

A inclusão da pessoa com deficiência no sistema nacional de pós-graduação a partir da pedagogia do acolhimento: um diálogo entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire

Maiquel Ângelo Dezordi Wermuth¹  

Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Brasil

E-mail: maiquel.wermuth@unijui.edu.br

Walter Lucas Ikeda²  

Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Brasil

E-mail: walterlucasikeda@gmail.com

Resumo: A inserção e permanência da pessoa com deficiência (PcD) no sistema nacional de pós-graduação (SNPG) não pode ocorrer por meio de sua mera tolerância nas vagas institucionais. Tal perspectiva viola tanto o conceito de alteridade de Emmanuel Lévinas como a vocação ontológica de Paulo Freire. Nestes termos, a pergunta que orienta este estudo é: sob quais condições é possível aproximar as perspectivas teóricas e práticas de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire, com ênfase na temática da inclusão e permanência das PcD no SNPG? A hipótese inicial é positiva, na medida em que a discussão perpassa por uma crítica à epistemologia educacional, pautada no processo histórico singular de cada um e na ética da alteridade. O objetivo geral da pesquisa é analisar sob quais condições é possível aproximar as perspectivas teóricas e práticas dos pensadores lituano e brasileiro, à luz da temática da inclusão e permanência das PcD no SNPG. Os objetivos específicos, que correspondem às seções de desenvolvimento do texto, são: a) construir um panorama geral da teoria de Emmanuel Lévinas sob o viés educacional; b) elaborar um panorama geral da proposta pedagógica de Paulo Freire; e c) analisar os limites e possibilidades de intersecção das perspectivas dos pensadores sobre a temática da inclusão e permanência das PcD no SNPG, a partir da proposta de uma pedagogia do acolhimento. A metodologia utilizada é a metafenomenologia levinasiana, centrada no conceito de alteridade. Ao final, verifica-se a necessidade de se repensar o sistema educacional adotado no âmbito do SNPG, especialmente a partir da acessibilidade atitudinal.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Sistema Nacional de pós-graduação. Acessibilidade atitudinal. Pedagogia do acolhimento. Emmanuel Lévinas.

¹ Doutor em Direito pela UNISINOS com estágio pós-doutoral pela USP. Bolsista de Produtividade CNPq. Coordenador do PPG Direito da UNIJUI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7365-5601>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0354947255136468>. E-mail: maiquel.wermuth@unijui.edu.br.

² Doutor em Direito pela UNICESUMAR. Pós-Doutorando em Direito pela UNIJUI, no âmbito do PDPG-CAPES "Alteridade na Pós-Graduação" (Edital nº 37), Projeto de Pesquisa "Pessoas com deficiência no ensino de pós-graduação stricto sensu no Brasil: a ética da alteridade na construção de políticas públicas de inclusão". ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6079-7109>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8656706806234500>. E-mail: walterlucasikeda@gmail.com.

The inclusion of persons with disabilities in the national postgraduate system from the welcome pedagogy: a dialogue between Emmanuel Lévinas and Paulo Freire

Abstract: The inclusion and permanence of people with disabilities (PWD) in the national postgraduate system (SNPG) cannot occur through their mere tolerance in institutional vacancies. Such a perspective violates both Emmanuel Lévinas' concept of otherness and Paulo Freire's ontological vocation. In these terms, the question that guides this study is: under what conditions is it possible to bring together the theoretical and practical perspectives of Emmanuel Lévinas and Paulo Freire, with an emphasis on the theme of inclusion and permanence of PWD in the SNPG? The initial hypothesis is positive, insofar as the discussion permeates a critique of educational epistemology, based on each person's unique historical process and the ethics of alterity. The general objective of the research is to analyze under what conditions it is possible to bring together the theoretical and practical perspectives of Lithuanian and Brazilian thinkers, in light of the theme of inclusion and permanence of PWD in the SNPG. The specific objectives, which correspond to the development sections of the text, are: a) construct a general overview of Emmanuel Lévinas' theory from an educational perspective; b) prepare a general overview of Paulo Freire's pedagogical proposal; and c) analyze the limits and possibilities of intersection of the perspectives of thinkers on the topic of inclusion and permanence of PWD in the SNPG, based on the proposal of a welcoming pedagogy. The methodology used is Levinasian metaphenomenology, centered on the concept of otherness. In the end, there is a need to rethink the educational system adopted within the scope of the SNPG, especially based on attitudinal accessibility.

Keywords: Person with disability. National postgraduate system. Attitudinal accessibility. Welcoming pedagogy. Emmanuel Lévinas.

Sumário: 1. INTRODUÇÃO. 2. UMA PEDAGOGIA A PARTIR DE EMMANUEL LÉVINAS: AS RAÍZES DO PROBLEMA E SEU PROJETO ÉTICO. 3. A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: AS RAÍZES DO PROBLEMA E SEU PROJETO EDUCACIONAL. 4. UM DIÁLOGO ENTRE EMMANUEL LÉVINAS E PAULO FREIRE A PARTIR DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO. 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

1. INTRODUÇÃO

A perspectiva contemporânea da inclusão e permanência da pessoa com deficiência (PcD) no sistema nacional de pós-graduação (SNPG) encontra diversos obstáculos. Notadamente, os primeiros percalços à sua inclusão dizem respeito, precipuamente, a questões estruturais físicas e de serviços. Todavia, o tema ostenta incipiente literatura crítica, sendo que é justamente nesse espaço que esta pesquisa pretende produzir, ainda que minimamente, algum impacto. Dessa forma, com o desiderato de desenvolver linhas educacionais críticas da PcD no SNPG, o estudo ora apresentado vale-se da literatura ética de Emmanuel Lévinas e da pedagogia de Paulo Freire, com o intuito de ressignificar o tema e o papel relegado às PcD no contexto do SNPG.

A justificativa desta pesquisa pode ser verificada em três dimensões. A primeira é a

acadêmica, evidenciada pela aprovação, pela CAPES, de projetos de pesquisa sobre o tema da alteridade na pós-graduação (Edital nº 37/2022), com ênfase no eixo temático das PcD. A segunda justificativa é social, considerando a relevância da temática da inclusão das pessoas com deficiência nos mais diferentes níveis educacionais. A terceira é educacional e filosófica, em face da escassez de textos filosófico-críticos dos elementos e temas que dizem respeito à inclusão das PcD no SNPG.

Destaca-se que a presente pesquisa não tem o intuito de exaurir todos os conceitos de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. Logo, é realizado um recorte de conceitos dos pensadores visando estabelecer uma linha pedagógica de diálogo entre eles. Nesse sentido, a pesquisa visa contornar conceitos centrais voltados à educação e que também sejam aptos a integrar o diálogo comum sobre as PcD no SNPG.

O problema de pesquisa que orienta este trabalho é: sob quais condições é possível aproximar as perspectivas teóricas e práticas de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire, com ênfase na temática da inclusão e permanência das PcD no SNPG? A hipótese inicial é de que ambas as perspectivas teóricas aqui abordadas, apesar de partirem de estruturas conceituais diversas, podem se aproximar pelo aspecto prático e de subjetivação, já que Lévinas critica a relação sujeito-objeto e Freire propõe a relação, no contexto da educação, entre sujeito-objeto-sujeito. Nesse sentido, pode-se afirmar que a PcD, para Freire, deve se tornar agente transformador de sua própria trajetória, pela via da conscientização, e, para Lévinas, tornar-se mestre, no sentido de fazer com que o Outro ensine ao Eu. A conjugação de ambas essas perspectivas parece – como se se procurará evidenciar ao longo deste estudo – oportuna e adequada para o estabelecimento de uma pedagogia do acolhimento voltada às PcD no SNPG.

O objetivo geral da pesquisa é analisar sob quais condições é possível aproximar as perspectivas teóricas e práticas de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire, à luz da temática da inclusão e permanência das PcD no SNPG. Para se alcançar o objetivo geral delineado, ele será fragmentado nos seguintes objetivos específicos, que correspondem às seções de desenvolvimento do texto: a) construir um panorama geral da teoria de Emmanuel Lévinas sob o viés educacional; b) elaborar um panorama geral da proposta pedagógica de Paulo Freire; e c) analisar os limites e possibilidades de intersecção das perspectivas dos pensadores lituano e brasileiro na temática da inclusão e permanência das PcD no SNPG, a partir da proposta de uma pedagogia do acolhimento.

A metodologia utilizada na abordagem é a metafenomenologia levinasiana, centrada no

conceito de alteridade. Esta metodologia visa retirar o Outro do alcance epistemológica do Eu, proporcionando abertura de valores e novas concepções teóricas. Assim, busca-se ressignificar o Outro subjetivamente para além da interioridade do sujeito cognoscente. Essa abertura levinasiana ao Outro não é meramente teórica, mas de carne e osso ou, em outras palavras, concreta, de modo que se pode avocar a perspectiva de Paulo Freire, centrada no conceito de conscientização, para estabelecer um profícuo diálogo entre ambos os autores. Assim, a abordagem freiriana alinha-se à ideia de subjetivação levinasiana, complementando-a com contornos da práxis emancipadora no âmbito educacional. A bibliografia utilizada é a literatura de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire, sem prejuízo de comentadores e produções conexas à temática. A técnica de procedimento adotada é a monográfica, visando fontes primárias.

O trabalho apresenta três seções de desenvolvimento. A primeira visa construir um panorama geral da perspectiva educacional a partir de Emmanuel Lévinas. Na segunda seção de desenvolvimento elabora-se um panorama geral da proposta educacional freiriana. A derradeira seção de desenvolvimento tem como desiderato analisar os limites e possibilidades de uma pedagogia do acolhimento ao promover uma intersecção das teorias analisadas nas seções anteriores à luz da temática da inclusão e permanência das PcD no SNPG.

2. A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: AS RAÍZES DO PROBLEMA E SEU PROJETO EDUCACIONAL

“A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto.”
Darcy Ribeiro

Emmanuel Lévinas não foi um educador ou teve a educação como seu objeto de pesquisa central. De toda forma, o pensador fez ponderações pontuais sobre a educação judaica na obra *Difícil Liberdade: ensaios sobre o judaísmo* (2004). Nesta obra, destacam-se os títulos *Reflexões sobre a educação judia*; *Educação e Oração* e *Antihumanismo e Educação*. Tais textos não podem ser analisados isoladamente da literatura de Lévinas, destacadamente *Totalidade e infinito* (1980) e *De outro modo que ser* (2011). Esta seria a linha guia da análise aqui proposta.

Os mencionados títulos da obra *Difícil Liberdade* (Lévinas, 2004) resgatam uma perspectiva de educação vinculada à procura da razão de ser do humano. A educação não pode olvidar de suas dimensões criadoras e de desenvolvimento de habilidades, no campo das ciências e das artes, de modo a construir coletivamente as relações. Essa perspectiva levinasiana

indiretamente critica a educação contemporânea focada em formulações teóricas e lógicas, visando um denominador do mesmo para o Outro, e que não criam, em última instância, obstáculos à perda do sentido da vida humana e seu extermínio.

Dessa maneira, a essência do humano não é uma ideia ou uma teoria. Para melhor se apreender essa essência, a educação deve ser vinculada com a prática.

Nada é verdadeiramente imposto – é preciso dizê-lo – a menos que traga a marca do intelecto. Não há conformidade pelo menor preço! Muitos jovens falam sobre a crise da inteligência. A única honra dos tempos modernos é ter tomado consciência da razão pela qual o Judaísmo se reconhece. Só o ensino superior tornará possível um ensino secundário ou primário que não será negado ou esquecido por ocasião do primeiro contato com o mundo onde, apesar de tudo, tentamos viver, trabalhar e criar (Lévinas, 2004, p. 262)³.

Essa crítica de Lévinas ao saber pode ser sintetizada como a objetificação ou representação do Outro. Isso porque nossa tradição ocidental desenvolveu uma relação bipolar do pensamento, em que há um sujeito e um objeto. Isso significa que na relação sujeito-objeto não há valorização da relação intersubjetiva entre dois humanos, logo, isso impossibilita que o saber tenha impactos práticos e éticos para a transcendência humana. Nesse caso, o saber do Outro ou de sua essência é torná-lo interior da consciência do sujeito ou reduzi-lo ao mesmo, ceifando-o de sua alteridade, de sua diferença (Souza, 2013). Não há diferença ou alteridade quando o Outro é reduzido ao mesmo, já que o Outro passa a ser uma mera representação da interioridade do Eu, o que é, em si, uma violência.

Hans-Georg Gadamer (2007, p. 10), em suas meditações hermenêuticas, identifica o mesmo problema de Lévinas e o cita expressamente nessa problemática:

Se o saber de Levinas é contraposto à transcendência do outro, ele estabelece um limite para o tema que é completamente diverso daquele que veio à tona no interior da história da ciência no ocidente. Sim, parece-me que a transcendência desempenhou um papel determinante justamente nas formações e transformações da ciência que se realizaram na história ocidental e não representa apenas um ‘para além de toda a ciência’ e de sua ‘imanência’. O ‘totalmente outro’ de Deus, o outro dos outros, dos próximos, aquele de natureza fechada em si – todos eles não se entregam à responsabilidade de

³ Na versão consultada, em espanhol: “Nada se impone verdaderamente -e s preciso decirloa menos que lleve el sello del intelecto. ¡No hay conformidad a menor precio! Demasiados jóvenes hablan de la crisis de la inteligencia. El único honor de los tiempos modernos consiste en haber tomado conciencia de la razón en la que el judaismo se reconoce. Únicamente los estudios superiores harán posible una enseñanza secundaria o primaria que no se verá desmentida u olvidada en ocasión del primer contacto con el mundo donde, pese a todo, intentamos vivir, trabajar y crear”.

nosso saber.

Nestes termos, o Outro não pode ser reduzido em tema, ou seja, nas categorias intelectuais e conceituais do Eu. Aceitar a possibilidade de representação do Outro como uma ideia é limitar epistemologicamente toda sua diferença ao denominador imposto do Eu. É justamente por meio desse caminho que Lévinas supera eticamente a filosofia de Husserl e sua fenomenologia, na medida em que para este todo o pensamento é circunscrito à estrutura intencional da consciência, que reduz tudo à interioridade do sujeito cognoscente, de modo que o Outro é externalidade, escapando da interioridade do Eu (Lévinas, 1980). Esta é a essência do conceito de alteridade e a fundação da metafenomenologia.

Lévinas ainda desenvolve crítica aos discursos éticos de pretensão universal, pautados em esquemas lógicos e objetivos, de modo que legitima o Eu como um sujeito transcendental que elimina toda a diferença. Esse mesmo discurso ético de pretensão universal, que é utilizado para legitimar instituições, causa sua própria ruína, já que desvincula a singularidade e individualidade do Outro. A proposta de Lévinas não se apresenta apenas no nível das ideias, mas em carne e osso – expressão utilizada pelo autor para designar seu viés concreto –, contexto no qual o Eu não é sujeito cognoscente de uma estrutura bipolar, mas polo ético e uma relação aberta com o Outro (Souza, 2013). Esta abertura, que se dá na relação com o Outro, ocorre por meio da linguagem.

É o Outro quem determina o Eu, não o contrário (Lévinas, 1980). O Eu deixa de ser sujeito cognoscente que deve atribuir sentido e objetividade ao mundo e passa a ser passividade, polo de abertura ao Outro e possibilidade da resposta ética que o Outro exige.

Nesse sentido, Lévinas (1980) critica que a razão ocidental, por meio do saber, seja a única redentora e emancipadora do humano. Essa razão ontológica causa a anomia do humano de sua essência, permitindo as barbáries. É exatamente contra esta corrente de pensamento que o filósofo desenvolve o conceito de alteridade, permitindo-se a criação de uma nova maneira de ser e pensar, em que a ética seja a filosofia primeira.

A partir do conceito de alteridade de Lévinas (1980) é que se propõe, neste estudo, uma pedagogia centrada na abertura ao Outro, fundamentada na perspectiva da ética. Uma pedagogia do acolhimento. É justamente pelo Outro ser uma externalidade que se permite uma conexão entre dizer e dito, que a partir do rosto exige uma conduta ética do Eu, capaz de ser outramente que ser para si mesmo (Lévinas, 2011). Dessa forma, o Outro é o protagonista do qual irrompe um mundo ético, já que é ele que exige a conduta ética.

A resposta que o Outro exige pelo rosto é diversa da resposta objetiva ontológica. A

resposta precisa ser além de nós (Lévinas, 1980; 2004), ou seja, a ética não deve se limitar a espaços privados como família, Igreja, comunidade e afins. A ética deve visar o alcance da ordem pública. Isso porque a ética na ordem pública é apta a *colocar em questão* os interesses individualizados. A ética não basta numa relação eu-tu, pois há a figura do terceiro, momento em que a ética deve observar a coletividade, que é quando emerge o político. O Terceiro é um Outro que não está diante do Eu, mas que também exige sua ética. Nesse sentido, a educação não é apenas do Eu com o Outro, mas do Eu com todos os Outros.

Destaca-se que a perspectiva inicial segundo a qual o Outro precisa ser somente ensinado é inadequada segundo a ordem de ideias aqui expressa. Isso porque o Outro é o mestre do eu, pois seu rosto exprime sabedoria. Desse modo, Lévinas (1980, p. 191) pontua que o Outro “junta-se a mim. Mas junta-me a ele para servir, ordena-me como Mestre. Ordem que só pode dizer-me respeito na medida em que eu próprio sou mestre, ordem, por conseguinte, que me ordena que mande”.

Pelo que se observa da passagem citada, o terceiro é imprescindível para a dimensão ética, pois aquele que recebeu a ordem, a recebeu de um Outro, que imediatamente é ordenado para mandar outrem. Dessa forma, aquele que recebeu a ordem ética passa a ser alguém que vai exigir a continuidade dessa ordem, em uma reação em cadeia.

É justamente essa transcendência que ocorre por meio da abertura infinita do Eu para o Outro, como passividade e resposta ética que se caracteriza pelo seu acolhimento. O acolhimento levinasiano é a resposta ética – *eis me aqui* – à interpelação do rosto que clama pelo *não matarás*. O acolhimento é um modo de ser que transcende a subjetividade da tradição ocidental, focada na formação do sujeito cognoscente e teórica, passando a uma relação desinteressada (na qual tema e ser estão desalinhados), da ontologia para a ética, que permite o desenvolvimento de novos sentidos.

Nestes termos, considerando a proposta inicial educacional que se pode extrair de Emmanuel Lévinas, parte-se, nesse segundo momento, para a análise da proposta de Paulo Freire. Reforça-se que a próxima seção visa elaborar um panorama geral da proposta de Freire, sem, contudo, ter caráter exauriente. Além disso, o estudo busca estabelecer uma intersecção entre as propostas teóricas de Freire e Lévinas, o que ocorrerá na terceira seção de desenvolvimento, com ênfase na temática da inserção a permanência da PcD no SNPG.

3. A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: AS RAÍZES DO PROBLEMA E SEU

PROJETO EDUCACIONAL

Paulo Freire (1967) é considerado o patrono da educação brasileira. Elege-se, neste estudo, o conceito de conscientização oriundo de sua pedagogia como chave central para a proposta que será adiante formulada. O termo guarda relação direta com a proposta epistemológica do pensador, pois toda educação é uma teoria colocada em prática. Nesse sentido, Freire busca encontrar uma maneira de formar o conhecimento mais organizado e crítico em educandos com conhecimento pouco organizado, pré-crítico e espontâneo.

Freire (1967) não se alinha com uma epistemologia intelectualista e racionalista do conhecimento, mas da holística humana. Logo, o seu ponto de partida é a experiência individual, singular, de alguém no contexto de uma dada coletividade. Dessa forma, teoria e prática devem operar associadas, sempre visando a transformação da realidade. Assim,

toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde uma ação. Captando um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação (Freire, 1967, p. 105-106).

Nestes termos, propõe-se uma formação subjetiva diversa de educador-educando, mestre-aluno. Os polos se unem para a descoberta do mundo e cocriação do conhecimento, a partir do diálogo. O diálogo para o pensador é uma relação horizontal de A com B, nasce de uma matriz crítica e gera criticidade, nutrindo-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. O oposto a tudo isso é o arrogante e autossuficiente. Somente nestes termos os educandos e educadores se tornam críticos e há comunicação, condição para a busca de algo (Freire, 1967, p. 107).

O educador insiste na dimensão ética da alfabetização, ou seja, o processo de inserção na realidade, de busca e de criatividade. Os analfabetos são provocados para a significação profunda da linguagem e das palavras. As palavras não são meros instrumentos de repetição mecânica, mas aptas a pronunciar o mundo. A mera posição passiva de aprender uma palavra com significado pré-estabelecido perde a função da educação, de modo que essa função exige uma postura ativa do educando, dentro de um processo holístico de conscientização.

Superadas essas breves premissas, pode-se afirmar que o termo conscientização, em Freire, significa o processo de uma pedagogia da libertação ou, propriamente, a pedagogia do

oprimido (Andreola, 1993, p. 36). Na obra *Extensão ou Comunicação*, o pedagogo indica que toda educação humanista deve ser libertadora, visando a tomada de consciência:

A educação que, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora, não pode, portanto, caminhar neste sentido. Uma de suas preocupações básicas, pelo contrário, deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham. Este aprofundamento da tomada de consciência, que se faz através da conscientização, não é, e jamais poderia ser, um esforço de caráter intelectualista, nem tampouco individualista (Freire, 1983, p. 52).

Nestes termos, Freire aloca sua proposta entre a educação mecânica e o subjetivismo individualista, na medida em que o esquema sujeito-objeto dissocia teoria e prática. A teoria sem prática é mero verbalismo e a prática sem teoria é ativismo cego. Dessa forma, o processo de conscientização exige um círculo de cultura de um lado e de outro a realidade objetiva dos oprimidos. Esta tensão de cultura e realidade faz emergir as contradições e os temas significativos que constituem o ponto de partida da realidade que se deve transformar (Andreola, 1993, p. 37).

A título ilustrativo, na obra de Ceccon, Oliveira e Oliveira (1982, p. 11-17), há uma denúncia de que todos os envolvidos no processo pedagógico – pais, professores e alunos – queixam-se da escola. Para todos os envolvidos, há culpados, mas sempre é o “outro”, nunca o “eu”. Tal perspectiva desvia da raiz do problema. Os pais, por exemplo, culpam a criança preguiçosa ou o professor que não exige o estudo. Os próprios pais se sentem impotentes em auxiliar os filhos em matérias que não dominam. Os professores sentem-se sobrecarregados e desvalorizados, com classes lotadas e falta de estrutura adequada, assim como a sensação de que foram mal preparados para o trabalho docente, diante da necessidade de resolverem por si os mais diversos problemas – muitos deles que escapam, inclusive, às suas respectivas áreas de formação. Os alunos também sentem que a escola não foi feita para eles, de modo que as questões da vida não fazem parte da escola, bem como são disciplinados com recurso, muitas vezes, à imposição de medo pelos professores, o que pode implicar traumas, ressentimentos, evasão etc.

O fracasso dos alunos precisa ser destacado. O efeito do fracasso é diverso conforme a camada sociocultural. São as crianças mais pobres, que residem em zonas periféricas da cidade e no meio rural que são forçadas a interromper seus estudos, diante do fracasso. São, portanto, as crianças que justamente mais precisam da escola que os efeitos do fracasso são mais

profundos. Os pais dessas crianças foram os que mais se sacrificaram para que seus filhos pudessem estudar, que mais lutaram para conseguir matricular os filhos, os que mais passaram dificuldades para comprar o material escolar. Estes pais sofreram ao ver seus filhos reprovados, ao ver todo o esforço e esperança caírem por terra, excluídas da escola sem qualificação, diploma, conhecimento útil para a vida ou trabalho. “Praticamente a única lição que os anos de escola ensinam é a se considerarem a si mesmos como inferiores aos outros, que tiveram sucesso”, de modo que “as crianças saem da escola mas levam consigo a marca e humilhação do fracasso: saem convencidas de que fracassaram porque são menos bem dotadas, menos inteligentes e capazes do que os outros” (Ceccon; Oliveira; Oliveira, 1986, p. 30-31).

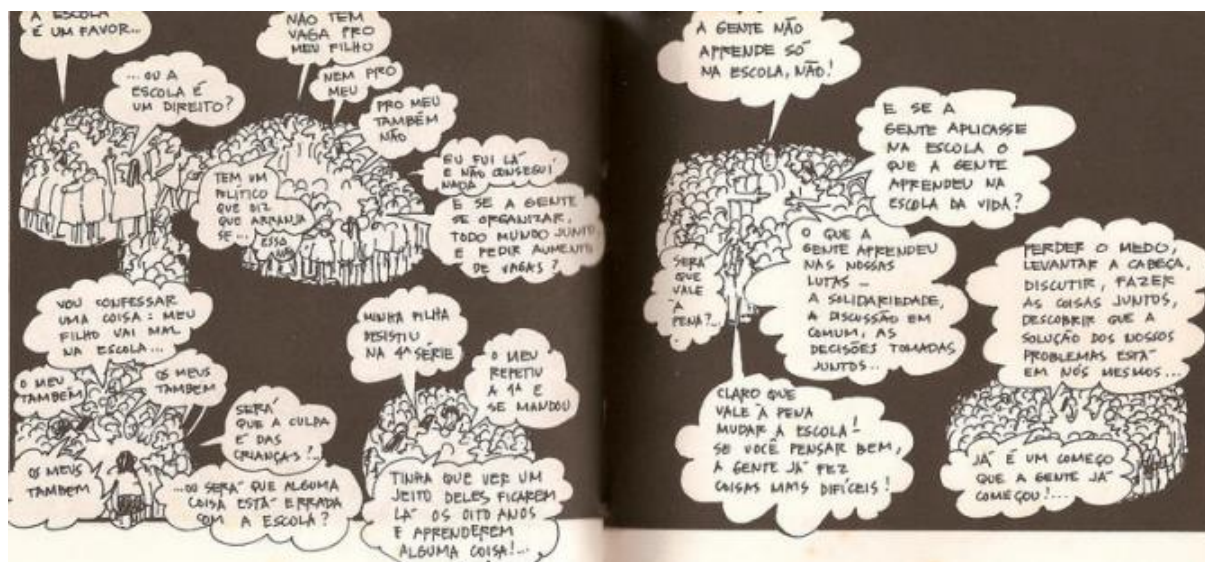
A escola não é um mundo isolado da sociedade, ao contrário, integra-se nela e reflete todos os seus problemas. Os mais pobres são explorados nas relações de trabalho e impedidos de participar da vida política. A escola não é democrática porque nós também não somos verdadeiramente democráticos. Os donos do poder são os donos do saber e os pobres são excluídos da escola e da participação nas decisões. A escola é, assim, parte da sociedade injusta e desigual, em que a regra de comportamento é “cada um por si e salve-se quem puder” (Ceccon; Oliveira; Oliveira, 1982, p. 81).

Assim, pode-se afirmar que a escola, a dimensão educativa, é apenas uma engrenagem social, mas uma engrenagem muito importante. É por meio da educação que a reprodução das desigualdades sociais é legitimada, já que a escola simboliza a igualdade de oportunidades para todos e o mérito dos que logram em concluir o curso. Os que vencem o currículo escolar são legitimados pela ideia de um sistema ideal de oportunidades, inclusive, por isso, os que nela fracassam também legitimam o sistema, por aceitar a sua validade. Todavia, a escola não foi feita para todos, mas para a cultura e a linguagem da classe média, com filhos integrados nessa cultura e com estrutura domiciliar de progredirem neste curso. Os que não se encaixam neste perfil, até porque a escola não reconhece os saberes de outro nível cultural, são preenchidos de medo e impotência de serem corrigidos e reprovados. No final, a escola reflete o valor da nossa sociedade, em que “cada um procura se virar como pode. Cada aluno só pensa no seu sucesso pessoal, sem se preocupar com o destino dos outros” (Ceccon; Oliveira; Oliveira, 1982, p. 73).

O caminho da mudança da sociedade, que pode começar na escola, teria início com diversas mudanças no espaço escolar, mas, também, fora dele e até mesmo antes de o estudante nele ingressar. Deve o povo se unir para encontrar novas soluções, e, quando o faz, ele também ensina. O povo, na sua caminhada, ensina a esperança e solidariedade. Aqui está a semente de um novo agir: procurar as próprias respostas e colocá-las em prática. Assim, “o desafio consiste

então em enfrentar o problema da escola do mesmo jeito que o povo tem enfrentado problemas bem mais complicados”, afinal, “é preciso levar para dentro da escola as lições que o povo tem aprendido e ensinado na escola da vida” (Ceccon; Oliveira; Oliveira, 1982, p. 93), percurso ilustrado pela Figura a seguir (Figura 1):

Figura 1 – O caminho da educação conscientizada



Fonte: Ceccon; Oliveira; Oliveira (1982, p. 93).

Diante deste contexto educacional é que se insere a proposta freiriana, razão pela qual se passa, na sequência, à análise de como as propostas teóricas analisadas até aqui podem se complementar, em convergência para a criação de uma pedagogia do acolhimento. Tal formulação será realizada com ênfase na inserção e permanência da PcD no SNPG.

4 UM DIÁLOGO ENTRE EMMANUEL LÉVINAS E PAULO FREIRE A PARTIR DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

De acordo com o IBGE, estima-se que 8,9% da população brasileira seja composta de pessoas com deficiência. De acordo com o censo, estas pessoas têm menos acesso a direitos como a educação, trabalho e renda. O estudo indica que somente um quarto das PcD concluiu o ensino obrigatório, produzindo uma taxa de analfabetismo próximo de 19,5%. Em relação às pessoas sem deficiência, essa taxa é de 4,1%. Enquanto 20,9% das pessoas sem deficiência

completam o ensino superior, apenas 7% das PcD concluem a graduação, sendo que elas representam 0,7% das matrículas nacionais (Agência IBGE, 2023).

Em nível de pós-graduação *stricto sensu*, em 2018, dos 2.763 Programas em que integram o SNPG, apenas 737 ostentaram a existência de ações afirmativas. Em 67,2% desses Programas a única ação é o sistema de cotas, que inclui também negros, indígenas e outros, de modo que dos 67,2% de Programas que apenas valem-se das cotas, 21,92% não contemplam as pessoas com deficiências (Venturini, 2019).

É possível afirmar que tais dados indicam um descompasso entre a dimensão programática (legislação) e operacional (políticas públicas) quanto à efetivação dos direitos das PcD, agravado no SNPG. Nesse sentido, a partir das disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, verifica-se que o acesso e permanência na educação superior e no SNPG dependem de mudanças que vão além da mera ocupação de vagas nas instituições de ensino. Portanto, “o provimento de condições materiais e ideológicas de participação em caráter de igualdade das pessoas com deficiência em relação aos seus pares sociais sem deficiência, são aspectos que configuram o conceito de acessibilidade” (Wermuth; Palumbo, 2024, p. 14). Quanto aos obstáculos da PcD, estas decorrem da pluralidade de deficiências, assim como da exigência de autonomia dos discentes no nível superior, além da ausência de recursos tecnológicos, das estruturas não acessíveis e do quadro reduzido de profissionais especializados.

Nesse sentido, conforme a revisão de literatura da inclusão da PcD no ensino superior (Miguel et al, 2024) pode-se apontar que as barreiras de inserção e permanência da PcD cingem-se a: i) métodos não desenvolvidos de processos inclusivos; ii) ausência de materiais adequados para as diferentes necessidades; iii) questionamentos e desconfiança da capacidade do educando; iv) dificuldade de comunicação nas interações socioeducacionais; e v) falta de formação adequada dos docentes para atender os estudantes. Os autores concluem pela necessidade de políticas institucionais específicas, a formação continuada de docentes e a presença de colaboradores educacionais multidisciplinares com temáticas da educação inclusiva. Sassaki (2009) organiza as barreiras de acessibilidade em seis dimensões: a) arquitetônica; b) comunicacional; c) metodológica; d) instrumental; e) programática; e f) atitudinal. Esta última, a acessibilidade atitudinal, ressalta a sensibilidade na relação com a PcD, que deve se depurar de preconceitos, mistérios, tabus, estigmas, discriminações etc., de modo que a acessibilidade atitudinal visa remover o peso das barreiras da exclusão (Brasil, 2020, p. 12).

As barreiras atitudinais dificultam o processo inclusivo. Muitas vezes estas barreiras não são aparentes nem intencionais, mas decorrem de ações e posturas preconceituosas, que se concretizam por convenções, de modo expresso ou implícito, de grupos sociais de um padrão culturalmente estabelecido/dominante. As barreiras atitudinais são reforçadas e fortalecidas pela sua invisibilidade, o que reverbera sobre outras barreiras. Isso porque, diferentemente de um prédio que não tenha rampa de acesso ou equipamento para leitura de tela, a denúncia da barreira atitudinal é mais abstrata, como, por exemplo, no caso dos colegas de turma ou do professor que promovam o capacitismo – em situações corriqueiras como perguntar aos pais ou às pessoas que acompanham a PcD sobre algo que ela mesma pode responder ou mesmo quando esses atores atuam com condescendência nos processos avaliativos. Uma das causas da barreira atitudinal é sua representação negativa, marcada por exclusões e pela própria visão negativa que a própria PcD tenha de si, sustentada pelos padrões classificatórios e de estereótipos. Essa representação decorre de raízes profundas, de uma perspectiva de mundo polarizada em categorias binárias do tipo certo *versus* errado/normal *versus* anormal, em que a diferença da PcD é medida por uma régua do que se pensa como perfeito e a alteridade se torna objeto de exclusão. Vale dizer, o acesso às instituições de ensino, por si, não garante a inclusão nem a superação dessas demais barreiras, as quais impactam sobremaneira a questão da permanência das PcD nestas instituições (Santos et al, 2023).

O capacitismo pode ser compreendido como um feixe de crenças, processos e práticas que produzem um padrão corporal ideal, projetado como perfeito e humano, de modo que a deficiência se contrapõe a este modelo como um *quase* ou *menos* perfeito. Desse modo, o Outro ostenta lugar de representação de desvantagem ou de menos capaz à luz do padrão corporal ideal. A superação do capacitismo não ocorre com a eliminação da diferença, mas com o reconhecimento do Outro em suas potencialidades e possibilidades. As relações sociais fazem parte de um processo histórico, em que são estabelecidas em favor da lógica dominante e seus modelos hegemônicos (Santos et al, 2023). Nestes termos, a inclusão da PcD no SNPG necessita encadear o direito substancial de participação, igualdade material e acesso à educação (Santos et al, 2023).

Nesse sentido, as barreiras físicas de acessibilidade muitas vezes velam o contexto histórico e cultural de sua construção. Não são todas as pessoas que conseguem utilizar todos os tipos de portas e escadas, ou seja, a construção física dos espaços decorre da construção social desses mesmos espaços, de modo que sua construção já decorre de um modelo capacitista

que conduz à percepção do mundo desta forma. Espaços especiais não deveriam ser voltados para a exclusão, mas para a inclusão, só que esta ocorre no espaço comum. Da mesma maneira, a educação especial – na sua conformação contemporânea – ainda é frequentemente desqualificada, como se fosse uma educação voltada às pessoas com algo a menos do que as que ocupam a educação comum, o que só ocorre porque não se questiona a educação tradicional como modelo ideal voltado para apenas um grupo da sociedade.

Nesse sentido, não se pode falar em acessibilidade da PcD no SNPG sem a alteridade. Isso porque é a alteridade que sustenta a dimensão ética indispensável à acessibilidade. A inexistência de ética na acessibilidade promove a indiferença perante a PcD no SNPG, na medida em que ela não será acolhida como uma existência singular e rica, mas tão somente tolerada como um Eu com deficiência. Com efeito, a alteridade é justamente a dimensão que constitui condição de possibilidade de emancipação ética e histórica da PcD no SNPG, de modo a constituir o estudante como *mestre* ao invés de alguém que está em permanente demanda por assistencialismo, subestimando o valor da diferença e da singularidade humana, como exposto na primeira seção de desenvolvimento deste estudo.

A análise da literatura freiriana permite inferir que o conjunto de saberes hierarquizados e delimitados epistemologicamente pela escola não se circunscreve tão somente aos saberes da classe média, mas da pessoa sem deficiência. Tal epistemologia que é reproduzida pela escola e pela sociedade viola sistematicamente as possibilidades da PcD, na medida em que esta, enquanto não conscientizada acerca de seu processo histórico, como propõe Freire, esmera-se para se tornar o mesmo levinasiano, ou seja, um mero reprodutor circunscrito na situação-limite mitificada freiriana. Assim, ao pensar no sistema educacional, colocam-se, de um lado, a partir da perspectiva de Marques e Romualdo (2015, p. 276), os setores tradicionais, compostos pelos “professores(as) conservadores(as), ingênuos(as) e/ou acomodados(as), os(as) quais facilitam o contínuo florescer da ideologia opressora, cuja discriminação é ato corriqueiro, muitas vezes imperceptível por ser considerado comum”; e, por outro lado, pelos setores progressistas, onde se encontram os “professores(as) comprometidos(as) com a utopia como horizonte da realidade, assumindo a práxis como seu fazer pedagógico cotidiano, perpetuando uma indignação necessária aos profissionais conscientes e re-flexivos”, e que, por meio dessa práxis, se colocam em uma posição de luta “contra qualquer forma de discriminação”.

É justamente nesse contexto que a vocação ontológica de Paulo Freire (1987) se demonstra indispensável à acessibilidade da PcD no SNPG. Tal conceito visa denunciar a potência humana de sempre ser mais, do humano ser sempre um processo em andamento, de

modo que a própria opressão ou a falta de acessibilidade são *fatos* históricos e não *determinações* históricas, ou seja, construídas e aptas à reconstrução pelo humano. Reforça-se que a ênfase no SNPG decorre da formação de pesquisadores, docentes e pessoas qualificadas academicamente para a difusão e representação de ideias. Assim, a PcD no SNPG que não se conscientizar de sua história e dimensão ética, será formada como uma engrenagem reprodutora do sistema de opressão para si e para os Outros, inibindo a própria emancipação histórica.

O horizonte que Paulo Freire (1978) deixa como legado indica a importância da cultura e da autoria histórica que cada um deve ter com sua vida. Nesse sentido, destaca-se que a cultura foi moldada por preconceitos e discriminações que justificavam a exclusão social de diversas pessoas, como as PcD. No entanto, essa cultura vem sendo mudada com o tempo. Essa ruptura com o paradigma anterior decorre de um sonho pela humanidade dos sujeitos que se constituem como eternos devir, de modo que o sonho é uma condição histórica que fazemos a cada um de nós. Essa conduta exclusiva se caracteriza como situação limite freiriana e deve ser superada, por meio de seu enquadramento em tema-problema que permite sua discussão, ou seja, trata-se do sonho utópico que só pode ser alcançado pela práxis liberadora.

Para que fique mais claro qual o contexto histórico que a PcD se insere atualmente, deve-se resgatar esse *logos* de exclusão da PcD e de tantos outros segmentos sociais que decorre da filosofia da tradição ocidental. Isso porque essa filosofia ontológica erige um ser perfeito que reflete aqueles que a constroem. As origens educacionais dessa exclusão têm influência da educação francesa do século XIX, que adotou o modelo psicométrico – em síntese o modelo de teste de QI, criado por Binet, que indica o foco em previsão, quantificação, classificação e mensuração; e a fisiologia – modelo legitimado pela ciência da época e que possibilitou sustentar o padrão de normal/anormal na seara educacional, incluindo quem deveria ou não ter acesso à educação. Reforça-se tal posição a partir das teses de Francis Galton, formulador da eugenia, que se propôs a explicar os fundamentos da hereditariedade com base na obra de seu primo, Charles Darwin, que propunha, por sua vez, a seleção natural dos mais aptos, considerados aqueles com características desejáveis, e que por isso eram tratados como superiores aos demais de sua raça, ou seja, Galton pretendia selecionar as características humanas, tais como os pecuaristas manejam seu gado (Lima, 2021).

Essa percepção da filosofia ocidental foi recebida no Brasil e influenciou a seara educacional. Pode-se observar, nesse sentido, que a Educação Especial brasileira teve entre 1961 e 1971, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da época, valia-se do

termo *excepcionais* para aqueles sujeitos que eram então considerados *anormais* para a educação, enquanto o termo *alienado* era utilizado para os tutelados e curatelados em instituições de saúde. Dessa forma, não há como se afastar as raízes psicométricas francesas da história de nossa educação especial (Lima, 2021) e do modelo biológico de deficiência, ou seja, que a compreende como uma lesão ou diferença objeto de ações médicas que visam retomar a normalidade.

Ambos os modelos, que se amalgamavam no modo como o Brasil conduzia a educação especial, hoje foram suplantados pelo modelo biopsicossocial. Nesse sentido, indica-se que o modelo social compreende a PcD como uma pessoa com impedimento de longo prazo biopsicossocial concomitante a uma ou mais barreiras para que participe plenamente da sociedade em igualdade de condições. de modo que se tornam inadequadas as terminologias *portador de deficiência, deficiente ou pessoa com necessidades especiais*. Alguns anos mais tarde, inclusive, a LDB será a base conceitual para o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A metafenomenologia levinasiana (Lévinas, 1980; 2011) contribui por esse anseio emancipatório, na medida em que o Outro se constitui como alteridade. Isso significa que o Outro nunca poderá ser reduzido a um conceito da psique interna do Eu, ou seja, não pode o Eu reduzir a riqueza da singularidade existencial do Outro com um mero conjunto de palavras ou a uma ideia limitada ao Eu. Se o fizer, trata-se de fato histórico opressivo e não de uma determinação histórica, em que o Eu visa a aniquilação do Outro, sua supressão por meio de uma ontologia da totalização, a partir da qual não sobra espaço para a diferença. A tolerância da PcD no SNPG promove a sua desumanização freiriana, na medida em que lhe é ceifada a vocação ontológica. Nestes termos, é o resgate de sua potência histórica e ética como autor da própria história que reumaniza a PcD e lhe permite sua emancipação.

Ainda que a emancipação da PcD não decorra meramente de assumir o cargo de docente, verifica-se que apenas 0,44% das PcD são docentes no ensino superior (INEP, 2023). Dessa forma, evidencia-se não apenas uma falta de presença da PcD como discente, mas também como docente, ou seja, sua própria integração comunitária ainda é incipiente. Nesse sentido, conforme analisada na seção primeira de desenvolvimento deste estudo, a instituição de ensino reflete os problemas da sociedade, de modo que a ausência da PcD na pós-graduação, como discente ou docente, reflete sua precária inserção na própria sociedade.

Nesse sentido, o horizonte emancipatório freiriano e a alteridade levinasiana, que formam a pedagogia do acolhimento, visam a implementação de medidas que priorizem o

desenvolvimento e efetivo aprendizado do educando a partir de sua singularidade. A educação deve ser inclusiva e hospitaleira perante a diversidade, valorizando as possibilidades e potências individuais a partir do próprio Outro e não da régua do Eu. Devem todos participar desse esforço por um novo percurso de aprendizagem, cada um assumindo a responsabilidade de tudo e de todos, em que todos aprenderão uns com os outros, especialmente os profissionais de educação, os pais ou responsáveis, os educandos e a comunidade.

Tais considerações críticas promovem o repensar da educação. Uma perspectiva institucional que desfragmente a autonomia dos sujeitos, sua identidade pessoal e sua conexão com o mundo exterior (aqui indicado como o conjunto de saberes da experiência pessoal), promove a corrosão da identidade pessoal. Isso porque em instituições totais, que restringem severamente a liberdade e autonomia dos sujeitos, é exigido que se abandone suas práticas anteriores para se encaixar nos das instituições totais (Wermuth; Rosa; Marcolla, 2024). Nestes termos, deve-se evitar que o SNPG se torne uma instituição totalitária para a PcD, cujo antídoto é a acessibilidade atitudinal, pautada na ética da alteridade. Com efeito,

em presídios, manicômios, conventos, internatos, escolas militares e asilos, as pessoas são inseridas em uma nova “cultura institucional”, e para tanto, muitos hábitos, práticas e tradições precisam ser reconstruídas. Essa identidade é construída com base na dominação do “não ser” e da padronização do “eu”: não sou livre, não tenho minhas roupas particulares; não tenho meus pertences; não tenho visitas. Nessas instituições, para pertencer ao grupo, o indivíduo precisa se descaracterizar de suas particularidades que o tornavam único (Marcolla; Wermuth, 2023, p. 6).

Portanto, a intersecção das propostas de Paulo Freire e Emmanuel Lévinas permitem repensar a acessibilidade da PcD no SNPG, bem como seu papel emancipatório ético-histórico. Isso porque a PcD, quando limitada às epistemologias reprodutivas de sua opressão no contexto educacional, fica cativa de um modelo de mera tolerância e não efetiva emancipação. Isso fica evidente no contexto do SNPG, na medida em que essa lógica, que tem permeado a discussão sobre o tema nesse nível de formação, se configura como um dispositivo alienante da própria história e alteridade das PcD. Assim, é necessário instituir uma pedagogia do acolhimento, isto é, um processo educativo que reconheça a alteridade da PcD no SNPG, bem como que a PcD seja formada como autora de sua própria história. Reforça-se que todos estes influxos recaem com mais força no contexto da PcD no SNPG, na medida em que a pós-graduação constitui-se como espaço de formação de pesquisadores e educadores. Ressalta-se que o SNPG deve, assim como a escola e demais instituições, fazer parte de um sistema inclusivo, com uma cultura de

valorização e acolhimento da diferença. Assim, a PcD que não se percebe na cultura e no seu contexto histórico, permanecerá alienada da autoria de sua vida, e quando se pensa em sua formação como docente e pesquisador a situação é agravada, pois se constituirá como engrenagem alienada e alienante da história das PcD e da ética da alteridade – visto que, conforme a seção de desenvolvimento anterior – a escola constitui-se como espaço de legitimação social do que entra nela e do que dela sai.

Nestes termos, a pedagogia do acolhimento, no contexto da PcD no SNGP, encontra-se na interseção das perspectivas levinasiana e freiriana. De um lado, há uma pedagogia que visa a emancipação por meio da conscientização crítica da realidade conjugada com o agir, formando-se a práxis freiriana. De outro lado, a perspectiva ética levinasiana desloca a PcD de uma zona de capacitismo para um campo de maestria, em que a acessibilidade atitudinal sustentada pela alteridade promove o Outro como aquele que ensina e abre o campo da ética ao Eu. Ambas as propostas visam alcançar a esfera pública e influenciar na sociedade como um todo. Pensar na acessibilidade sem alteridade ou na pedagogia sem emancipação é criar forma sem substância. Pensar na pedagogia sem a alteridade é retirar-lhe a dimensão do acolhimento, ou seja, é promover a tolerância com o diferente e não sua integração. Assim, a pedagogia do acolhimento é uma conjugação de ética, educação e direitos humanos, sustentada por uma diretriz de alteridade, emancipação e acessibilidade. É acolher o Outro em sua singularidade e integralidade, fazendo-se cumprir a Constituição Federal e os direitos humanos para além de sua mera forma textual, mas preenchida de coração e humanidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema de pesquisa que orientou este trabalho foi: sob quais condições é possível aproximar as perspectivas teóricas e práticas de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire, com ênfase na temática da inclusão e permanência das PcD no SNGP? A hipótese inicial foi de que ambas as perspectivas teóricas aqui abordadas, apesar de partirem de estruturas conceituais diversas, podem se aproximar pelo aspecto prático e de subjetivação, já que Lévinas critica a relação sujeito-objeto e Freire propõe a relação, no contexto da educação, entre sujeito-objeto-sujeito.

Na primeira seção de desenvolvimento do estudo foi construído um panorama educacional da ética da alteridade a partir da teoria de Emmanuel Lévinas. Nesse sentido, verificou-se que, apesar de Lévinas não ter sido um pensador da educação, pode-se extrair que sua teoria implica uma educação ética da alteridade, na medida em que o Outro não é acolhido

para se tornar mais um Eu. Isso porque acolher o Outro como mais um Eu do “nós” é retirar sua alteridade, sua diferença. Assim, a proposta educacional levinasiana deve ser no sentido do acolhimento do Outro como singular, como um mestre que ensina ao Eu seus limites, constituindo-se como potência emancipatória do próprio Eu.

Na segunda seção de desenvolvimento, foi elaborado um panorama geral da proposta pedagógica de Paulo Freire. Pode-se afirmar que a proposta freiriana passa por uma perspectiva crítica da opressão imposta a/exercida sobre determinados grupos sociais, demandando-se destes a luta pela própria emancipação. Nesses termos, é por meio de uma ruptura epistemológica da hierarquia e limites do saber que se pode pensar numa educação voltada para a práxis. Tal perspectiva foi acentuada pela análise panorâmica da Escola e seu papel na reprodução de certa ordenação político-social.

A derradeira seção de desenvolvimento analisou os limites e possibilidades de intersecção das perspectivas dos pensadores lituano e brasileiro na temática da inclusão e permanência das PcD no SNPG, a partir da proposta de uma pedagogia do acolhimento. O que foi possível verificar é que tanto Lévinas quanto Freire advogam pela singularidade humana e pela ruptura epistemológica de saberes, na medida em que cada Outro deve ser autor de sua própria história e não um novo reproduzidor do *status quo*. Nessa medida, a convergência das propostas ocorre com o reconhecimento da singularidade de cada humano, com saberes, experiências e epistemologias próprias, que devem integrar uma mesma dimensão de produção de saberes, sem com isso homogeneizar o Outro, promovendo uma pedagogia do acolhimento.

Ao final, foi compreendido que as perspectivas levinasianas e freiriana são convergentes e complementares. A proposta metafenomenológica levinasiana complementa a fundamentação de singular do oprimido freiriano, bem como sua legitimidade para escrever sua própria história. A pedagogia freiriana avoca uma dialética material entre oprimidos e opressores que exige a emancipação dos oprimidos pela conscientização acerca da sua condição. Dessa forma, a PcD no SNPG não pode ser compreendida meramente como um Outro que necessita se tornar um Eu, mas uma existência singular que é capaz de produzir saberes fora do alcance do Eu, que é mestra e autora de sua própria história.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE. *Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda*. Agência de notícias, 24 ago. 2023. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencianoticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 13 maio 2024.

ANDREOLA, Balduino A. O processo de conhecimento em Paulo Freire. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 32-42, 1993. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/232001>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Governo do Ceará. *Cartilha de formação em acessibilidade atitudinal*. Ceará, Governo do Ceará: 2020. Disponível em: <https://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2023/07/Cartilha-de-Formacao-em-Acessibilidade-Atitudinal.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. *Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola na vida*. Petrópolis: Vozes, 1982.

LIMA, André Luís de Souza. Capacitismo e eugenia na educação brasileira: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. *Revista Philia*, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/philia/article/view/114316/pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva*: Vol. 1. Heidegger em retrospectiva. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior*. Resultados, 21 out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 8 ago. 2024.

LEVINAS, Emmanuel. *De outro modo que ser ou para lá da essência*. Trad. José Luis Pérez. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

LÉVINAS, Emmanuel. *Difícil libertad*: ensayos sobre el judaísmo. Trad. Nilda Prados. Buenos Aires: Lilmod, 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Trad. Stefani Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade*. Trad. Jorge Machado Dias. Lisboa: Edições 70, 1980.

MARCOLLA, Fernanda Analú; WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. Mortificação do eu: uma análise da perda da identidade nas prisões brasileiras na perspectiva da dignidade humana. In: *Anais do II Congresso internacional Dignidade humana em tempos de (pós) pandemia: direito e democracia no Brasil contemporâneo*. Blumenau (SC) FURB, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ii-congresso-internacional-dignidade-humana-em-tempos-depandemia-direito-e-democracia-no-brasil-contemporaneo-316015/631218-mortificacao-do-eu-uma-analise-da-perda-da-identidade-nas-prisoas-brasileiras-na-perspectiva-da-dignidade-humana/>. Acesso em: 13 maio 2024.

MARQUES, Luciana Pacheco; ROMUALDO, Anderson dos Santos. O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 269-280, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15707/pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

MIGUEL, Ana Cristina Cravo; ROCHA, Luís Cláudio de Melo Brito; CANTO, Cleunisse Aparecida Rauen de Luca; TEIXEIRA, Júlio Monteiro; FIGUEIREDO, Luiz Fernando Gonçalves de. Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: uma revisão de escopo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/85630/63534>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SANTOS, Giselle Cristina Menezes dos; SANTOS, Paola Portugal Barbosa dos; PRINCIPE, Gizelle Abreu Marques Soares; VALIM, Rosa; ALMEIDA, Veronica Eloi de. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1-28, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/72183/61404>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 13 maio 2024.

SOUZA, José Tadeu Batista de. Alteridade e Educação em Levinas. *Revista Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, Paraíba, v. 4, n. 1, p. 213-248, 2013.

VENTURINI, Anna Carolina. *Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão*. Tese (Doutorado em Ciência Política). Rio de Janeiro: Iesp-Uerj, 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/12384>. Acesso em: 13 maio 2024.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; PALUMBO, Livia Pelli. A pessoa com deficiência e sua participação no ensino superior: uma análise da realidade brasileira. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 39, n. 121, 2024, p. 1-33. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/15592>. Acesso em: 13 maio 2024.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; ROSA, Milena Cereser da; MARCOLLA, Fernanda Analú. A interseccionalidade entre solidão, morte simbólica e as instituições totais: a redução do outro à totalidade em oposição a metafísica da ética da alteridade. *Revista Digital Constituição e garantia de direitos*, Rio Grande do Norte, v. 16, n. 1, 2023, p. 187-208. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/constituicaoegarantiadedireitos/article/view/36002>. Acesso em: 13 maio 2024.

Recebido em: 22.08.2024

Aprovado em: 23.08.2025

Última versão dos autores: 22.08.2024

Informações adicionais e declarações do autor (Integridade Científica)

Declaração de conflito de interesses: os autores confirmam que não há conflitos de interesses na condução desta pesquisa e na redação deste artigo. **Declaração de autoria:** todos e somente os pesquisadores que cumprem os requisitos de autoria deste artigo são listados como autores; todos os coautores são totalmente responsáveis por este trabalho em sua totalidade. **Declaração de originalidade:** os autores garantiram que o texto aqui publicado não foi publicado anteriormente em nenhum outro recurso e que futuras republicações somente ocorrerão com a indicação expressa da referência desta publicação original; também atestam que não há plágio de terceiros ou autoplágio.

Como citar (ABNT Brasil): WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; IKEDA, Walter Lucas. A inclusão da pessoa com deficiência no sistema nacional de pós-graduação a partir da pedagogia do acolhimento: um diálogo entre Emmanuel Lévinas e Paulo Freire. *JURIS - Revista da Faculdade de Direito*, Rio Grande, v. 35, n. 2, p. 9-30, 2025. DOI: 10.63595/juris.v35i2.17955.



Os artigos publicados na Revista Juris estão licenciados sob a Licença Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)