir a carência dos

desfalques do ensino, mas como uma modalidade de ensino continuada. Programas de alfabetização exigem uma escola democrática e, portanto, que respeite as diferenças. APPLE (apud, BRASIL, MANUAL DO ALFABETIZADOR, 2009, p, 40-41) aponta sete condições básicas para se ter uma “escola democrática”. São elas:

1- livre fluxo de ideias, independentemente da sua popularidade, que permite às pessoas serem bem informadas; 2 – fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas; 3 – o uso de reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas; 4 – preocupação com o bem-estar dos outros e com o “bem comum”; 5 – preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias; 6 – a preocupação de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida como povo; 7- a organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático.

A luta por uma pedagogia renovada e problematizadora insere o indivíduo como protagonista da construção permanente da cidadania. Importa reconhecer os indivíduos como seres influentes na construção democrática, e para isso, busca-se uma escola que abra espaço para o diálogo. A emancipação⁷ do indivíduo depende de posturas ativas de

⁷ “A palavra ‘emancipar’ vem de do latim *ex-manus* ou de *ex-mancipium*. *Ex* (indica a ideia de ‘saída’ ou de ‘retirada’) e *manus* (‘mão’, simbolizando poder). Emancipar seria então ‘retirar a mão que agarra’, ‘libertar, abrir mão de poderes’, significa ‘pôr fora de tutela’. *Ex-manus* (fora-mão) significa ‘pôr fora do alcance da mão’. Emancipar-se é, então, dizer a quem nos oprime: ‘tire a sua mão de cima de mim!’. Emancipar-se é, então, conquistar liberdade, autonomia, independência, não apenas política, mas também econômica. Não pode estar emancipado aquele que passa fome, que não tem um teto, que não tem o que vestir. Em português, encontramos os adjetivos ‘emancipador’ e ‘emancipatório’. Quando se trata de ação, de educação, de processo, de

cidadania. A EJA, neste sentido, pode viabilizar a formação para a autonomia de jovens e adultos cerceados do direito de ser⁸.

Nesta seara, o aluno com deficiência inserido na EJA merece destaque. A Constituição Federal, no art. 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6949 de 2009, dispõe que os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiências físicas o acesso ao sistema educacional em todos seus níveis de ensino. Em 6 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no art. 28, inciso I, deixou expresso o direito de acesso também a todas as modalidades de ensino, incluindo a EJA, pois a modalidade de educação especial é transversal a todas as etapas e outras modalidades, cabendo sua inclusão dentro de toda unidade escolar⁹. “O objetivo deste atendimento é identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizarem recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo” (BRASIL, 2013).

As pessoas com deficiência, por necessitarem de atendimento especial, sofrem duplamente com a precariedade do sistema escolar. Os

práxis, de prática, usamos o adjetivo ‘emancipador’ e quando nos referimos à concepção, ideal, à teoria, princípios, avaliação, currículo, ética, potencial, racionalidade, competência, conceito, concepção, perspectiva, usamos o adjetivo ‘emancipatório’.” (BAHIA, 2014).

⁸ Para Paulo Freire, “enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida no anseio de busca do direito de ser” (FREIRE, 2015).

⁹ As atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são as instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, complementadas pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009), para implementação do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

jovens e adultos ditos “normais” já enfrentam dificuldades em relação à estrutura precária das escolas que aderem à EJA e do corpo docente não qualificado para a função de ensinar nessa modalidade. A sua necessidade especial, dada a precariedade do sistema de ensino, é mais um fator de exclusão, posto que, de regra, não se veem ferramentas de inclusão desses indivíduos na escola. Os deficientes chegam à idade adulta analfabetos, visto que lhes foi negado o direito à educação de qualidade.

Dar maior importância ao EJA é reforçar, com maior atenção, as políticas estratégicas e não imediatistas de alfabetização. Uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial (OXENHAM & AOKI 2000) mostrou que os participantes em programas de alfabetização têm maior confiança e autonomia no interior de suas famílias e comunidades, estão mais à vontade que os não-alfabetizados quando levam e trazem seus filhos da escola e monitoram seu progresso. Além disso, alteram suas práticas de saúde e de nutrição em benefício das suas famílias, aumentam a sua produção de ganhos usando informações recebidas nos programas de alfabetização ou acessando outras informações, participam mais efetivamente na comunidade e na política, mostram melhor compreensão das mensagens disseminadas pela rádio e pela mídia impressora, desenvolvem novas e produtivas relações sociais através de seus grupos de aprendizagem, e guardam suas habilidades de alfabetização e as usam para expandir sua satisfação na vida diária.

As pessoas com deficiência devem encontrar na EJA um espaço acolhedor, em que possam desenvolver suas potencialidades e buscar sua emancipação enquanto cidadãos de direito. A multiplicidade de sujeitos leva à multiplicidade de mecanismos de percepção da realidade. Por isso, as diferenças não podem ser deixadas de lado na preparação de métodos de ensino, sob pena de afastar os educandos do

sistema de ensino. A educação deve ser entendida como prática da liberdade e por isso, os sujeitos condicionam seu voo à autonomia que desenvolverão no processo contínuo de aprendizagem/ensino.

6 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: DEVER DE TRATAMENTO IGUAL E DEVER DE TRATAMENTO DESIGUAL

Mesmo que o homem se pretenda igual perante os outros homens, este, em si mesmo considerado, comporta diferenças. A pluralidade humana, nesse sentido, é própria da sociedade. ARENDT (2009, p. 188) encara essa pluralidade sob o duplo aspecto de igualdade e diferença:

Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que já existiram, existem ou virão a existir, os homens precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender.

Visualizada desta forma, deve-se abraçar a diferença como própria do ser humano. Todavia, as desigualdades sociais, que separam os homens e pressupõem diferenças, são uma anomalia e não devem ser encaradas como próprias da condição humana.

ROUSSEAU (1999), em o **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**, mostra que a desigualdade aparece a partir do momento em que o homem desenvolve suas faculdades e torna estável e legítimo o estabelecimento das leis e

da propriedade. Além disso, acrescenta que a desigualdade surgiu quando os homens passaram a necessitar um do outro para a vida em sociedade, saindo do estado de natureza¹⁰ para o estado civil.

Enquanto os homens se contentavam com suas cabanas rústicas, enquanto se limitavam a costurar suas roupas de peles com espinhos de plantas ou espinhas de peixes, a enfeitar-se com penas e conchas, a pintar o corpo com diversas cores, [...] a talhar com pedras cortantes algumas canoas de pescadores ou alguns instrumentos grosseiros de música, em suma, enquanto aplicaram apenas a obras que um homem podia fazer sozinho e a artes que não precisavam do concurso de várias mãos, viveram tão livres, sadios, bons e felizes [...]. Mas, a partir do instante em que um homem necessitou do auxílio do outro, desde que percebeu que era útil a um só ter provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas se transformaram em campos risonhos que cumpria regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e medrarem com as searas (ROUSSEAU, 1999, p. 213).

¹⁰ Conforme STRECK e MORAIS (2014, p. 30) “A ideia de estado de natureza aparece correntemente, como dito acima, como *mera hipótese lógica negativa*, ou seja, sem ocorrência real. É uma abstração que serve para justificar/legitimar a existência da sociedade política organizada. Para alguns, pode ter havido uma ocorrência história – como é o caso de Rousseau. Mas, substancialmente, o estado de natureza se apresenta como contraface do estado civil, ou seja, se não estamos no interior de uma sociedade política, caímos no estado de natureza. Seria o estágio pré-político e social do homem, embora este, mesmo em estado de natureza não seja pensado como ‘selvagem’, sendo o mesmo que vive em sociedade”.

Estabelece-se, então, a relação entre iguais e desiguais, mas, como indaga MELLO (2013, p.11), “o que permite radicalizar alguns sob a rubrica de iguais e outros sob a rubrica de desiguais?” Decerto, qualquer discriminação feita visando assegurar privilégios e perseguições fere o princípio da igualdade. Conquanto, vê-se que são as relações desiguais que dão margens à desproporcionalidade de forças entre os homens, acabando por excluir aqueles que estão na posição mais vulnerável. Por isso, o conteúdo do princípio da igualdade deve adotar pesos e medidas próprios visando dar as mesmas oportunidades de acesso aos bens da vida (igualdade material) e perante a ordem jurídica (igualdade formal) (CUNHA Jr., 2012). Desta forma, o princípio da igualdade deve ser visualizado de duas maneiras: a igualdade formal e a igualdade material. Para Cunha Júnior, a igualdade formal abrange:

- a) A igualdade na lei – que significa que nas normas jurídicas não pode haver distinções que não sejam autorizadas pela Constituição. Tem por destinatário o legislador na medida em que proíbe de incluir na lei fatores de discriminação, responsáveis pela ruptura da ordem isonômica.
- b) A igualdade perante a lei – segundo o qual se deve aplicar igualmente a lei, mesmo que crie uma desigualdade. Dirige-se aos aplicadores da lei e traduz imposição destinada aos poderes estatais, que, na aplicação da norma legal, não poderão subordiná-la a critérios que ensejem tratamento seletivo ou discriminatório (CUNHA JR., 2012, p. 698).

Para Silva, “a igualdade formal seria a igualdade perante a lei. Ante a lei todos somos iguais sem distinção” (SILVA, 2005, p. 32). Já

a igualdade material ou substancial “é a busca da igualdade de fato, da efetivação, da concretização dos postulados da igualdade perante a lei (igualdade formal)” (SILVA, 2005, p. 41).

O conteúdo do princípio da igualdade, visualizado somente pelo aspecto formal, pode reforçar a desigualdade¹¹. “É possível obedecer-se formalmente um mandamento mas contrariá-lo em substância” (MELLO, 2013, p. 24). Por isso, o aspecto material abre espaço para as ações afirmativas¹², por se entender que vivemos em meio à pobreza e às desigualdades sociais e regionais. Busca-se, assim, igualar desigualando. É o que podemos chamar de **discriminação positiva** (CUNHA JR. 2012).

Em seu livro **Discriminação positiva: ações afirmativas na realidade brasileira**, Silva, referenciando Pires, afirma que a discriminação positiva está associado ao tratamento distinto para certas pessoas ou categorias de pessoas, com o intuito de garantir-lhes uma igualdade material (SILVA, 2005). Desta forma, “igualdade tanto é não-discriminar, como discriminar em busca de uma maior igualação (discriminar positivamente)” (SILVA, 2005, p. 50).

A modalidade da EJA vai ao encontro desse entendimento, pois visa oportunizar a inclusão escolar àqueles que sofrem com os males da desigualdade. Não se trata necessariamente de uma ação afirmativa, pois a colocaria numa condição de temporalidade¹³, já que as ações

¹¹ Para SILVA (2015), esse tipo de igualdade surgiu como um caráter puramente negativo, visando abolir os privilégios de classe. Prevalencia uma visão individualista do homem durante o Estado Liberal.

¹² Na conceituação de ROCHA (1996, p.295), a ação afirmativa é, pois, a expressão democrática mais atualizada da igualdade jurídica promovida na e pela a sociedade, segundo um comportamento positivo normativa ou administrativamente imposto ou permitido.

¹³ “[...] ações afirmativas são *medidas temporárias e especiais*, tomadas ou determinados pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito de eliminar as desigualdades que

afirmativas apresentam esse caráter transitório, mas de em um permanente processo de busca pela aprendizagem.

Em se tratando de alunos com deficiência ingressos no EJA, há duas formas de desigualdade: a que ROUSSEAU (1999) chama de desigualdade física, fruto das distinções de idade, da saúde, e das qualidades do corpo; e a desigualdade moral ou política, decorrente das relações sociais, que diferencia os homens em face de privilégios consentidos e autorizados por eles. Nenhuma desigualdade, no entanto, pode ser legitimada por questões físicas ou sociais. Em ambas, vê-se lesionado o princípio da igualdade.

No nosso ordenamento jurídico, a igualdade é vista como um direito fundamental. O art. 5º, *caput*, da Constituição Federal dispõe sobre a garantia, aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1998).

No campo da educação nacional, deve-se incidir o princípio da igualdade. De acordo com a LDBEN, o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1996). Assim, a compreensão da igualdade, como direito estendido aos cidadãos, requer um programa político diverso e amplo, que possa atender a todos os sujeitos, respeitadas as diferenças de cada um. Com isso, cabe à lei conceber tratamento específico, vantajoso ou desvantajoso, observadas as particularidades e traços de cada indivíduo, para que o ensino escolar possa atender a todos.

forma acumuladas no decorrer da história pela sociedade” (VILAS-BÔAS, 2003, p. 29, grifo nosso)

As modalidades escolares mostram que cada indivíduo comporta diferentes traços e, por isso, deve ser construído modelos pedagógicos compatíveis com suas necessidades. Ao tratar sobre a educação de jovens e adultos, a LDBEN, no §1º do art. 37, propõe uma educação apropriada, considerando as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência preocupou-se com a acessibilidade¹⁴ escolar e a inclusão dos alunos no sistema de ensino¹⁵, garantindo-lhes o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. Para efeitos deste estatuto, considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o

¹⁴ “Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida [...]” (BRASIL, 2015)

¹⁵ “Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - *aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem*, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - *projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado*, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV - *oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas*; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, *favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino*; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...] XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.” (BRASIL, 2015, grifos nossos)

reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência (art. 4º, §1º).

Assim, é direito público subjetivo dos deficientes o acesso à educação de qualidade e adequada à sua deficiência, para que esta não sirva de barreira ao desenvolvimento de suas potencialidades. Ao Estado compete realizar prestações positivas¹⁶ em face desses indivíduos, devendo o direito à educação ter aplicação imediata.

ALEXY fala em **dever de tratamento igual e dever de tratamento desigual**. Para ele:

[...] uma diferenciação é arbitrária, e, por isso, proibida, se não for possível encontrar um fundamento qualificado para ela. [...] Sem não existe uma razão suficiente para a permissibilidade de um tratamento desigual, então, o tratamento igual é obrigatório (ALEXY, 2015, p.407-408).

Continua o autor: “Se não houver razão suficiente para a permissibilidade de um tratamento igual, então, é obrigatório o tratamento desigual” (ALEXY, 2015, p.409). Em se tratando da LDBEN e do Estatuto da Pessoa com Deficiência, não há favoritismos: propõe o dever de tratamento desigual. Há uma correspondência lógica entre tratamento diferenciado constituído e a razão diferencial que lhe serviu de suporte (MELLO, 2013).

¹⁶ “Em razão da crescente necessidade do indivíduo e das desigualdades materiais que o debilitam, a presença do Estado passou a ser cada vez mais exigida, para dele se reivindicar uma postura ativa que reduzisse ou atenuasse essas desigualdades e o libertasse de suas necessidades mais prementes”. (CUNHA JR., 2012, p. 580-581)

Em outros termos, é preciso tratar os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação, especialmente aqueles que têm alguma deficiência, de forma diferente, a fim de adequar a estrutura escolar e os métodos pedagógicos aos seus reais interesses. Ao contrário, se tratássemos essa categoria de aluno da mesma forma que os inseridos na educação regular, ofenderíamos o princípio da igualdade. Reforça-se, pois, o aspecto material desse princípio. Mais ainda, os jovens e adultos deficientes devem ser tratados diferentemente em relação aos jovens e adultos sem nenhuma deficiência. Por isso, vale a interpretação sistemática dos dois dispositivos em questão, que consagra a modalidade EJA e, ao mesmo tempo, adequa-a às necessidades da pessoa com deficiência.

7 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EJA

A ideia de acessibilidade é complexa: para analisar uma hipótese de acessibilidade é importante verificar a que grupo ela beneficia e qual sua abrangência. Um ambiente acessível para pessoas com deficiência visual pode não o ser para um cadeirante e vice-versa.

Acessibilidade espacial está relacionada com segurança, conforto e independência, que permite a apropriação de ambientes através das possibilidades de relações espaciais (BARONI, 2013). Essas relações espaciais dependem de condições ambientais favoráveis de acesso à informação, de meios de locomoção acessíveis para uso democrático dos espaços, permitindo aos indivíduos a comunicação interpessoal (BARONI, 2013). Para isso, é preciso identificar as

barreiras atitudinais, físicas e de informação¹⁷ “que podem dificultar ou impedir a percepção, circulação, compreensão ou apropriação dos espaços e atividades por parte dos usuários” (BARONI, 2013, p. 26).

Apesar de a acessibilidade estar diretamente ligada à construção de espaços arquitetônicos e urbanísticos universais e integrados, este estudo procurou entender por acessibilidade também a quebra de barreiras comportamentais que isolam determinados indivíduos. Um adulto analfabeto, por exemplo, ao se deparar com mecanismos de ensino inadequados para sua realidade, pode visualizar a alfabetização como inacessível. Do mesmo modo, um adulto analfabeto e com deficiência (e.g. deficientes visuais) pode sofrer alguma forma de exclusão se os métodos de ensino utilizados forem adequados aos demais adultos, porém inapropriados para sua aprendizagem. Assim, a acessibilidade se traduz pela diferença e pelo olhar solidário voltado à coletividade.

A proposta de uma educação inclusiva leva o princípio da acessibilidade para o sistema escolar. Segundo BARONI (2013, p. 36) “a escola que é inclusiva está em contínuo processo de mudança para assegurar o acolhimento de cada um dos seus alunos ou dos membros da comunidade escolar, bem como sua aprendizagem”.

Sem acessibilidade não há inclusão, pois o envolvimento do grupo escolar de modo igualitário requer que os indivíduos se façam

¹⁷ As barreiras físicas são representadas por elementos arquitetônicos físicos ou de desenho espacial que dificultam ou impedem a realização de atividades desejadas de forma independente e causando diversos tipos de restrições. As barreiras de informação são aquelas que dificultam ou impedem o acesso às informações espaciais necessárias para a orientação nos ambientes e a realização de atividades. As barreiras atitudinais são aquelas estabelecidas na esfera social, em que as relações humanas centram-se nas restrições dos indivíduos e não em suas habilidades. Assim se um professor de educação física impedir um aluno cadeirante de participar de um jogo de bola, o faz por não reconhecer seu direito de inclusão, e não tanto por não saber criar modos de brincar que permitam a participação do aluno no jogo (BARONI, 2013, p. 30).

livres dentro da instituição de ensino, podendo exercer sua autonomia para circular nos espaços e participar das atividades existentes. A escolha e a iniciativa por partes das pessoas com deficiência em ocupar espaços se dá quando não há barreiras de segregação e exclusão, seja por meio de barreiras físicas ou comportamentais.

A equiparação de direitos depende de uma escola que satisfaça todos seus alunos, dando-lhes as mesmas oportunidades que o processo de aprendizagem pode trazer. Observa-se uma discriminação negativa quando se desconsidera a heterogeneidade e as particularidades de cada indivíduo parte do corpo discente. Contudo, quando a diversidade é matéria de reflexão dentro do sistema escolar, servindo de base para a construção de um plano de ação (mudanças estruturais e comportamentais) dentro da instituição de ensino e de um projeto pedagógico acolhedor, estar-se-á discriminando positivamente.

De um modo geral, todo o sistema escolar deve dispor de estrutura física que permita a acessibilidade de todos, incluindo as escolas voltadas à educação de jovens e adultos. Além disso, o corpo docente e demais funcionários da escola devem estar preparados para atender aos estudantes com possíveis deficiências. Este dever profissional é reflexo das garantias e dos direitos advindos da noção de igualdade e inclusão. A acessibilidade está ligada, também, ao direito fundamental à liberdade, pois esta se propõe a desconstruir as barreiras que dificultam o acesso dos estudantes à escola.

Na modalidade da EJA, os alunos são especiais e dependem de um método de ensino/aprendizagem próprio. Porém, quando consubstanciado com a possibilidade de inserção de uma pessoa deficiência, vê-se um despreparo técnico e estrutural por parte da instituição de ensino. Este problema, enfrentado por todas as modalidades e níveis educacionais, agrava-se quando se trata de um

analfabeto ou semianalfabeto com deficiência, especialmente aquelas que interferem diretamente no grau de aprendizagem, como é o caso das deficiências mentais. Estes indivíduos chegam à escola com marcas de preconceito e não podem, na sala de aula, sofrer novamente essa discriminação negativa.

Não se pretende, com este estudo, demonstrar como deveria ser a abordagem pedagógica adequada nessas situações acima expostas. No entanto, busca-se demonstrar a importância de uma abordagem diferenciada em relação aos jovens e adultos com deficiência, por entender que a inclusão destes na sociedade é um direito indisponível e não se sujeita às políticas meramente assistencialistas e emergenciais.

Deve-se visualizar as necessidades específicas de cada sujeito para oferecer uma escola inclusiva. Assim, o propósito de um tratamento desigual às pessoas com deficiência é o alcance de direitos comuns. Os meios (que estão relacionados aos métodos e abordagens de ensino, aos veículos de comunicação, as técnicas de avaliação, aos espaços de ocupação etc.) podem ser diferentes para que os resultados (o conhecimento em si mesmo considerado) sejam, na melhor das hipóteses, alcançados por todos.

O desenvolvimento das potencialidades mexe com a autoestima e a autonomia das pessoas com deficiência na prática de atos da vida, incluindo atos revestidos de juridicidade, como o próprio direito ao voto. Com isso, a própria sociedade é beneficiada, já que a cidadania ativa de cada indivíduo pode levar ao bom funcionamento do sistema democrático.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem está imerso na relação ensino/aprendizagem, em que a linguagem, como processo comunicacional, viabilizada a troca de informações e, por conseguinte, de saberes. Enquanto o indivíduo se comunica com seus pares, aprende e ensina. Destarte, a educação, que compõe esse processo de comunicação, mostra-se contínua e, ao passo que promove o desenvolvimento da sociedade, cria, com esse desenvolvimento, modos sofisticados de transmissão de conhecimento.

Contudo, ao deparar-se com as desigualdades, alguns sujeitos são postos em situações desprivilegiadas; os métodos de ensino/aprendizagem, muitas vezes, tornam-se ferramentas de manutenção do *status quo*. As pessoas com deficiência, nessa relação desequilibrada, encontram-se em situação de vulnerabilidade e exclusão, podendo chegar à idade adulta analfabetos ou semianalfabetos.

Nesse sentido, o propósito da EJA é atender jovens e adultos que na idade regular não tiveram acesso ao sistema escolar. Em se tratando de pessoas com deficiência, deve-se construir uma política pedagógica de inclusão e acessibilidade. A EJA, como qualquer outra modalidade de ensino, deve se adequar para receber estes educandos, que deverão ser tratados com igualdade, sem se perder de vista as suas diferenças. No entanto, esta modalidade tem se mostrado distante das reais necessidades dos educandos, especialmente as pessoas com deficiência. Deve-se buscar meios efetivos para se chegar à essa realidade.

O ordenamento jurídico, à luz da Constituição Federal, dá respaldo suficiente para elevar o direito de acesso à educação à qualidade um direito público subjetivo. Qualquer omissão que viole esse direito é, assim, inconstitucional. Todavia, o direito, longe de ser

onipotente, não é capaz de, por si só, resolver os problemas sociais. Fatores políticos, educacionais, econômicos e sociais também são determinantes para a consagração desse e de outros direitos fundamentais. Por exemplo, não é possível construir projetos políticos direcionados à coletividade quando os interesses visam atender satisfações particulares. Também não é suficiente o investimento em educação se não há, em concomitância, políticas públicas sociais voltadas à redução das desigualdades.

Como há múltiplos fatores que podem distanciar a modalidade de EJA da proposta de ser inclusiva, é lógico que devem atuar em conjunto os sujeitos que direta ou indiretamente interferem nesses fatores: legisladores, gestores públicos, educadores, educandos (incluindo especialmente as pessoas com deficiência) e todos os demais cidadãos, devem ocupar seus lugares de fala e atuar dentro das suas competências. É direito de todos o acesso à educação de qualidade, e essa qualidade dependerá do quão inclusivo e acessível o sistema de ensino for e das vontades convergentes a esse propósito.

REFERÊNCIAS

ALEXY. R. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Trad. Virgílio Afonso da Silva. 2 ed., Malheiros: São Paulo, 2015.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BAHIA. **TOPA: Todos Pela Alfabetização: Bahia 2007-2014** Organizadores: Francisca Elenir Alves e Moacir Gadotti. -- São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

BARONI, E. C. Oliveira Alves. **A acessibilidade do sujeito com deficiência física na escola:** Problematização de uma realidade acompanhada. Brasília-DF, Fevereiro de 2013. 51 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB. Acessado em 18/07/2016. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5316/6/2013_ElaineCristinaOliveiraAlvesBaroni.pdf

BOBBIO, N. **Teoria geral da política:** a filosofia política e a lição dos clássicos. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética/secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** manual do Educador / Autores: Ângela Maria Biz Rosa Antunes... [et al.]; ilustrações CECIP. – 1. ed., 2. reimpr. - Rio de Janeiro: Escolas Multimeios, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares **Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 ago. 2016.

CUNHA JR., D. Curso de Direito Constitucional. 6 ed. Salvador, 2012.

DIMENSTEIN, G. Dez lições de sociologia para um Brasil cidadão; volume único/ Gilberto Dimenstein, Marta M. Assumpção Rodrigues. Alvaro Cesar Giansanti. – São Paulo: FTD, 2008.

FERNANDES, F. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

HORTON, P.; HUNT, C. L. Sociologia. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1980.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf. Acesso em: 02 out. 2016.

MELLO, C. A.B.. Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade. 3 ed., São Paulo: Malheiros, 2013.

OXENHAM, J.; AOKI, A.. Including the 900 million. Washington: The World Bank, 2000.

ROCHA, C. L. A. Ação Afirmativa – o conceito democrático de igualdade jurídica – **Revista de Informação Legislativa**. Brasília: Editora Senado Federal, 1996, julho/setembro.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Maria Ermantina Galvão, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SIGNORINI, Inês & Dias, Rachel Maria. “Até agora, só ferrada, cara!”:o cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens. In: KLEIMAN, Ângela B. **O ensino e formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J. A. S. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 2015.

SILVA, R. L. N.; HAHN, P.; TRAMONTINA, R. Educação: Direito Fundamental Universal. **Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 12, n. 2, jul./dez. 2011.

SILVA, S. P. M. **Discriminação Positiva: Ações Afirmativas na Realidade Brasileira**. Brasília: Brasília Jurídica, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 1 ed.. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 1999, v. 1.

UNESCO. **BRASIL Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

VILAS-BÔAS, R.M. **Ações Afirmativas e o Princípio da Igualdade**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.