

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO DO BRASIL: ACESSIBILIDADE E ALTERIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO ACOHLIMENTO*

PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE NATIONAL POSTGRADUATE SYSTEM IN BRAZIL: ACCESSIBILITY AND ALTERITY IN THE CONSTRUCTION OF A PEDAGOGY OF WELCOMENESS

WALTER LUCAS IKEDA**

MAIQUEL ÂNGELO DEZORDI WERMUTH***

RESUMO

A pós-graduação possibilita a formação de pesquisadores, difusores do conhecimento e a carreira de docente que permite representação e projeção social. Pensar na pessoa com deficiência (PCD) na pós-graduação é pensar numa possibilidade de emancipação e resignificação de seu papel social. Todavia, tal percurso apresenta diversas dificuldades, de modo que o problema que orienta esta pesquisa é: sob quais condições a dimensão de alteridade intrínseca à acessibilidade atitudinal pode implicar a construção de uma pedagogia do acolhimento no sistema nacional de pós-graduação brasileiro? A hipótese é pela insuficiência da mera inserção sem a acessibilidade. O objetivo geral de pesquisa é propor uma dimensão de acessibilidade da PCD na pós-graduação a partir da ética da alteridade, fundamentada em Emmanuel Lévinas. Os objetivos específicos do texto, que se refletem em suas seções de desenvolvimento, são: a) expor a dimensão da acessibilidade e educação da PCD na pós-graduação, com ênfase na

ABSTRACT

Postgraduate studies enable the training of researchers, disseminators of knowledge and a teaching career that allows representation and social projection. Thinking about people with disabilities (PWD) in postgraduate studies is thinking about the possibility of emancipation and resignification of their social role. However, this path presents several difficulties, so the problem that guides this research is: under what conditions can the dimension of otherness intrinsic to attitudinal accessibility imply the construction of a pedagogy of welcoming in the Brazilian national postgraduate system? The hypothesis is due to the insufficiency of mere insertion without accessibility. The general research objective is to propose a dimension of accessibility of PWD in postgraduate studies based on the ethics of otherness, based on Emmanuel Lévinas. The specific objectives of the text, which are reflected in its development sections, are: a) to expose the dimension of accessibility and education for PWD in

* Artigo produzido no contexto do Projeto de Pesquisa intitulado “Pessoas com deficiência no Ensino de Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil: a ética da alteridade na construção de políticas públicas de inclusão” (Edital PDPG CAPES nº 37/2022 – Processo nº 88887.744321/2022-00).

** Doutor em Direito pela Universidade Cesumar (Bolsista CAPES/PROSUP Docente no curso de Direito nos Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Faculdades Maringá. E-mail: walterlucasikeda@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6079-7109>.

*** Doutor em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo - USP (2023). Doutor em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2014). Professor do Curso de Graduação em Direito da UNIJUÍ. E-mail: madwermuth@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7365-5601>.

perspectiva finalística desta categoria; e b) formular uma dimensão ética de acessibilidade à PCD na pós-graduação a partir de Emmanuel Lévinas. A metodologia utilizada é a metafenomenologia levinasiana, valendo-se, inclusive, de relatos de PCD. Ao final formulou-se uma proposta de pedagogia do acolhimento.

PALAVRAS-CHAVES: Pessoa com deficiência na pós-graduação. Acessibilidade atitudinal. Pedagogia do acolhimento. Emmanuel Lévinas.

postgraduate studies, with an emphasis on the finalistic perspective of this category; and b) formulate an ethical dimension of accessibility to PWD in postgraduate studies based on Emmanuel Lévinas. The methodology used is Levinasian metaphenomenology, even using reports from PCD. In the end, a proposal for welcoming pedagogy was formulated.

KEYWORDS: Person with disability in postgraduate studies. Attitudinal accessibility. Welcoming pedagogy. Emmanuel Lévinas.

1 INTRODUÇÃO

Em “A metamorfose”, de Kafka¹, Samsa, um profissional bem-sucedido e que sustenta seu lar tem grande acolhimento de sua família. Após acordar em uma forma não humana, como um inseto, passa a gradativamente se isolar, depois a família o isola, até que sua família ostenta indiferença e anseia o seu fim. Apesar da obra não tratar propriamente da pessoa com deficiência (PCD), pode-se refletir como um ser humano que não atende aos padrões socialmente construídos da “normalidade” é tratado pelas pessoas ao seu redor.

Um movimento contrário ao dos personagens da obra seria não isolar nem ser indiferente com Samsa. Ressalvados os preconceitos e estigmas sociais da PCD, sua inserção na pós-graduação lhe permite ocupar local de representação intelectual, difundir conhecimento e ascender social-profissionalmente. O trajeto à projeção indicada está cercado de percalços e exige uma postura do Poder Público para que cumpra com as diretrizes normativas e que todos os que participam desse movimento uma atitude ética de acolhimento. É neste contexto que o presente estudo se insere.

Ressalta-se que a presente pesquisa não visa explorar os porquês da quantidade de matrículas das pessoas com deficiência, apesar de tocar no ponto em alguns momentos. Vale-se, assim, de notas de rodapé para indicar estudos que tiveram tal enfoque como objeto central. Assim, a presente pesquisa tem como escopo uma perspectiva emancipatória e de dignidade da PCD junto ao seu ingresso no sistema nacional de pós-graduação, ou seja, nos aspectos ético-normativo de seu desenvolvimento formativo.

Justifica-se socialmente pela necessidade da discussão ética da inserção da PCD na pós-graduação, para além das pesquisas quantitativas que já são ricas na literatura. Também se justifica a pesquisa academicamente pela aprovação, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior², de projetos sobre alteridade na pós-graduação.

1 KAFKA, 1997.

2 BRASIL, 2022; 2023.

A justificação da literatura filosófica de Emmanuel Lévinas e seu conceito de alteridade decorrem da necessidade de pensarmos a subjetividade e a sua constituição por uma lógica diversa da ontológica. Isso porque julgar o Outro a partir das competências e cognição do Eu é tornar o Outro o mesmo, ou seja, julgar a PCD pela perspectiva do Eu regular reduz e empobrece sua complexidade e suas competências ao mesmo denominador do Eu. Nesse sentido a filosofia levinasiana propõe uma releitura da constituição subjetiva que começa com o Outro, a PCD.

O problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser sintetizado da seguinte maneira: sob quais condições a dimensão de alteridade intrínseca à acessibilidade atitudinal pode implicar a construção de uma pedagogia do acolhimento no sistema nacional de pós-graduação brasileiro? Parte-se da hipótese que a mera inserção da PCD na pós-graduação não é suficiente para alcançar sua perspectiva finalística de desenvolvimento e dignidade. É necessário ir além, razão pela qual o artigo aposta na construção de uma verdadeira “pedagogia do acolhimento” como condição de possibilidade para a acessibilidade das PCD no âmbito do sistema nacional de pós-graduação, fundamentalmente, na perspectiva atitudinal.

Nestes termos o objetivo geral de pesquisa é propor uma dimensão de acessibilidade da PCD na pós-graduação a partir da ética da alteridade, fundamentada em Emmanuel Lévinas. Com o fito de atingir o objetivo geral, fragmenta-o em específicos, que espelham as seções estruturais de desenvolvimento da pesquisa, sendo estes: a) expor a dimensão da acessibilidade e educação da pessoa com deficiência na pós-graduação, com ênfase na perspectiva finalística desta categoria; e b) formular uma dimensão ética de acessibilidade à pessoa com deficiência na pós-graduação a partir de Emmanuel Lévinas.

A metodologia utilizada é a metafenomenologia levinasiana. A metodologia propõe uma abordagem de essência ética para além de uma origem fenomênica, abrindo-se à metafísica. Nesse sentido, a filosofia levinasiana propõe uma ressignificação e abertura de dimensões a diversos conceitos, destacadamente o tempo, a formação do ser (subjetividade) e o infinito, que compõem o que Lévinas tratou de ética como filosofia primeira. Ainda, a metodologia proposta se vale de relatos de PCDs e experiências para auxiliar esse procedimento de abertura ao Outro.

O trabalho é dividido em duas seções de desenvolvimento. A primeira, intitulada “Pessoa com deficiência no sistema nacional de pós-graduação: um breve panorama sobre acessibilidade”, desenvolve um panorama normativo da PCD na pós-graduação e a relevância da acessibilidade na perspectiva atitudinal. A segunda seção, intitulada “A alteridade de Emmanuel Lévinas como condição de efetivação da acessibilidade atitudinal: rumo à construção de uma pedagogia do acolhimento”, desenvolve o conceito de alteridade e propõe sua inserção no

campo educacional, entrelaçando ética, educação e direito com o tecido da PCD na pós-graduação.

2. PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO: UM BREVE PANORAMA SOBRE ACES-SIBILIDADE

O Brasil³ é signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de Nova York e seu Protocolo Facultativo, de 30 de março de 2007. As referidas disposições foram incorporadas pelo Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009, pelo rito do art. 5º, §3º, da CF, recebendo o mesmo tratamento que as emendas constitucionais⁴, integrando, assim, um bloco de normas constitucionais.

Faz-se uma pequena incursão sobre as normas constitucionais antes de retomar a convenção das PCD. Indica-se na topografia constitucional que há diversas normas expressas ou implícitas da Constituição Federal que indicam um diálogo com a indicada convenção. Aponta-se que o art. 5º concede direitos fundamentais e garantias a todos, sem distinção de qualquer natureza. Nesse sentido, o art. 227 preceitua o dever da família, da sociedade e do Estado assegurar prioritariamente a educação e demais direitos à criança, adolescente e ao jovem, destacando-se o §1º, II, que indica a necessidade de criação de programas às PCD, com treinamento para o trabalho e convivência, bem como a eliminação de quaisquer obstáculos e formas de discriminação⁵.

Além disso, pode-se mencionar que a lei de acessibilidade⁶ ostenta preocupação com as estruturas adequadas à PCD, mas também indica no seu art. 24 a necessidade de campanhas educativas à população em geral para que tome consciência da acessibilidade e integração social da PCD. Já o Plano Nacional de Educação⁷ se restringe à preocupações arquitetônicas de acessibilidade.

Retomando a Convenção de Nova York, já no seu preâmbulo, reconhece a dignidade e direitos iguais a todos os membros da família humana, sendo este o fundamento de liberdade, justiça e paz no mundo. Que a declaração de direitos e os pactos internacionais devem ser destinados a todas as pessoas, sem distinção, incluindo a educação e a necessidade de garantir às PCD sua fruição plena. Ainda, que a deficiência é um conceito em desenvolvimento, sendo

3 BRASIL, 2009.

4 BRASIL, 1988.

5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece no seu art. 58 que a educação especial inclui as PCD desde a Educação Infantil ao longo da vida. Ainda, o art. 44 dispõe sobre a pós-graduação é compreendida na Educação Superior (Brasil, 1996). Dessa forma, por interpretação sistemática-teleológica, a conclusão normativa é que a PCD tem direito de acessar a pós-graduação.

6 BRASIL, 2000.

7 BRASIL, 2014.

fruto da relação de tais pessoas com as barreiras de atitudes e ao ambiente da participação delas na sociedade em igualdade de oportunidades. Destacam-se no nosso estudos os itens preambulares “m”); “n”); e “w”):

m) Reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza,

n) Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas,

w) *Conscientes* de que a pessoa tem deveres para com outras pessoas e para com a comunidade a que pertence e que, portanto, tem a responsabilidade de esforçar-se para a promoção e a observância dos direitos reconhecidos na Carta Internacional dos Direitos Humanos⁸.

A justificativa do destaque aos itens preambulares tem o escopo de indicar subsídios normativos que vão sustentar a ética da alteridade proposta à acessibilidade. Tal dimensão será mais bem explorada na seção seguinte para melhor organização e metodologia. Isso porque os itens destacam que: m) a PCD ostenta potência contributiva de desenvolver diversos aspectos da sociedade; n) a necessidade de sua autonomia; e w) todas as pessoas têm o dever de auxiliar neste projeto.

O artigo 24 da Convenção é o que trata da educação, que deve ser efetivado em todos os níveis⁹. O objetivo educacional é o pleno desenvolvimento do potencial humano e sua participação efetiva em uma sociedade livre. Para alcançar dito objetivo, as PCD não devem ser excluídas do sistema educacional, sendo tomadas as medidas necessárias de ambiente e apoio. Já o artigo 9 da Convenção de Nova York, que trata da acessibilidade traz diretrizes diversas de infraestrutura física e de serviços às PCD.

Como mencionado, o foco deste trabalho é o da PCD na pós-graduação. Apenas para fins informativos iniciais, aponta-se que, em 2018, dos 2.763 programas de pós-graduação acadêmicos (mestrado e doutorado), apenas 737 programas ostentam ações afirmativas de inclusão, sendo que 78,08% deles incluem a PCD¹⁰. Dessa forma, verifica-se que todas as dimensões da acessibilidade devem atuar conjuntamente e ainda ostentam muito espaço para ocupar os diversos programas.

8 BRASIL, 2009.

9 Inclusive, nos termos do item b), do artigo 8, o direito educacional das PCD deve ser fomentado em todos os níveis do sistema educacional, ou seja, deve incluir a pós-graduação.

10 VENTURINI, 2019.

No mesmo sentido foi a pesquisa de Santos, Martins e Pauseiro¹¹ que analisaram as principais dificuldades de permanência da PCD no sistema de pós-graduação das Universidades Federais. A pesquisa consistiu em revisão sistemática na base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem recorte temporal ou delimitação de idioma. A partir da busca foram localizadas as ocorrências sintetizadas na seguinte tabela:

Tabela 1 – Revisão sistemática da literatura das PCD na base CAPES

Buscador	Pesquisa 1	Pesquisa 2	Pesquisa 3
	“Pessoa com deficiência” E “Superior”,	“Pessoa com deficiência” E “Graduação”	“Pessoa com deficiência” E “Pós-Graduação”
Idioma	Qualquer idioma	Qualquer idioma	Qualquer idioma
Data de Publicação	Qualquer ano	Qualquer ano	Qualquer ano
Campo de busca	Título	Título	Título
Total de Documentos achados	72	21	17
Quantitativo de artigos	72	21	17
Artigos publicados em periódicos revisados por pares	47	19	15

Fonte: Santos, Martins e Pauseiro (2023, p. 1100).

A pesquisa indicou que a maioria dos Programas de Pós-graduação está focada em nível federal. Dessa forma, a análise dos autores deu ênfase aos desafios nas indicadas instituições. Destacaram os desafios físicos, comunicacionais, metodológicas e atitudinais, que obstam a participação plena das PCD. Tais desafios sinalizam para a necessidade de medidas governamentais de assistência estudantil e de serviços especializados, exigindo engajamento dos gestores para o alinhamento pedagógico e administrativo da instituição¹².

Prosseguindo, pode-se perguntar o porquê ter o foco da pesquisa voltado para a pós-graduação. Tal questionamento é válido e justifica um breve espaço de esclarecimento. A pós-graduação constitui espaço para a formação de mestres e doutores que poderão ministrar aulas, realizar pesquisas e as difundir para a sociedade, de modo que a inclusão de PCD praticamente se torna condição de representação da pluralidade social na produção e difusão do conhecimento. Também se destaca o edital de pesquisas de PCD e alteridade da CAPES¹³, mencionado na Introdução. Portanto, espera-se que pontos de vistas plurais contribuam para uma sociedade mais rica e acolhedora, o que vai ao encontro das diretrizes constitucionais e internacionais expostas no início desta seção.

11 SANTOS; MARTINS E PAUSEIRO, 2023.

12 SANTOS; MARTINS E PAUSEIRO, 2023.

13 BRASIL, 2023.

O que se pode verificar nesse breve recorte é que a maior parte das diretrizes indica uma grande preocupação com as estruturas físicas e de serviços que possibilitem o acesso ontológico da PCD. Ainda assim, como indicado anteriormente, há diversas disposições, ainda que tímidas, que indicam uma responsabilidade além da meramente arquitetônica e de serviços, mas a de integração e dignidade, que implicam numa emancipação da PCD. É essa perspectiva que se busca desenvolver neste trabalho, tendo como condição a acessibilidade.

Sasaki¹⁴ apresenta as seis dimensões da acessibilidade: a) arquitetônica; b) comunicacional; c) metodológica; d) instrumental; e) programática; e f) atitudinal. Dentre tais dimensões, a que nos interessa ao trabalho é a dimensão atitudinal, que é marcada pela responsabilidade de cada um perante as PCDs.

Dessa maneira, a acessibilidade atitudinal tem como objeto a percepção e a sensibilidade na relação com a PCD. Deve-se evitar preconceitos, mistérios, tabus, estigmas, discriminações etc. De certa forma, todas as dimensões de acessibilidade têm relação com a atitudinal, cujo foco são as atitudes, os atendimentos, o trato sensíveis e a atenção específica para cada pessoa. Portanto, a acessibilidade atitudinal visa remover o peso das barreiras da exclusão¹⁵.

A dimensão da acessibilidade atitudinal, pode ser compreendida nos espectros do lazer, trabalho e educação. Em relação ao primeiro espectro, a acessibilidade atitudinal deve ser vista como eliminação de preconceitos que afastam oportunidades de lazer das PCD. No trabalho, há o desiderato de eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como fruto de programas e práticas de sensibilização e conscientização dos demais trabalhadores. Na seara educacional, é necessário desenvolver a sensibilização e conscientização nas instituições de ensino, visando eliminar preconceitos e fortalecer a inclusão social conjunta, inclusive para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios¹⁶.

Para uma contextualização inicial da dimensão atitudinal, e sua importância, analisa-se vídeo publicado no canal do Youtube *Trilhas na Pós-graduação*, em que Lorrane Stefane Silva¹⁷, formada em Pedagogia, expõe seus desafios e experiências ao cursar o mestrado na Universidade Federal de Uberlândia. Explica que o primeiro desafio foi logo no ingresso, pois solicitou a utilização de leitor de tela para a prova, que não funcionou adequadamente e teve que solicitar ao aplicador do exame ajuda diversas vezes.

Ao iniciar as aulas teve dificuldade com a plataforma *Moodle* da instituição, a qual não era acessível, o que foi resolvido após cerca de um mês e

14 SASSAKI, 2009.

15 BRASIL, 2020, p. 12.

16 SASSAKI, 2009.

17 SILVA, 2020.

meio, por solicitação da professora do crédito. Durante este tempo, conseguiu realizar suas atividades semanais com ajuda dos colegas de turma e da professora da disciplina. Outro problema foi a monitoria, que é importante tanto para a acessibilidade a materiais e sites que não são acessíveis, como para o auxílio de condução pela estrutura da instituição, sendo que apenas conseguiu ter seu auxílio após seis meses de ingresso e sua periodicidade de fornecimento era irregular. Dessa forma, destaca a importância de recursos estruturais e humanos para a PCD na pós-graduação.

Outro ponto de destaque de Silva¹⁸ foi a rede de apoio na pós-graduação que foi constituída por colegas da sala, familiares e professores. Eles a auxiliaram não apenas a suprimir as dificuldades de acessibilidade do curso, mas também a acolheram para que se sentisse importante e valorizada. Faz a consideração que se não tivesse essa rede de apoio de amigos, família teria desistido da pós-graduação¹⁹, de modo que o “acolhimento, é essencial para as pessoas [com deficiência] permanecerem, técnicos, professores que trabalham precisam fazer a pessoa se sentir respeitada e valorizada”²⁰.

Doravante, destaca-se a pesquisa de Silva et al²¹ em que os alunos do curso de Pedagogia, na disciplina de Educação Inclusiva, foram submetidos a uma experiência de serem privadas do uso da visão e um outro grupo foi responsável por conduzi-los. As acadêmicas enfatizaram a importância do acolhimento e auxílio dos colegas, bem como observaram como a atitude dos demais pode influenciar negativamente esse acolhimento, conforme o relato da acadêmica Bruna:

Foi uma sensação estranha, fiquei com muito medo de cair ou de alguém esbarrar em mim. Teve um momento em que os olhares e risadinhas das pessoas ao redor me deixaram bastante constrangida e me passaram insegurança²².

A percepção dos alunos nessa experiência não é diferente da experiência de alunos cegos. Conforme aponta Souza²³, ao analisar os sentimentos de alunos com deficiência visual na convivência em sala de aula, eles manifestaram situações desagradáveis e/ou significativas, apontando aspectos ligados à afetividade (atitudes do grupo) e ao acesso a materiais de apoio/didáticos. Portanto, a perspectiva atitudinal não deve ser vista apenas como uma questão estética ou de narrativa, mas como elemento tão importante quanto a estrutura física de uma instituição que visa a formação de uma PCD.

18 SILVA, 2020.

19 SILVA, 2020, 20:10.

20 SILVA, 2020, 26:20.

21 SILVA et al, 2021.

22 SILVA et al, 2021, p. 670.

23 SOUZA, 2008.

É interessante observar que a dificuldade do Outro é estranha ao Eu, até que o eu se abra para a exterioridade, ou seja, compreenda o mundo além da sua percepção. Nesse aspecto, aponta-se o relato pessoal de Clóvis de Barros Filho no *podcast* do *Flow*²⁴, no qual salienta que perdeu a visão após complicações oculares (câncer nos olhos e incompatibilidade de silicone na retina) e que começou a trabalhar no *podcast* voltado para pessoas com deficiência visual “Veja Bem” desde então. Em sua fala, ele exemplifica que a alegoria da caverna platônica²⁵ não faz sentido ao cego e que a sua percepção sobre o tema somente ocorreu após a sua própria perda visual. No *podcast* ele se expressa da seguinte maneira:

Claro, eu não me preocupei enquanto não perdi, só quando eu perdi, porque quem enxerga não se importa com quem não enxerga. Posso te provar isso. Outro dia estava descendo a Pamplona, na calçada pode ter um caminho para cegos. Eu indo com a minha dificuldade, descendo devagar da Paulista para a Rua Estados Unidos, sentido Jardins. E o que pude observar? Na frente da farmácia tem o caminho [para cegos], acabou a farmácia, acabou o caminho. Quer mais? Na frente do fim do caminho tem um poste. Quer dizer, é de uma sociedade cruel. Não somente não vai ter caminho, como vai ter um poste. Você não sabe se é crueldade ou estupidez [...] ao entrar na farmácia e perguntei, tem caminho para cego aqui? Claro, nós fazemos questão de manter. Mas, pergunto, o que adianta se na loja ao lado não tem e na outra também não. Ora, mais aí não é problema meu, meu problema é aqui na frente.

Após a sua perda de visão, Barros Filho comenta as dificuldades financeiras de sua equipe com a interrupção de trabalhos em decorrência da perda de visão. Ao olhar para as pessoas ao seu redor, ele percebe que não pode demiti-las neste momento, especialmente pela época vivenciada (contexto da pandemia da COVID-19). A saída foi dar palestras virtuais. O entrevistado, então, conclui que não se trata de resiliência, mas sim de “amor pelas outras pessoas, por mim não faria nada disso, mas por eles, nossa! Porque fazemos mais pelos outros do que fazemos por nós mesmos [...] é pelos outros que alcançamos nossos limites, por você, não”²⁶.

24 BARROS FILHO, 2021.

25 No livro VII de a República (PLATÃO, 2007) é exposto o mito da caverna. O mito é exposto no diálogo entre Sócrates e Glauco, com o objetivo de expor o estado de ignorância. O mito constitui num cenário imaginário em que os homens habitam uma morada subterrânea na forma de caverna, em que há uma entrada aberta à luz. Os habitantes estão lá desde a infância com as pernas e pescoço acorrentados, impedindo que vejam algo diverso do que está diante deles. A luz adentra a caverna por meio de uma fogueira acesa numa colina na direção de suas costas e a luz passa por uma estrada ascendente com um pequeno muro antes de chegar à caverna. Dessa forma, os habitantes da caverna apenas enxergam objetos transportados e algumas falas humanas, de modo que atribuem realidade às sombras dos objetos. Um desses prisioneiros, caso libertado e descubra toda a realidade externa à caverna, decide retornar à caverna para expor as descobertas aos demais, porém, seria morto por eles.

26 BARROS FILHO, 2021, 1:19:45.

A abertura da percepção de Barros Filho vai ao encontro da pesquisa produzida por Silva et al²⁷, no sentido de que o educador deve ter conhecimento das características da deficiência do seu aluno. Por isso, os cursos de formação de educadores devem promover capacitação para minimizar tais barreiras. Isso também se trata de acessibilidade atitudinal que deve abarcar todos os participantes do processo educativo.

Esses relatos indicam que não é possível pensar em inserir pessoas plurais e singulares no contexto da educação. Sem essa abertura ao diferente, à exterioridade, que é a alteridade. É neste sentido que a filosofia de Emmanuel Lévinas se torna incontornável e será objeto do próximo tópico, a fim de apontar que a acessibilidade atitudinal não pode ser sustentada sem a alteridade.

3. A ALTERIDADE DE EMMANUEL LÉVINAS COMO CONDIÇÃO DE EFETIVAÇÃO DA ACESSIBILIDADE ATITUDINAL: RUMO À CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DO ACOLHIMENTO

A compreensão de alteridade que guia este trabalho foi extraída da filosofia de Emmanuel Lévinas. Antecipa-se que se trata de compreensão de assimilação gradual, já que a epistemologia proposta tem início no Outro e não no Eu, o que desafia o *logos* ocidental contemporâneo. Dessa forma, será realizada uma breve contextualização da origem do conceito, depois sobre sua estrutura e, então, da sua relação com a acessibilidade no aspecto atitudinal.

Lévinas (1906-1995) nasceu em Kaunas. De origem judaica, estudou o judaísmo e a filosofia. Fez mestrado com Edmund Husserl e doutorado com Heidegger. Na Segunda Guerra Mundial foi feito prisioneiro em campos de concentração com os demais judeus, presenciando o massacre de outros internos e de quase toda sua família. A experiência nos campos de concentração o marcou profundamente e o impulsionou a desenvolver uma filosofia que impedisse que os eventos da guerra se repetissem. O conceito central desta filosofia é a alteridade²⁸.

A alteridade é um conceito de uma filosofia ética que desafia a tradição do pensamento ocidental. A filosofia ocidental é fundada numa perspectiva egológica do humano, de modo que a compreensão do mundo ocorre racionalmente para si, para o cuidado de si e do que está dentro das categorias do Eu²⁹. O relato do professor Clóvis de Barros Filho, mencionado no tópico precedente, é exatamente isso, pois após décadas lecionando filosofia, foi somente com a perda da visão que ele compreendeu que algumas das alegorias que ele utilizava em sala de aula – a exemplo do mito da caverna, de Platão –

27 SILVA ET AL, 2021.

28 LÉVINAS, 1980; 2011.

29 LÉVINAS, 1980.

não fazia sentido para todos, especialmente para os cegos. Dessa forma, torna-se possível afirmar que, ao perder a visão, o professor foi levado à compreensão de que o conhecimento não se limita à perspectiva do Eu. Na verdade, começa com o Outro, não com o Eu, é ele que vai dizer o que se pode fazer, o que não se pode fazer, pois ele é a exterioridade.

O mundo como construção de conceitos é típico da tradição ocidental, pois parte da premissa do Eu ser capaz de tudo conhecer e racionalizar. Todavia, Lévinas³⁰ propõe que tal forma de pensar decorre da ontologia do *ser* como filosofia primeira. Logo, a virada de chave ocorreria com o estabelecimento da ética como filosofia primeira. Por isso, o Eu não viria antes do Outro, já que o Eu está na ontologia e a ética (exercício da conduta ideal na relação com o outro) privilegia o Outro. Este mesmo ponto indica que o foco central da filosofia levinasiana não é o conhecimento enraizado na racionalidade, mas o modo de ser, que se dá por meio da linguagem, ou seja, de dizer e dizer até dizer outramente que ser³¹.

A relação do Eu com o Outro é linguagem. Sempre quando se fala algo, é um dito. A linguagem do dito está inserida na história e na ontologia. Todavia, o dito sempre tem um dizer que não é inserido integralmente no que foi dito. O acesso ao dizer se dá com o rosto do Outro, que já é linguagem, de modo a acessar o reino ético e seu tempo. O rosto do Outro interpela o Eu com o mandamento de *não matarás*, ou seja, de socorro e não indiferença. Tal mensagem não precisa ser dita expressamente, ela já é transmitida no rosto do Outro³².

A percepção levinasiana de mobilizar o pensamento ao tempo ético produz conceitos cujo entendimento está para além das palavras. Está num tempo imediato, um tempo diacrônico (metafísica), em que a linguagem é testemunho do “*eis me aqúi*”. A racionalidade deixa de ser soberana para decidir o que é ou não é; ela passa a ser sustentação de discurso, sempre apto a recomençar. O pensamento vinculado não ao espaço, mas ao tempo, é movimento que articula conceitos em permanente (re)construção. Há o desenvolvimento de um modo de pensar diverso da racionalidade fundada na ontologia.

O filósofo postulou por uma ética em que o Outro viesse em primeiro lugar, antes do Eu e de interesses egoístas. Nesta perspectiva, a única justiça ética é aquela que não admite qualquer indiferença com o sofrimento e ao chamado do Outro³³. Também se posicionou contra a universalização da pessoa pela forma, defendendo a singularidade da pessoa, a sua alteridade.

A pessoa mundana se abre para a vulnerabilidade do Outro na medida em que a sensibilidade lhe afeta. A vulnerabilidade abre o movimento do Eu ir

30 LÉVINAS, 1980.

31 LÉVINAS, 2011.

32 LÉVINAS, 2010.

33 SOUZA, 2001, p. 272.

em direção ao Outro. A substituição promove o entregar do Eu para o Outro, permite que o Outro usufrua no lugar do Eu, o que é possível pela colocação do Eu no lugar do Outro e que por este responda. Não se trata meramente de dividir o pão, é entregar o pão ao Outro, é reconhecer a precedência do Outro frente ao Eu³⁴. Quando o existente assume a responsabilidade pelo Outro, torna-se mais que um existente, passa a ter uma existência, a qual transcende com a substituição. Nesse sentido,

A substituição é o cume da responsabilidade na Subjetividade, é simplesmente incluir o outro de tal forma em mim mesmo como se ele viesse morar debaixo de minha pele e pode incluir o “tirar o pão da própria boca” para dá-lo ao outro. E mais, a substituição pode implicar ter de expiar até mesmo as faltas do outro e morrer em seu lugar. Nesse sentido, a substituição é a elevação máxima possível ao homem, a sua santidade, a configuração suprema da Subjetividade³⁵.

O cume deste modo de ser é a substituição, que não é um algo que se questiona o que é, mas como um modo que produz a subjetividade. Logo, a subjetividade deixa de ser uma questão de ser. Não é possível encontrar uma entidade ou essência, já que ela opera como acontecimento temporal a ser testemunhado. Deixa de ser substantivo e se torna advérbio. Já que a subjetividade se desprende do campo da ontologia, esta não pode mais ser totalizada como conceito. Sempre há um dizer que não é dito, evidenciando a diacronia levinasiana que vincula o conceito com a infinitude do tempo. A subjetividade é um outramente que ser do que ser para si mesmo, focando-se mais na relação do que nos pontos desta relação.

Nesse sentido, é justamente a ética da alteridade que permite a efetivação da acessibilidade atitudinal. É a assunção de toda a responsabilidade e de incorporar como modo (advérbio) de acolhimento. O acolhimento, então, configura o ponto de intersecção entre ética da alteridade e a acessibilidade atitudinal, de modo que não é possível sustentar a acessibilidade sem alteridade e não pode a alteridade ocorrer sem a acessibilidade do Outro, sendo este ponto de encontro o acolhimento. Dessa forma, propõe-se uma pedagogia do acolhimento.

Lévinas³⁶ visa a ruptura com a filosofia ocidental, que criou um sistema emancipatório baseado na razão, como forma de encontrar o conhecimento. Todavia, o mesmo sistema emancipatório é o que aprisiona o ser humano no próprio sistema. O modo da filosofia ocidental ceifa a epistemologia para além da racionalidade. Dessa forma, seguindo a filosofia levinasiana e a proposta da pesquisa, o acolhimento seria o movimento do Eu ao Outro pela via educativa.

34 LÉVINAS, 1980.

35 BONAMIGO, 2016, p. 154.

36 LÉVINAS, 2012.

Este movimento indica a saída do movimento de compreender de si para si ao acolhimento e cuidado do Outro.

A proposta da pedagogia do acolhimento rompe com o fundamento egológico heiddegeriano da tradição ocidental, orientado ao cuidado de si e à compreensão do seu entorno. Também se visa a ruptura com a intencionalidade husserliana de atribuir sentido a tudo, pois almeja-se o bem-estar do Eu e sua formação. A leitura levinasiana da contribuição ao humanismo da filosofia de Heidegger e Husserl ensinaria um humanismo centrado no sujeito “que tudo pode, que tudo apreende, que tudo dota de sentido e que busca se satisfazer. Enquanto ser em si, o modo de ir sendo é exatamente esse, de afirmação e confirmação da própria identidade, da sua autonomia”³⁷.

O fundamento para a proposta pedagógica é o termo “outramente” de Lévinas³⁸. O termo indica a mudança do ser enraizado no substantivo do ser que deve ser modo ético de acolhimento ao Outro, por isso, outramente que ser [para si mesmo, logo, ser para o Outro]. Nestes termos, outramente é resistência radical à ontologia da identidade. Rompe-se com o mesmo e abre-se à exterioridade, ao Outro. A formação subjetiva identitária somente pode ocorrer com o Outro, este é o mestre do Eu, de modo que sua exclusão é permanecer no mesmo, logo, aprisionado ao sistema ontológico da mesmidade.

É um desafio indicar diretrizes concretas de como se pode efetivar uma pedagogia do acolhimento fundado na filosofia da ética da alteridade. Pela própria filosofia levinasiana não seria possível desenvolvermos um rol exaustivo de diretrizes educacionais, já que a filosofia não enfatiza o substantivo, mas o advérbio. Nesse sentido, a educação deve atentar às diversidades e singularidades de cada humano como processo pedagógico que não apenas auxilia os que precisam de mais atenção como as PCD, mas também, por via de consequência, promove o desenvolvimento efetivo do Eu. Logo, como foi o relato de Barros Filho, é necessário pensar em forma pedagógicas que façam sentido às diversas origens, condições e singularidades.

Nestes termos, não se trata de abandonar ou de criar mais protocolos atitudinais. Trata-se de fazer cumprir os protocolos e ir além, de o Eu se entregar ao Outro. Trata-se, como na experiência narrada por Silva³⁹ dos demais colegas, que não tinham qualquer dever legal de lhe ajudar, socorrê-la, abolindo qualquer indiferença. Trata-se da professora do crédito da predita experiência não se limitar a seguir os protocolos atitudinais ao PCD, mas de ir além e tomar a frente para a auxiliar. Isso porque a alteridade, assim, a acessibilidade atitudinal ética, necessariamente deve ir além do dever.

37 GUEDES, 2023, p. 48.

38 LÉVINAS, 2011.

39 SILVA, 2020.

Nesse sentido, o Estado e as instituições de ensino que cumpram com os protocolos normativos não têm agido segundo a ética da alteridade. Isso porque se limitam a cumprir seu dever legal. O Estado, inclusive, age por mera legalidade. Todavia, a partir do momento que há uma esfera do dever legal, há uma delimitação, de modo que se torna possível ultrapassar tal delimitação para a alteridade vicejar. Esse é o modo da alteridade, que prescinde de forma específica ou de termo específicos, pois tais elementos são da ontologia. Ainda, nestes termos, o mais exigido pela alteridade é o Eu, que não pode delegar sua responsabilidade ao terceiro, ao Estado ou às demais circunstâncias, deve responder por tudo.

A falta de forma proposta pela filosofia levinasiana não significa obstar a criação de diretrizes e termos de acessibilidade, mas que a alteridade se molda pelo coração. Isso quer dizer que não há resposta certa e dogmática para todos os casos, já que cada Outro exige uma resposta ética única, que é o *eis me aqui*, podendo ocorrer de diversas maneiras. É como a proposta de pedagogia não violenta de Aldo Capitini, que não significa apatia, mas conexão e união das pessoas, numa revolução permanente de recusa a uma sociedade injusta⁴⁰.

A ética é uma relação que se dá pela linguagem. Dessa forma, como já foi exposto, o dizer e o dito devem interagir até chegar-se ao outramente, de modo que a pedagogia do acolhimento deve ocorrer por meio da linguagem ética, ou seja, é necessário ir além dos sinais linguísticos, mas visar a essência humana. Isso significa também aceitar que nunca conheceremos o Outro em toda sua integralidade, pois ele extravasa as categorias do Eu, até porque sua compreensão integral levaria à totalidade e à racionalização do Outro ao mesmo.

Pontua-se que os conceitos levinasiano se mostram ricos para um diálogo com os termos educacionais de Paulo Freire⁴¹, já que este entende que o encontro de dois sujeitos transcende o próprio encontro ao se visar o saber. Este que se constitui como práxis (ação com reflexão), comprometida com a transformação subjetiva e social.

Seguindo o raciocínio, toma-se como base a cartilha de formação em acessibilidade atitudinal desenvolvido no Governo do Ceará⁴². Essa cartilha foi desenvolvida com a contribuição de PCD e pessoas sem deficiência. Nesse sentido, o diálogo tem potência emancipadora e política, o que avoca os termos levinasianos ao debate. Na referida cartilha há diversas diretrizes sobre acessibilidade que vão ao encontro da proposta da pedagogia do acolhimento, destacando-se a seguir algumas para os fins desta pesquisa:

40 WERMUTH; SPENGLER, 2023.

41 FREIRE, 1987.

42 BRASIL, 2020.

a) *Nome e identidade*: a cartilha indica algumas diretrizes do dia a dia que podem auxiliar nessa acolhida. Uma questão que por vezes pode causar constrangimento é como se referir a uma não PCD, e o correto não é o termo pessoa normal, mas pessoa sem deficiência. Também, “como chamar, abordar ou se referir a uma pessoa com deficiência? Pelo nome”⁴³, ou seja, a PCD é apenas uma pessoa com certa característica que a caracteriza como PCD.

b) *Passabilidade*: é um termo explicado na cartilha como o evento em que a PCD não é considerada PCD, de modo a passar por um local sem capacitismo – preconceito contra o diferente –. Isso inclui o tamanho da aceitação dos outros, ou seja, da acolhida. A passabilidade constitui liberdade para a PCD transitar ou fazer escolhas sem qualquer constrangimento⁴⁴.

c) *Deficiência auditiva*: nem todos os surdos se comunicam em Libras, alguns falam, escrevem, fazem leitura labial etc. Desse modo, na situação em que

Eu estou inseguro na comunicação, como falo sobre isso?

Pergunte: “Eu estou ajudando?” “Estou conseguindo me fazer entender?”, “O meu tom de voz e o meu ritmo de fala estão bons pra você?”. Essas perguntas nunca são demais e abrem um espaço para que as duas pessoas se adaptem juntas nessa relação de comunicação⁴⁵.

d) *Deficiência visual*: pode trazer dificuldade educacional com exemplos e imagens. Dessa forma uma das indicações é a audiodescrição, ou seja, a descrição da imagem, que amplia a fruição das pessoas cegas, “pois ela atua como uma linguagem tanto no repasse de informações como também na percepção e fruição da imagem”⁴⁶.

Em todos os casos de deficiência, o Eu deve perguntar se a PCD deseja ou precisa de ajuda. Isso porque é o Outro que deve dizer o seu limite ou necessidade, não o Eu pelas suas categorias. Dessa forma, o ponto é que o Outro na linguagem deve comunicar e ensinar.

A acessibilidade para ser plena deve visar todas as suas dimensões. Assim, a acessibilidade atitudinal apenas pode ser plenamente efetivada com a sustentação da alteridade. Isso porque tal campo de dever e responsabilidade não pode ter o Eu em primeiro lugar, deve ser o Outro. A acessibilidade atitudinal educativa resulta na pedagogia do acolhimento, que constitui um modo radical de abertura do Eu ao Outro, em que este ensina àquele, construindo um mundo maior e mais inclusivo.

43 BRASIL, 2020, p. 6.

44 BRASIL, 2020, p. 9-10.

45 BRASIL, 2020, p. 16.

46 BRASIL, 2020, p. 18.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema de pesquisa que orientou este trabalho foi: é possível afirmar que há uma dimensão de alteridade intrínseca à acessibilidade e quais os efeitos éticos que se pode projetar com tal proposta? Valeu-se da hipótese que a mera inserção da PCD na pós-graduação não é suficiente para alcançar sua perspectiva finalística de desenvolvimento e dignidade.

Na primeira seção de desenvolvimento, foi exposto um quadro normativo das PCD, bem como a dimensão atitudinal da acessibilidade. Foi verificado o desenvolvimento de diversos desenvolvimentos normativos, que destacou a preocupação com a acessibilidade física prementemente. Todavia, como se visou destacar nas normativas há pequenos fragmentos que indicam a acessibilidade atitudinal e o objetivo de emancipação da PCD.

Na segunda seção de desenvolvimento, iniciou-se com a apresentação dos conceitos filosóficos de Emmanuel Lévinas. Em seguida, projetou-se seus conceitos aos relatos de PCD expostos na seção primeira de desenvolvimento, até se chegar em um esboço de uma pedagogia do acolhimento, que evidentemente merece ser aprofundada e difundida em demais pesquisas e propostas.

A proposta formulada consiste na alteridade sustentar a acessibilidade atitudinal, na medida em que não é possível se falar em acessibilidade atitudinal substancial sem a alteridade. Essa síntese pode ser nomeada de pedagogia do acolhimento, que consiste em ir além dos deveres legais e diretrizes. A acessibilidade não pode ser efetivada substancialmente apenas com desenvolvimento estrutural e normativo, é necessário andar de braços dados com a ética. Esta Pedagogia que tem como principal executor o Eu, que deve ao Outro uma resposta ética única às circunstâncias e à singularidade do Outro. Não se trata de focar no que deve ou não ser feito, mas a maneira de ser feito, que é a maneira de transcender os próprios deveres e socorrer o Outro.

Nestes termos, a acessibilidade da PCD na pós-graduação não pode ser efetivada apenas com questões estruturais e serviços especializados. Pensar em efetivar a acessibilidade em seu nível mais substancial é exigir ética de todos que participam do processo educativo, especialmente o Eu que costuma ser a pessoa sem deficiência que frui de toda a estrutura e não se questiona o porquê dela ter todo aquele acesso e Outra pessoa não. É justamente essa tomada de consciência que exige a tomada ética de sua responsabilidade e fazer acontecer a pedagogia do acolhimento.

REFERÊNCIAS

- BARROS FILHO, Clovis de Barros. **Clóvis de Barros Filho - Flow Podcast #421**. Youtube, 22 de jul. 2021. 140 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dqE50LUi1xI&t=6485s&&ab_channel=FlowPodcast. Acesso em: 17 mar. 2024.
- BONAMIGO, Gilmar Francisco. O problema do humano em Emmanuel Lévi-
nas. **O que nos faz pensar**, v. 25, n. 38, 2016, p. 139-160. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/493>. Acesso em: 4 nov. 2023.
- 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: 20 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **CAPES aprova projetos sobre alteridade na pós-graduação**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-aprova-projetos-sobre-alteridade-na-pos-graduacao>. Acesso em: 6 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **CAPES aprova projetos sobre alteridade na pós-graduação**. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 abr. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 08 abr. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 08 abr. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 mar. 2024.

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

GUEDES, Edson Carvalho. Por uma pedagogia do acolhimento. **Revista Tópicos Educacionais**, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 42-58, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/topicoseducacionais/article/view/256857/44156#:~:text=Trata%2Dse%20de%20construir%20uma,de%20acolhida%2C%20respeito%20e%20confian%C3%A7a>. Acesso em: 20 mar. 2024.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LÉVINAS, Emanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2012.

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. **Entre nós: ensaio sobre a alteridade**. Tradução: Pergentino Steffano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

SANTOS, Rafael Lucas da Silva; MARTINS, Plínio Lacerda; PAUSEIRO, Sergio Gustavo de Mattos. Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática e uma pesquisa empírica sobre o tema. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1097-1116, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/68667>. Acesso em: 17 mar. 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/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 21 fev. 2024.

SILVA, Lorrane Stefane. **Desafios de uma mestrandia com deficiência visual**. YouTube, 19 de mar. 2020. 30 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oorex1yAJ2k&ab_channel=TrilhaSnaP%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, Luanny Helena de Miranda; TOPANOTTI, Mara Alice Barp; ABREU, Maiara Caroline Soares de; JULIANI, Moacir; NYARI, Nádia Liganara. A

acessibilidade atitudinal: as atitudes do Outro e a Inclusão Educacional no Ensino Superior. **Revista Interação**, Curitiba, v. 21, n. 1, 2021, p. 559-583. Disponível em: <https://interacao.org/index.php/edicoes/article/view/185/137>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SOUZA, Olga Solagen Herval. A (con)vivência no mundo da sala de aula: Percepções e sentimentos de alunos com deficiência visual. In Olga Solange Herval Souza (Org.), **Itinerários da inclusão escolar: Múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: ULBRA. p. 61- 76, 2008.

SOUZA, Ricardo Timm de. Justiça, liberdade e alteridade ética: sobre a questão da radicalidade da justiça desde o pensamento de E. Levinas. **Revista Veritas**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2001, p. 265-274. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/35008/18345>. Acesso em: 9 out. 2023.

VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa na pósgraduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão**. Tese (Doutorado em Ciência Política). Rio de Janeiro: IESPUERJ, 2019. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/12384>. Acesso em: 21 fev. 2024.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; SPENGLER, Fabiana Marion. O ensino jurídico no Brasil e a aposta na pedagogia da pacificação: um paradigma não violento é possível? **Revista Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, 2023, p. 2206-2225. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/71075/49012>. Acesso em: 26 mar. 2024.

Recebido em: 26/04/2024

Aprovado em: 05/07/2024

