

Mariana Moron Saes Braga

**RECONHECIMENTO SOCIAL E AUTONOMIA INTERSUBJETIVA:
DIREITO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO
MERCADO DE TRABALHO**

**Marília
2010**

**Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília**

**RECONHECIMENTO SOCIAL E AUTONOMIA INTERSUBJETIVA:
DIREITO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO
MERCADO DE TRABALHO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Aluisio Almeida Schumacher.

**Marília
2010**

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Braga, Mariana Moron Saes.

B813r Reconhecimento social e autonomia intersubjetiva : direito e inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho / Mariana Moron Saes Braga. – Marília, 2010.
134 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

Bibliografia: f. 128-133.

Orientador: Prof. Dr. Aluisio Almeida Schumacher.

1. Deficientes – Aspectos sociais. 2. Deficientes – Estatuto legal, leis, etc. 3. Mercado de trabalho. 4. Reconhecimento social. 5. Autonomia intersubjetiva. I. Autor. II. Título.

CDD 331.59

MARIANA MORON SAES BRAGA

RECONHECIMENTO SOCIAL E AUTONOMIA INTERSUBJETIVA:
DIREITO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO
MERCADO DE TRABALHO

Comissão Examinadora

Presidente e orientador: Prof. Dr. Aluisio Almeida Schumacher

1º examinador Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini – UFSCar/São Carlos

2º examinador Prof. Dr. Rodolfo Franco Puttini – UNESP/Botucatu

3º examinador Prof. Dr. Sadao Omote – UNESP/Marília

4º examinador Prof. Dr. Luís Antônio Francisco de Souza –UNESP/Marília

Marília
Junho / 2010

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha mãe, Tania,
companheira de todas as horas.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Aluisio que foi um presente recebido logo no início do doutorado. Por ter sido meu parceiro nesta etapa da minha jornada como pesquisadora. E por ter me servido de exemplo nos momentos difíceis que enfrentei como professora.

À minha mãe, Tania, por tudo o que representa em minha vida pessoal e acadêmica.

Ao professor Alberto, que esteve todo o tempo disposto a me ajudar, pelas preciosas sugestões.

Aos professores Luís Antônio, Sadao e Rodolfo, por terem participado da minha banca de defesa.

Ao professor João Virgílio, que me tirou do isolamento em São Carlos e com quem compartilhei momentos de aprendizagem tão valiosos.

Às pessoas que me concederam entrevista por reforçarem algo que, por sorte, há muito compreendo, que *só se vê bem com o coração, pois o essencial é invisível aos olhos*.

À minha amiga Renata, cuja convivência me fez compreender o significado da popularizada frase *ser diferente é normal*. Agora, em razão da distância, a cada novo encontro, reforço meu otimismo de que o respeito à diversidade é possível.

Ao Zanollo, amigo e companheiro de trabalho, pelas palavras de ânimo e conforto em nossas viagens.

À amizade de Daniela Ado, Pedroso, Evandro, Fabrício e Mayra.

Ao meus colegas de trabalho, em especial aos coordenadores André, Luiz Marcelo e Thomas.

Ao meu pai e ao meu irmão, por estarem sempre do meu lado, me apoiando e me incentivando.

Ao Rodrigo, pessoa que escolhi para partilhar esta vida comigo, pela compreensão, paciência e muita ajuda para a realização deste trabalho. O fruto do nosso amor está para chegar, a pequena Manuela.

RESUMO

A legislação que fundamenta a inclusão da pessoa com deficiência na empresa está em vigor desde o final dos anos 1980. Em virtude da obrigatoriedade, pois a referida legislação prevê pena de multa e prisão em caso de descumprimento, pessoas com deficiência têm sido contratadas por empresas. A presente pesquisa foi realizada na tentativa de analisar o processo de inclusão sob a ótica da teoria do reconhecimento de Axel Honneth. O objetivo deste estudo foi analisar o grau de autonomia social ou intersubjetiva da pessoa com deficiência e acrescentar elementos para construção de modelo compreensivo de vulnerabilidade da pessoa com deficiência. Por autonomia intersubjetiva, entende-se o conjunto de relações sociais de reconhecimento (em que sujeitos sociais reconhecem e são reconhecidos, uns pelos outros) que conferem ao indivíduo identidade, garantindo-lhe simultaneamente autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Foram selecionadas pessoas com deficiência visual inseridas no mercado de trabalho. Utilizou-se como técnica para coleta dos dados entrevistas individuais, semidiretivas com o propósito de identificar a experiência de autonomia intersubjetiva que os sujeitos acumularam no contexto das relações sociais de afeto, reconhecimento jurídico e estima. Com base nos resultados, é possível concluir que o uso da legislação foi positivo para a quase totalidade dos sujeitos, no sentido de permitir uma ampliação das relações de reconhecimento paralela à inserção no trabalho. Apesar de os dados indicarem a eficácia da legislação, no sentido de que os sujeitos manifestaram ganhos em relação à aquisição e/ou manutenção da autoconfiança, autoestima ou autorrespeito, novos estudos podem contribuir com a reflexão acerca do aperfeiçoamento jurídico das condições de aplicação da legislação inclusiva e de seus efeitos sociais.

Palavras-chave: deficiência, reconhecimento social, autonomia intersubjetiva, legislação inclusiva, teoria crítica.

ABSTRACT

The legislation of including disabled people in companies came into effect at the end of the 1980s. Due to the compulsory nature, as this legislation envisages fines and prison if not complied with, disabled people have been contracted by companies. This research was done in an attempt to analyze the inclusion process from the point of view of Axel Honneth's recognition theory. The aim of this study is to analyze the level of social or intersubjective autonomy of disabled people and add components to build a model of understanding the vulnerability of disabled people. By intersubjective autonomy, we mean the web of social relationships of recognition (in which social subjects recognize and are recognized by others) which is inherent to the individual identity, ensuring self-confidence, self-respect and self-esteem. Visually impaired people working in the job market were selected. Semi-directive interviews were used as a technique to collect data from individual interviews. The aim was to identify the experience of intersubjective autonomy that the subjects had gained in social relationships of affection, juridical recognition and esteem. Based on the results, it can be concluded that the use of legislation was positive for almost all the subjects in terms of developing relationships of recognition parallel to work inclusion. Although the data showed legislation efficiency in terms of the subjects gaining in relation to acquisition and/or maintaining self-confidence, self-esteem or self-respect, new studies could help reflect on improving conditions of implementing the inclusion legislation and its social effects.

Key words: deficiency, social recognition, intersubjective autonomy, inclusion legislation, critical theory.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1 - A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: a perspectiva do reconhecimento social	16
1.1 Axel Honneth como teórico crítico do reconhecimento	16
1.2 Conflitos sociais: lutas por reconhecimento na teoria de Axel Honneth.....	27
1.3 Autonomia intersubjetiva, inclusão e individuação.....	32
1.4 Direito ao trabalho da pessoa com deficiência: autorrealização individual e integração social	35
1.5 Possibilidades de influência da legislação na mudança das relações sociais com respeito à deficiência na empresa.....	39
Capítulo 2 – Reconhecimento social e autonomia intersubjetiva da pessoa com deficiência visual	44
2.1 O percurso metodológico: procedimentos de coleta de dados e sujeitos participantes .	44
2.2 Deficiência visual: os sujeitos na legislação e na pesquisa	48
2.3 As três esferas de reconhecimento como categorias de análise.....	60
2.3.1 Autoconfiança.....	60
2.3.2 Autorrespeito	63
2.3.3 Autoestima.....	64

Capítulo 3 – Vivências da condição de pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho: resultados de pesquisa.....	67
3.1 A autoconfiança: a compreensão do afeto.....	67
3.2 O autorrespeito	76
3.2.1 Vida cotidiana: sobre o (des)respeito ao direito do sujeito	77
3.2.2 Vida pública: sobre o (des)conhecimento do sujeito de direito.....	87
3.3 A autoestima.....	93
3.3.1 Avaliações do ambiente de trabalho.....	94
3.3.2 Expectativas profissionais	98
Capítulo 4 – O direito à inclusão como causa de transformações sociais: discussão	101
4.1 A tridimensionalidade do reconhecimento social e sua possível sustentação jurídica..	101
4.2 A categoria do trabalho sob a ótica do princípio do desempenho	111
Conclusão	122
Referências bibliográficas	128
ANEXO – Dados dos participantes do estudo	

Introdução

Por que os direitos não são levados a sério?

Esta foi a pergunta que motivou a realização da pesquisa no Mestrado¹. No que tange à legislação que garante a inclusão de crianças na escola, significaria indagar: Qual a razão para o descompasso existente entre o texto da lei e a realidade educacional? Quais seriam as implicações fruto de uma legislação inclusiva socialmente eficaz?

Em relação a isso, a investigação que respaldou a dissertação foi desenvolvida com o objetivo de verificar alguns aspectos da racionalidade contida na legislação que consubstancia a inclusão na educação. Desmembrando o enunciado, isso significou uma análise sustentada em três eixos.

O primeiro eixo é aquele que se refere aos objetivos contidos na legislação. Tratou-se de analisar o texto legal na tentativa de responder à pergunta *por que a inclusão?* Ou, ainda, por que elaborar uma legislação que determina a inclusão, se é isso que de fato ela pretende? Embora a legislação não traga evidências explícitas quanto às suas pretensões, é perfeitamente possível identificar, no texto das leis, a intenção de proporcionar as condições para a concretização de uma sociedade na qual houvesse um aprofundamento da situação de igualdade entre todos os seus integrantes. Pode-se perguntar então: qual o objetivo de formular uma legislação que garante vários direitos diferenciados às minorias, entre elas, as pessoas com deficiência? Pretenderia a legislação de alguma forma orientar as relações sociais e dirigi-las no sentido de constituir uma sociedade inclusiva?

Depois disso, tentaram-se identificar dentro da legislação as estratégias por meio das quais se poderiam alcançar os objetivos propostos nela mesma. A opção pela educação deveu-se à compreensão de que, por meio dela, haveria maior possibilidade de proporcionar a inclusão, por tratar a educação de promover as situações de desenvolvimento pessoal, dentro das quais possam ser gestados novos valores e novas formas de relação social, exigidas por uma sociedade que se pretende inclusiva. Reconhece-se o potencial da educação em constituir as bases sobre as quais poderia ocorrer a quebra do ciclo social que mantém as formas da exclusão das minorias, entre elas das pessoas com deficiência. Partiu-se do pressuposto de que

¹ BRAGA, M. M. S. *E se a legislação fosse levada a sério?* Uma análise da possibilidade de a legislação sobre a educação inclusiva provocar mudanças na sociedade. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, Marília, 2004.

o acesso à educação seria o pré-requisito para assegurar as condições de igualdade de oportunidades necessárias às pessoas com deficiência, para se incluírem efetivamente como cidadãos plenos em todos os contextos da vida social.

Quanto ao terceiro eixo, assumindo a educação como foco de análise, tornou-se necessário estudar as formas pelas quais se articulam educação e sociedade. Em outros termos, foi preciso investigar quais as potencialidades oferecidas pela educação, para promover mudanças na sociedade. A pergunta implícita nesse raciocínio foi esta: de que forma a educação como instituição, implementando a legislação inclusiva, contribuiria para a concretização de uma sociedade inclusiva?

Por fim, foram realizadas duas pesquisas de campo, uma com estudantes finalistas do Curso de Pedagogia, futuros professores, e outra com mães de crianças com deficiência. O objetivo foi o de identificar, através das opiniões de estudantes e mães, traços ou pistas que permitissem avaliar as condições fáticas da implementação da legislação que consubstancia a educação inclusiva. Teve-se como pressuposto o fato de que seriam eles, estudantes e mães, dois tipos de atores sociais de extrema importância na efetivação da inclusão nas escolas e no sistema de ensino. Por isso, identificar a forma pela qual tais atores sociais se relacionam com o direito e com a legislação foi fundamental para estabelecer parâmetros de expectativas quanto à possibilidade de que a inclusão ocorra, pelo menos no sistema de ensino.

As respostas encontradas nas pesquisas indicaram um cenário desfavorável à efetivação da legislação. A título de exemplificação, pode-se mencionar o fato de que os estudantes finalistas se isentam de qualquer responsabilidade frente ao processo de inclusão na educação, ou seja, não se colocam como agentes efetivos na implementação da inclusão na escola, ou transferem essa responsabilidade para outras instâncias. Nas respostas obtidas, percebe-se um posicionamento inequívoco: a concretização da inclusão seria difícil, porque a faculdade não forma adequadamente, dotando os estudantes de conhecimentos de educação especial, que eles julgam imprescindíveis para atuarem em um contexto inclusivo; ou o poder público não oferece as necessárias condições estruturais, a fim de que a escola esteja pronta para receber alunos com *necessidades especiais*.

Apesar das indicações desfavoráveis à efetivação da legislação, concluiu-se o referido trabalho destacando algumas possibilidades de reversão dessa situação, com o auxílio da teoria de Jürgen Habermas, que serviu como base para a elaboração de um modelo ideal de inclusão, de sociedade inclusiva e para identificação dos procedimentos necessários à sua concretização.

Ao final do Mestrado, reafirmei minha opção (e não a falta de opção) pela educação. Apaixonada pelo ensino e pela pesquisa, tornei-me professora.

Comecei a lecionar levando comigo os ensinamentos e conseqüentemente os ideais propostos por Paulo Freire e outros teóricos lidos no Mestrado, justamente porque meu tema envolvia a educação.

Também carregava comigo, na lembrança, as frases das futuras professoras contidas nos questionários aplicados em minha pesquisa e inúmeros questionamentos e críticas recebidas em apresentações de trabalho em eventos. Ouvi coisas do tipo: *Quem fica defendendo a inclusão, como você, não sabe o que é ser professora e nem conhece a realidade da escola pública.*

Minhas colegas que me questionaram ficariam contentes em saber que descobri rapidamente qual a situação da educação no país e que, apesar de ter tido a oportunidade e a grata experiência de ter tido alunos com deficiência, em minhas salas, descobri também que em qualquer sala que eu lecionasse, com muito custo, tinha muito que aprender sobre o que seria concretizar o *respeito à diversidade* que eu tanto defendia.

Em meio a essas novas vivências, ingressei no Doutorado em Ciências Sociais. Como tinha realizado o Mestrado em um programa inserido dentro do pensamento jurídico crítico², devido aos meus estudos, passei a entender que uma adequada compreensão do Direito só é possível devido às importantes contribuições trazidas pelos campos de pesquisa jurídica diferentes da dogmática, como a Filosofia, a História, a Psicologia etc³. Assim, como pesquisadora, dei andamento às minhas pesquisas na área da Sociologia do Direito.

Como tinha intenção de verificar os efeitos da legislação inclusiva na realidade social, mas pretendia entrevistar pessoas adultas, optei pela problemática da inclusão no mercado de trabalho, ao invés de prosseguir investigando a inclusão na educação.

Cumpridos os créditos relativos ao Doutorado, aceitei a oportunidade a mim oferecida pelo professor João Virgílio Tagliavini, de fazer parte de seu grupo de pesquisa que trabalha com a temática do ensino do Direito, intitulado *Educação e Direito: Ensino Jurídico na Sociedade Brasileira Contemporânea* (UFSCar).

² De acordo com Wolkmer (2001, p.19), pode-se conceituar a teoria jurídica crítica como a formulação teórico-prática que se revela sob a forma do exercício reflexivo capaz de questionar e de romper com o que está disciplinarmente ordenado e oficialmente consagrado (no conhecimento, no discurso e no comportamento), em dada formação social, e a possibilidade de conceber e operacionalizar outras formas diferenciadas, não repressivas e emancipadoras, de prática jurídica.

³ Sobre as escolas e representantes do pensamento jurídico crítico, cf. WOLKMER, Antonio Carlos. *Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

Foi uma grata surpresa, porque lá estava eu de novo envolvida com a temática de que mais gosto – pensamento jurídico crítico e educação. Porém, como se não bastassem as dificuldades e conflitos vivenciados em sala, deparei-me, nas reuniões, com as reflexões e sugestões dos colegas do grupo (também para o contentamento das minhas colegas questionadoras, mencionadas acima) sobre a atuação de professores das chamadas disciplinas fundamentais (que é o meu caso). Tais reflexões muitas vezes levavam em conta a literatura sobre a crise no ensino jurídico e modelos ideais de educação e desconsideravam a realidade das instituições de ensino superior, principalmente privadas, e a sua lógica de funcionamento.

Embora, ao finalizar minha pesquisa de campo, isso não tenha se confirmado, considerava que, ao menos em relação à temática de pesquisa, tinha deixado de lado, por ora, a questão da educação.

Nas últimas décadas, o debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência ganhou uma projeção inusitada. O assunto é tratado tanto pelos meios de comunicação, quanto pelo poder público ou pelas pessoas, no cotidiano.

Assim como ocorre com as cotas para afrodescendentes nas universidades, as pessoas, no seu dia-a-dia, posicionam-se contra ou a favor da reserva de vagas pelas empresas. Ainda que se tenha um posicionamento sobre o assunto, antes de tudo, é preciso compreender que a inclusão no mercado de trabalho se encontra positivada, ou seja, é um direito garantido por lei. Significa dizer que por meio da ameaça de aplicação de uma sanção, no caso a restrição da liberdade e multa, a norma procura garantir seu cumprimento obrigatório, deixando de estar à mercê da simples boa vontade, da livre adesão dos obrigados.

O direito ao trabalho das pessoas com deficiência é um direito garantido pela lei maior do país: a Constituição Federal de 1988. Em 1989, a fim de conferir cumprimento às disposições constitucionais referentes à integração da pessoa com deficiência, entrou em vigor a lei nº 7853.

Dentre outras providências, ela garante a inserção no mercado de trabalho, criminalizando as práticas discriminatórias. O art. 8º estabelece que negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho constitui crime, punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa.

Além disso, o decreto 3298/99, que regulamenta a referida lei, determina para as empresas uma porcentagem de reserva de postos de trabalho para as pessoas com deficiência, em função do número total de empregados, sob pena de multa.

Inúmeras reflexões devem e têm sido feitas em relação à inclusão e ao respaldo da legislação. Entretanto, o ponto de partida deste estudo é o de que essa legislação – que pode

ser denominada inclusiva, se tomada em conjunto – está em vigor. Quando uma legislação está em vigor, a conduta por ela prescrita é exigível. Como a contratação pelas empresas está diretamente conectada à punição, a referida legislação provoca uma mudança social, isto é, mais do que estar apta a produzir efeitos, pode-se afirmar que ela produz efeitos, sejam eles desejáveis ou indesejáveis.

Porém, afirmar que a inclusão é um direito não significa sustentar que o conteúdo das leis seja autoaplicável, que todos os problemas da realidade se resolvam pelas leis ou que basta a presença e a manifestação da coerção, para que as leis sejam efetivadas.

Embora a legislação inclusiva se encontre fundamentada em valores que remontam à trajetória do desenvolvimento do Estado de Direito – como cidadania, igualdade, liberdade e dignidade, entre outros – e também explicita claramente seus objetivos, o que a lei acaba por garantir é apenas a inserção das pessoas com deficiência na empresa.

Em virtude da obrigatoriedade da lei, adultos com deficiência são contratados pelas empresas para preencher a porcentagem de reserva de vagas. Mas inserir não significa incluir.

Para que se possa refletir, por exemplo, sobre os efeitos da legislação na realidade social e sobre os rumos que tal processo poderia tomar, faz-se necessário adotar enfoque proveniente das Ciências Sociais. Sem a devida compreensão da inclusão e seus fundamentos, ela pode se transformar em objeto de um discurso vazio, ou simplesmente ideológico.

O que importa salientar é que a inclusão depende de modificações nas relações sociais, de modo que as empresas se configurem em espaços inclusivos. A possibilidade é a de instituir na empresa um ambiente de relações sociais contendo formas inovadoras de composição do cotidiano, compatíveis com a normatividade da lei e passíveis de experimentação em outros contextos e situações de relacionamento.

No extenso campo das Ciências Sociais, diversas teorias poderiam respaldar análises acerca da implementação da inclusão. Considera-se que os chamados teóricos do reconhecimento constituem um importante referencial para abordar os dilemas do multiculturalismo, nas sociedades atuais, a fim de refletir sobre as lutas voltadas para a construção da cidadania e compreender os possíveis efeitos de políticas públicas que se querem inclusivas.

O presente estudo pretendeu analisar as experiências de inclusão no mercado de trabalho, sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social do filósofo alemão Axel Honneth (2003a). Tendo como alicerce a filosofia hegeliana, o tema do reconhecimento aparece em Honneth como uma nova forma de conceber uma teoria crítica que possibilite interpretações e novas formulações para os problemas da sociedade.

O autor propõe uma teoria que nos permite visualizar as formas com que indivíduos e grupos sociais se inserem na moderna sociedade democrática. Sustenta que a formação da identidade é um processo intersubjetivo de luta por mútuo reconhecimento, em relação aos parceiros de interação.

O reconhecimento distorcido ou ausência de reconhecimento pelos outros alteram o desenvolvimento do senso sobre si mesmo. O desaparecimento das relações de reconhecimento traduz-se para o autor em experiências de falta de respeito ou humilhação, causando consequências lesivas à formação da identidade do indivíduo.

Como um sujeito somente consegue manter relações positivas consigo mesmo quando reconhecido pelos outros, Honneth operacionaliza as relações de reconhecimento e o processo de reconhecimento em três esferas: amor, direito e estima. Existem, assim, três formas de reconhecimento recíproco, que devem distinguir-se umas das outras segundo o grau de autonomia possibilitado ao sujeito, em cada caso.

Esta pesquisa se insere no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP-Marília e também integra as pesquisas do grupo *Teoria crítica: racionalidade comunicativa e reconhecimento social*, constituído no campus de Botucatu da UNESP e articulado em torno da utilização de teorias críticas para desenvolver projetos interdisciplinares de pesquisa empírica orientados pela reflexão filosófica.

Parte do pressuposto de que a luta pelo reconhecimento, pelo parceiro de interação, traz consigo a estrutura intersubjetiva da identidade pessoal. Nas palavras de Honneth (2003a, p.272), “os indivíduos se constituem como pessoas porque, da perspectiva dos outros que os assentem ou os encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades”. Tal processo envolve experiências nos planos afetivo, jurídico e da solidariedade social, possibilitando autoconfiança, autorrespeito e autoestima, bases para a percepção de um sentimento interno de autonomia que o próprio agente desenvolve e vivencia.

Assim, a investigação visou a avaliar o grau de reconhecimento social de grupo de pessoas com deficiência visual inseridas no mercado de trabalho, em virtude da legislação que garante a reserva de vagas pelas empresas, por meio de uma concepção intersubjetiva ou social de autonomia (ANDERSON; HONNETH, 2004, p. 129): “a capacidade que só existe no contexto de relações sociais que a suportam e somente em conjunção com o sentimento interno de ser autônomo”.

A partir de entrevistas, objetivou-se que os relatos das próprias pessoas com deficiência permitissem aferir como vivenciam internamente sua autonomia, expressa pelos

graus de autoconfiança, autorrespeito e autoestima que demonstram e pela contribuição das relações sociais de reconhecimento, na família e na empresa.

Dessa maneira, os capítulos podem ser previamente apresentados na forma que se segue.

No capítulo 1, pretende-se oferecer ao leitor um panorama da teoria do reconhecimento do filósofo alemão Axel Honneth. Depois, faz-se a explicitação dos conceitos de inclusão e individuação na teoria do referido autor. A seguir, examina-se a problemática da inclusão sob o ponto de vista jurídico, relacionando-a à mesma teoria. O capítulo termina comentando, com base em estudos anteriores, as possibilidades de mudança das relações sociais com respeito à deficiência na empresa, na forma como preconiza o autor.

No capítulo 2, apresenta-se a metodologia utilizada na realização de pesquisa de campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem por finalidade compreender graus de autonomia intersubjetiva na vida de pessoas com deficiência visual inseridas no mercado de trabalho, em virtude da reserva de vagas garantida pela legislação, verificando-se, através de suas falas, como elas avaliam implicitamente o conjunto de relações sociais de respeito, amor – amizade e solidariedade, vivenciadas na perspectiva do reconhecimento e/ou de suas rupturas.

Por fim, o capítulo 3 traz os resultados da pesquisa de campo, em que foram entrevistadas nove pessoas com deficiência visual, inseridas no mercado de trabalho.

A teoria de Honneth permitiu que fossem efetivadas duas análises dos dados, apresentadas no capítulo 4. Uma delas, com base na sua teoria do reconhecimento e conseqüente concepção de justiça e autonomia. A outra, feita a partir de seus textos recentes sobre reconhecimento e trabalho. Nesses textos, o autor pretendeu estabelecer as bases para recuperar a crítica ao mundo do trabalho na sociedade capitalista, como parte essencial de uma teoria que se pretende crítica.

1- A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO NA PERSPECTIVA DO RECONHECIMENTO SOCIAL

1.1 Axel Honneth como teórico crítico do reconhecimento

A base teórica a ser usada neste estudo, que analisa a problemática da inclusão das pessoas com deficiência, em virtude da obrigatoriedade da reserva de vagas pelas empresas estabelecida na legislação, é a concepção de reconhecimento social de Axel Honneth.

O objetivo desta seção é identificar as características gerais da obra do referido autor, de modo a justificar sua filiação à tradição da Teoria Crítica. Dentre diversos aspectos a serem abordados sobre Teoria Crítica⁴, e que poderiam servir como critérios para relacionar a obra de um autor a esse campo teórico, podem-se mencionar dois princípios fundamentais: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico.

Para Nobre (2003, p.09), a expressão teoria crítica, originalmente, designava o campo teórico do marxismo. A partir da publicação do artigo de Max Horkheimer (1991), nos anos 1930, Teoria Tradicional e Teoria Crítica, a expressão passou a indicar “uma tradição de pensamento que tomou por referência teórica fundamental essas formulações de 1937”⁵.

Ainda que, desde a década de 1940, tanto Horkheimer quanto outros representantes, como Adorno – e, nas décadas seguintes, Habermas – tenham se distanciado da obra de Marx e do marxismo, isso não significa que os princípios norteadores dessa tradição de pensamento tenham sido abandonados. Ao contrário,

[...] essa referência aos princípios fundamentais da teoria crítica que Horkheimer formulou com base na obra de Marx permanece uma constante, razão pela qual se torna possível falar na *Teoria Crítica*, como uma vertente intelectual duradoura. (NOBRE, 2003, p.09, grifo do autor).

O conhecimento crítico, aquele produzido a partir desses dois preceitos fundamentais, se opõe à teoria tradicional. Esta se refere a um conjunto de proposições cuja validade reside em sua correspondência com um objeto já constituído previamente ao ato de sua representação. A separação radical entre sujeito e objeto do conhecimento converte a teoria em uma atividade pura do pensamento e o teórico em um espectador desinteressado, que apenas descreve o mundo como é.

Enquanto a teoria tradicional considera seu objeto de estudo como um conjunto de facticidades e o sujeito como elemento passivo, no ato de conhecimento, a teoria crítica

⁴ Ressalta-se que por teoria crítica pode-se designar uma determinada teoria da sociedade, um método de investigação e uma escola de pensamento. De acordo com Nobre (2008, p.21), “teoria crítica designa pelo menos três coisas: um campo teórico, um grupo específico de intelectuais filiados a esse campo teórico e inicialmente reunidos em torno de uma instituição determinada (o Instituto de Pesquisa Social) e a Escola de Frankfurt”.

⁵ Nobre (2008) divide as investigações que se filiam à teoria crítica em sentido amplo, quando designam o campo do marxismo, e em sentido restrito, para aquelas que têm a conceituação de Horkheimer como referência central.

entende que tanto a ciência quanto a realidade estudada por esta são produto da práxis social, significando que sujeito e objeto do conhecimento se encontram pré-formados socialmente.

Ambos, sujeito e objeto, são o resultado de complexos processos sociais, de modo que a tarefa fundamental da teoria crítica é refletir sobre as estruturas que marcam tanto a realidade social, como as teorias que procuram dar conta dela, incluindo, evidentemente, a própria teoria crítica.

De acordo com Schumacher (2003, p.106),

[...] uma teoria social é crítica quando tem o interesse implícito de libertar os agentes sociais das circunstâncias que os dominam e escravizam. Por isso as teorias críticas não se limitam aos aspectos descritivos, mas buscam constituir bases normativas em pesquisa social, orientadas para combater a dominação e incrementar a liberdade em todas as suas formas.

A teoria crítica pretende compreender o tempo presente, em vista da superação de sua lógica de dominação. É decisiva para uma teoria que deseja ser considerada crítica a análise das estruturas sociais reais em que estão inscritos tanto os potenciais de emancipação quanto os obstáculos concretos a sua efetivação. Nas palavras de Nobre (2008, p.17),

[...] é a própria perspectiva da emancipação que torna possível a teoria, pois é essa perspectiva que abre pela primeira vez o caminho para a efetiva compreensão das relações sociais. Sem a perspectiva da emancipação, permanece-se no âmbito das ilusões criadas pela lógica interna da organização capitalista.

Conforme explicitado, a orientação para a emancipação está na base da teoria, e esta também exige que a teoria seja expressão de um comportamento crítico em relação ao conhecimento produzido e à própria realidade social que esse conhecimento almeja apreender.

Enquanto a teoria tradicional compreende a relação sujeito-objeto como fatos separados, em que o observador somente retira do objeto sua essência pronta e acabada, não podendo mudá-la, na teoria crítica essa relação é indissociável, já que, no momento em que o indivíduo assimila o objeto, automaticamente coloca sobre ele uma carga axiológica, uma vivência, não havendo possibilidade de separação. É uma relação orgânica, em que o sujeito como ser histórico modifica e transforma o objeto conforme suas necessidades.

Para os teóricos críticos, “a teoria não pode se limitar a **descrever** o mundo social, tem de examiná-lo da perspectiva da distância que separa o que existe das possibilidades melhores nele embutidas e não realizadas, vale dizer, à luz da carência do que é diante do que melhor pode ser” (NOBRE, 2008, p. 18, grifo do autor).

A concepção tradicional leva os teóricos ao imobilismo e ao quietismo, pois buscam justificativa na neutralidade, a fim de entender o mundo como algo pronto e acabado. Já a concepção crítica abre a possibilidade da dúvida, do questionamento, no qual o processo histórico pode ser redirecionado, proporcionando a autonomia dos indivíduos, libertando-os para a construção de uma sociedade melhor e mais justa (HORKHEIMER, 1991).

A teoria crítica deve ser entendida como um empreendimento essencialmente antidogmático, que reconhece não somente a relação intrínseca entre realidades socioculturais concretas e teorias, mas também, conseqüentemente, a necessidade que tem a teoria (como teoria crítica) de atualizações permanentes para cada condição sociocultural histórica (KOZLAREK, 2001).

Para Nobre (2008), a teoria crítica só tem vida e interesse se for permanentemente reformulada e repensada em vista de novas condições históricas. Por isso, o autor utiliza a expressão *modelo crítico*, a fim de ressaltar exatamente que não há teses 'determinadas, com conteúdos fixos, a que alguém tenha que aderir, se quiser fazer parte do campo crítico. Ainda que pertençam a um campo teórico comum, a reformulação de cada pensador(a) crítico(a), em cada uma das fases de sua obra, pode constituir um modelo crítico autônomo.

Os modelos de teoria crítica são reformulações sucessivas dos princípios fundamentais que demarcam esse campo intelectual. Nobre (2008) enfatiza que um exame da tradição da teoria crítica não deve se limitar aos modelos já formulados e estudados, mas incorporar também a tarefa de tentar compreender como as contribuições atuais procuram produzir novos modelos críticos, baseados em novos diagnósticos do tempo e novas formulações dos referidos princípios.

Kozlarek (2001, p.26) salienta que uma atualização da teoria crítica enfrenta um problema adicional, não adequadamente tratado pelas primeiras gerações: “[...] la conciencia de la pluralidad de las sociedades, que es resultado de experiencias modernas que varían no solo historicamente sino también geográficamente a pesar de las coincidencias temporales”.

Significa dizer que uma atualização da teoria crítica deve responder aos desafios da consciência da pluralidade que tematizou o feminismo, o multiculturalismo, os novos nacionalismos, a crítica ao eurocentrismo etc. Todavia, trazer igualmente de volta à consciência as modernidades múltiplas. E, finalmente, redescobrir a influência da cultura e dos valores nas variações da modernidade que se manifestam neste momento, em nível global.

Pode-se considerar Axel Honneth como um pensador pertencente à tradição da teoria crítica, pois colabora com seu objetivo comum, demarcado pelos princípios norteadores já

mencionados, para produzir um diagnóstico de tempo capaz de fornecer uma compreensão acurada e complexa do momento histórico e suas potencialidades emancipatórias.

Axel Honneth nasceu em 1949, foi assistente de Habermas, entre 1984 e 1990. Atualmente, dá aulas de Filosofia Social na Universidade Johann Wolfgang Goethe, de Frankfurt, além de dirigir o Instituto de Pesquisa Social.

Podem-se identificar dois momentos no desenvolvimento da obra de Honneth. No primeiro, ele procura mostrar as insuficiências da versão de teoria crítica desenvolvida por Jürgen Habermas. No segundo, trata de desenvolver sua própria versão de teoria crítica (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2008).

De acordo com Nobre (2003, p.10),

Honneth aplica a Habermas o mesmo remédio que este a seus antecessores: partindo das consequências indesejáveis a que chega seu pensamento, procura encontrar em seus escritos pistas e traços de um rumo teórico que não foi trilhado e que poderia ter evitado as dificuldades detectadas.

Resguardadas as diferenças, pode-se dizer que as teorias de ambos os autores permanecem vinculadas a pressupostos comuns, de modo que também podem ser consideradas teorias críticas. Esse núcleo compartilhado corresponde à tentativa de desenvolver uma teoria crítica da sociedade, através de método reconstrutivo, bem como a busca de realizar o projeto de desenvolvimento de uma moral universal, por meio da combinação de uma teoria da moral com uma teoria da sociedade.

Porém, ainda segundo Nobre (2003), a tentativa de reconstrução empreendida por Habermas parece a Honneth por demais mecânica e abstrata, ignorando largamente o fundamento social da Teoria Crítica: o conflito social.

Ainda que a teoria habermasiana não tenha sido o objeto deste estudo, vale ressaltar as duas dificuldades que Honneth associa à teoria da ação comunicativa, ao construir sua própria versão de teoria crítica:

[...] a crítica à distinção entre *sistema* e *mundo da vida* e a crítica à intersubjetividade comunicativa orientada para o entendimento, ambas levando à idéia de que falta a Habermas – assim como faltava para Horkheimer – levar em conta a ação social e o conflito social como mediadores necessários. (WERLE; MELO, 2007, p.11, grifos dos autores).

Grosso modo, pode-se afirmar que a sociedade, para Habermas, deve constituir-se como sociedade civil num quadro constituído de liberdades de comunicação. Conforme Tesser (2001), isso quer dizer que o pensamento habermasiano representa o interesse do

mundo da vida emancipado, por intermédio das estruturas, as quais são reunidas e articuladas no âmbito do agir comunicacional.

Habermas constrói um conceito de sociedade em dois níveis, integrando tanto o paradigma do sistema como o do mundo da vida. De acordo com Avritzer (2002), para Jürgen Habermas, a modernidade é o processo evolutivo de diferenciação entre *sistema* e *mundo da vida*, processo através do qual o sistema é diferenciado de mundo da vida e o subsistema *mercado* se diferencia do subsistema *Estado*.

O conceito de mundo da vida é complementar ao conceito de agir comunicativo, abrangendo não somente o horizonte da consciência, mas também o contexto da comunicação linguística, a práxis comunicativa do dia-a-dia, isto é, o contexto dos processos de comunicação voltados ao entendimento e ao consenso que é possível obter, pela fala.

Segundo Rouanet (1993, p.214),

[...] o mundo vivido é o lugar das relações espontâneas, das certezas pré-reflexivas, dos vínculos que nunca foram postos em dúvida. Ele tem três componentes estruturais: cultura, sociedade e personalidade. A cultura é o estoque de saber da comunidade, que contém os conteúdos semânticos da tradição, onde os indivíduos se abastecem dos métodos de interpretação necessários ao convívio social. A sociedade, *stricto sensu*, é composta dos ordenamentos legítimos pelos quais os membros da comunidade regulam suas solidariedades. A personalidade é um conjunto de competências que qualificam um indivíduo para participar da vida social.

Para maiores esclarecimentos sobre esse conceito, Tesser (2001, p.146) oferece citações retiradas das obras de Habermas:

O Mundo da Vida é uma espécie de a priori social inscrito na intersubjetividade de entendimento lingüístico.

O Mundo da Vida é, pois, desde o início um mundo intersubjetivo, a estrutura básica de sua realidade.

O Mundo da Vida denota as relações que os atores estabelecem com o Mundo, ou seja, com a cultura, a linguagem, a Comunicação, Mundo interno, o Mundo externo, o Mundo objetivo, o Mundo subjetivo, o Mundo social.

Podemos imaginar os componentes do mundo da vida, a saber, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade, como se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização, os quais passam através do agir comunicativo.

O mundo da vida estrutura-se através das tradições culturais, de ordens institucionais e de identidades criadas através do processo de socialização.

Habermas distingue duas formas de integração social: a produzida pelo mundo da vida e outra, denominada integração sistêmica, pois, para ele, a sociedade pode ser

interpretada como um complexo dialético que é, ao mesmo tempo, mundo vital e mundo do sistema, onde predomina a racionalidade da ciência e da técnica, em sua forma instrumental.

Na análise habermasiana, o intercâmbio realizado entre sistema social e mundo da vida, qualquer que seja sua dinâmica, depende visceralmente da racionalidade comunicativa.

Tesser (2001, p.109) acrescenta:

A racionalidade comunicativa visa neste caso estabelecer as condições para um consenso intersubjetivo que serve de norte para as atitudes, planos e ações sobre qualquer coisa no mundo. Esse tipo de interação própria do agir comunicativo situa o sujeito diante do outro para se entenderem sobre algo e, ao fazer isso, orienta reflexivamente uma relação mediada lingüisticamente.

O ponto forte do raciocínio de Habermas (2003) é o seu otimismo declarado quanto à possibilidade de que o desenvolvimento da racionalidade comunicativa, amparada em práticas democráticas de tomada de decisões, orientadas por uma Ética do Discurso, possa contribuir para o desenvolvimento da coletividade. Através de práticas discursivas racionais coletivas, ocasiões de relação política em que o único poder reconhecido seria o do melhor argumento, poder-se-ia convencionar acordos entre os participantes do discurso. Tais situações de prática comunicativa seriam, para Habermas, as situações ideais para fazer a crítica de contextos reais de comunicação e contribuir para resolver qualquer tipo de problema vivido pela coletividade.

Conforme o autor descreve, uma comunidade comunicacional ideal apresenta-se como um modelo de socialização comunicativa pura. O meio do entendimento discursivo é o único mecanismo de auto-organização que se encontra à disposição dessa comunidade. Por esse caminho, ela deve superar todos os conflitos sem o emprego da violência.

Ela elabora os problemas renitentes da integração social pelo caminho do entendimento explícito, em última instância, por meio do discurso – porém, ainda sem o auxílio da *política* e do *direito* (HABERMAS, 1989).

Para Habermas, essa integração social só pode se dar de modo legítimo pelo agir comunicativo, uma vez que, através dele, todo entendimento se dará por meio de uma linguagem intersubjetivamente compartilhada, que acopla critérios públicos de racionalidade.

Portanto, pode-se afirmar que o ponto de partida da teoria da sociedade de Habermas é a linguagem, ou seja, ela assume, dentre outras, a função de produzir a integração social, visto que é o único meio apto para coordenar, de maneira estável e legítima, os planos individuais de ação (GALUPPO, 2002).

Tesser (2001, p.123) sintetiza as características da linguagem no contexto do agir comunicativo. São elas:

- 1- A linguagem proporciona a socialização e a cultura da humanidade
- 2- A linguagem é o meio de socialização, a qual funda a intersubjetividade do mundo da vida e assegura a individualidade
- 3- Pela linguagem, podemos obter o entendimento, o consenso tradicional motivado
- 4- Pela linguagem, podemos conhecer, entender e interpretar a subjetividade das próprias experiências vivenciadas da realidade objetiva do mundo da vida
- 5- Pela linguagem, podemos aprender a distinguir as diferenças entre essência e aparência, entre ser e dever, ser e fenômeno, signo e significado
- 6- Através da linguagem, consegue-se evitar enganos e dissolver as confusões e expurgar as falácias da própria linguagem
- 7- Com a linguagem, é possível a construção e a reconstrução crítica do conhecimento
- 8- Com a linguagem, a verdade seria a correspondência da ação com o discurso e vice-versa, ou seja, de um consenso racional alcançado mediante o processo discursivo-argumentativo
- 9- Doravante, a verdade interliga-se com os fatos de fala, de argumentos, com pretensões de validade
- 10- Ela nos permite ultrapassar fronteiras dos mundos tidos como incomensuráveis.

Posto isso, têm-se duas das principais características do conceito de agir comunicativo: o mundo da vida, que é o pano de fundo do processo de comunicação intersubjetiva, e a linguagem, que funciona como mecanismo de coordenação das ações. Ou seja, o agir comunicativo

[...] se desenvolve através do entendimento lingüístico, considerando a interpretação de cada participante em torno da qual é possível o consenso entre sujeitos que interagem comunicativamente. (TESSER, 2001, p.109).

E, ainda:

[...] o agir comunicativo é, portanto, um procedimento no qual o sujeito é, ao mesmo tempo, iniciador, que domina as situações e também produto dos processos de socialização decorrentes. (TESSER, 2001, p.110).

Ocorre que, para Honneth, Habermas não conseguiu superar o déficit sociológico da teoria crítica, no sentido de que vigora uma concepção de sociedade com duas formas de racionalidade, sem mediação entre elas.

Na opinião do autor, Habermas limitou-se a alargar o conceito de racionalidade e de ação social, acrescentando à dimensão sistêmica uma outra, ambas operando segundo princípios de integração opostos (NOBRE, 2003).

Habermas elaborou a distinção entre sistema e mundo da vida de modo a garantir tanto a possibilidade de uma limitação da razão instrumental quanto a perspectiva de uma ação emancipatória. Todavia, para Honneth, ele foi obrigado a neutralizar normativamente o sistema, de sorte a torná-lo infenso à lógica comunicativa.

Em virtude de sua diferenciação, Habermas se inclina a uma idealização das duas esferas, o que significa que não deixa claro se o que considera como sistema da economia capitalista é influenciado por componentes do mundo da vida, não somente de modo acidental mas constitutivamente. Honneth acredita que as economias capitalistas não se deixam reproduzir, sem a inclusão permanente de elementos provenientes do mundo da vida. Exemplifica:

Esto se puede entender mejor hoy en día, que hace quizás treinta o cuarenta años, cuando Habermas escribió su libro, porque toda la discusión sobre el tema dejó muy claro que una organización efectiva de la economía vive de los recursos provenientes del mundo de vida y que los debe incluir en la administración. En el caso inverso, se aplica también a los ámbitos que Habermas adjudica al mundo de vida, esencialmente a la privacidad. Estos ámbitos fueron penetrados solamente en un estado tardío por procesos de colonización con elementos sistémicos, y estudios sociológicos o históricos pueden demostrar que estos mundos de vida vivieron desde muy temprano en el desarrollo de sus sistemas característicos de la absorción de recursos capitalistas. La familia y el amor en la privacidad viven de la utilización sistemática de artículos de consumo producidos en el mercado. Las mismas familias los producen también a partir de su contacto y de cierta utilización innovadora y llena de imaginación de los elementos sistémicos, por decirlo así. Esto significaría que aquella separación tajante, concebida por Habermas en los comienzos, es una interpretación equivocada y ficticia de la realidad social, lo cual, naturalmente, implica consecuencias para el diagnóstico de la época. Eso quiere decir que la idea de que cierta tendencia a la colonización evoluciona en un momento tardío del desarrollo capitalista, no es correcta ahora, debido a que determinadas esferas parciales se nutrieron mutuamente desde el comienzo, y no estaban separadas de la manera esbozada por Habermas. Por ende, no podemos hablar de la colonización, sino de formas siempre nuevas de mezclarse e influirse mutuamente. (HONNETH, 2005, p.12).

Honneth ressalta que esse déficit acompanha a teoria crítica desde o trabalho inaugural de Horkheimer, nos anos 1930. Desde esse tempo, vigora nessa vertente intelectual uma concepção de sociedade posta entre estruturas econômicas determinantes e imperativas e a socialização do indivíduo, sem levar em conta a ação social como necessário mediador.

Sobre o déficit sociológico da teoria crítica, Honneth (2003b, p.10) afirma:

Minha crítica de que os projetos clássicos da Teoria Crítica, chegando a Foucault, apresentam um déficit sociológico, possui uma rota de choque diferente em cada caso. Em relação a Adorno e Horkheimer, continuo

convencido de que suas teorias da sociedade subestimam o sentido próprio do mundo da vida social. Eles não atribuem às normas morais nem às operações interpretativas dos sujeitos papel essencial na reprodução da sociedade. Ambos tendem a um funcionalismo marxista: a socialização, a integração cultural e o controle jurídico possuem meras funções para a imposição do imperativo capitalista da valorização.

E sobre o déficit sociológico, na teoria habermasiana, acrescenta:

Em Habermas isso é diferente. Ele parte justamente da racionalidade comunicativa do mundo da vida social. Por isso eu vejo o seu déficit sociológico inscrito na tendência a subestimar em todas as ordens sociais o seu caráter determinado por conflitos e negociações. Foucault, finalmente, tende a um déficit sociológico porque ele abandona a intuição central de Durkheim, segundo a qual toda ordem de poder carece do assentimento normativo dos membros da sociedade na forma de um consenso. Essas distintas versões de um déficit sociológico na tradição da Teoria Crítica da sociedade só podem ser superadas quando se coloca no centro da vida social um conflito insolúvel por reconhecimento. Assim, o consenso moral e a luta social podem ser considerados estágios diferentes no processo de reprodução dos mundos da vida sociais.

Honneth procura um novo rumo para a teoria social crítica, ao dar ênfase aos processos de construção da identidade pessoal e coletiva e ao salientar a importância da *luta por reconhecimento*, nesses processos. Dessa forma, procura desfazer o caráter abstrato que Habermas confere à sua teoria crítica, subestimando o conflito como agente indispensável no processo de socialização e emancipação humano.

No livro *Crítica do Poder*, Honneth (1993) pretendeu mostrar que autores como Adorno, Horkheimer, Habermas e Foucault ignoraram um determinado tipo de disputa social, que ele intitula de *luta moral*. Nesse livro, que é anterior à obra *Luta por reconhecimento* (2003a), o autor escreve:

La lucha moral era entonces apenas un boceto acerca de un enfrentamiento social o de conflictos sociales motivados no por los intereses económicos, sino más bien por la necesidad de tener efectos en la comunidad social, en la sociedad. En aquellos tiempos, este tema surgió en el primer estudio solo como un motivo vago y formó el punto fijo para la discusión en su totalidad. También asumió un papel importante la idea de que no es correcto entender desde el utilitarismo, la crítica y el conflicto en el que se están moviendo las partes; es decir, que no se debe estrechar la mirada en dirección a los intereses, sino, más bien, partir de que subyacen a una motivación moral. Quería entender más en detalle qué significaba la motivación moral de estas disputas. Ya tenía claro que la motivación moral de las luchas sociales no se debe pensar en relación con los principios o los fundamentos de la teoría de la justicia porque es un nivel demasiado abstracto para poder comprender el fundamento motivacional de la disputa social, pero no disponía de mucho más que estas ideas vagas cuando escribí ese primer libro. Posteriormente pude entender — gracias a que se publicaron varias obras interesantes,

particularmente en el contexto de la historiografía — que una fuerza motivacional en las disputas sociales o en la crítica social de las sociedades es el anhelo o la necesidad de estar realmente incluido en la sociedad, de ser reconocido dentro de la sociedad. Al comprenderlo, me esforcé mucho más por retomar a Hegel, quien ya había pensado un motivo semejante en su concepto de una lucha por el reconocimiento. Discutiendo la literatura entonces existente sobre Hegel, en la cual estaban naturalmente incluidas las obras psicoanalíticas, sociológicas y de la psicología evolutiva, intenté desarrollar la gramática de los conflictos sociales en la forma en que los establecí en el libro *La lucha por el reconocimiento*. Se puede considerar esto como una transición. (HONNETH, 2005, p.10).

A teoria crítica, conforme Honneth, tem de procurar dar expressão às experiências de injustiça social dos sujeitos. Para desfazer o déficit sociológico, a saída é desenvolver o paradigma da comunicação mais em direção aos pressupostos sociológicos ligados à teoria da intersubjetividade, no sentido de explicitar as expectativas morais de reconhecimento inseridas nos processos cotidianos de socialização, de construção de identidade, integração social e reprodução cultural. A dinâmica da reprodução social, os conflitos e a transformação da sociedade poderiam ser mais bem explicados a partir dos sentimentos de injustiça e desrespeito decorrentes da violação das pretensões de identidade individual e coletiva (WERLE; MELO, 2007).

Como se verá a seguir, na obra *Luta por reconhecimento*, Honneth elabora seu modelo crítico, colocando o conflito como objeto central da teoria crítica. Por fim, Melo e Nobre, em entrevista, perguntaram ao pensador alemão:

O sr. sempre formulou sua teoria do reconhecimento tendo como referência a teoria crítica, de nomes como Horkheimer, Adorno, Marcuse e Habermas. Em um texto de 1982, o sr. escreveu: "Embora frequentemente declarada morta, a teoria crítica demonstra uma espantosa capacidade de sobrevivência". Em 2007, o sr. inicia seu inventário da teoria crítica com palavras que parecem ir na direção contrária: "Na mudança para o novo século, a teoria crítica parece ter se tornado uma figura de pensamento do passado". O que aconteceu nos últimos 25 anos para que sua avaliação tenha mudado tão drasticamente?

Eis a resposta:

Tenho a impressão de que não existe em absoluto uma oposição entre essas duas passagens citadas por vocês. Na última citação eu pretendi mostrar, sobretudo, que as figuras de pensamento da primeira geração da teoria crítica, com a fusão de Hegel, Marx e Freud, hoje certamente envelheceram do ponto de vista teórico. Não podemos agir como se esse instrumental conceitual ainda pudesse ser utilizado atualmente sem qualquer modificação. Por outro lado, porém, procurei mostrar na primeira citação que o interesse pela teoria crítica nunca foi abandonado, pois com tal postura crítica ainda

vinculamos a esperança de uma análise dos males sociais a uma perspectiva emancipatória. Considerando juntamente as duas citações, podemos chegar à ideia de manter as fortes pretensões da velha teoria com meios teóricos modificados. (HONNETH, 2009, p.10).

1.2 Conflitos sociais: lutas por reconhecimento na teoria de Axel Honneth

Honneth (2007, p.82) identifica uma pluralidade de usos para a categoria do reconhecimento, pois, segundo ele, referido conceito “não adquiriu uma determinação clara quer seja na linguagem cotidiana, quer seja na filosofia”.

Considerando que os vários significados estão ligados a uma perspectiva moral específica, o autor questiona se esse pluralismo de ordem moral nos remete a uma raiz comum, no sentido de que eles possam compartilhar de uma justificação normativa⁶.

Com o fim de oferecer uma resposta a tal questão, ou seja, desenvolver a sua ideia normativa de reconhecimento, Honneth recorre à abordagem de Hegel, uma de suas principais fontes teóricas⁷.

Para Honneth (2007, p.82), a teoria de Hegel oferece “algum insight sobre os vários significados do fenômeno do reconhecimento ainda evidentes, mesmo atualmente, nas discussões da filosofia social”. Sinteticamente, podem-se ressaltar três aspectos da teoria de Hegel que o auxiliaram no desenvolvimento de sua teoria:

- a ideia de que a autoconsciência de um indivíduo depende da experiência de reconhecimento social;
- a explicação da inter-relação entre a aquisição intersubjetiva de autoconsciência e o progresso moral;
- a divisão tripartida, isto é, a hipótese de que precisamos distinguir entre três formas de reconhecimento recíproco (amor, respeito e estima), para chegarmos a um entendimento das pré-condições para o surgimento da autoconsciência.

Dessa forma, com Hegel e também com Mead, Honneth (2003a) partilha uma noção de identidade atrelada à experiência do reconhecimento intersubjetivo. A formação da identidade resulta da combinação de elementos de ordem coletiva e de natureza individual ou,

⁶ Não é, obviamente, possível dar uma resposta totalmente satisfatória a essas complexas questões neste esboço preliminar de um programa teórico pleno (HONNETH, 2007, p.82).

⁷ Na primeira parte da obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (2003), Honneth se dedica a um estudo pormenorizado do jovem Hegel, reconhecendo nele a raiz para sua teoria do reconhecimento e para suas reflexões sobre a gramática moral dos conflitos sociais.

como explicitam Berger e Luckmann (1991, p.230), “[...] a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre indivíduo e a sociedade”.

Honneth (2003a, p.272) frisa que “[...] os indivíduos se constituem como pessoas porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades”. Esse processo envolve experiências nos planos afetivo, jurídico e da solidariedade social, que decorrem de interpretação da sociedade burguesa como ordem institucionalizada de reconhecimento.

Assim, Honneth (2006) compreende o avanço da sociedade burguesa como resultado de uma diferenciação de três esferas de reconhecimento. Essa descrição advém da pretensão em mostrar que a dependência caracteristicamente humana de reconhecimento intersubjetivo está configurada sempre pelo modo particular de institucionalização das mútuas relações de reconhecimento na sociedade.

À primeira dimensão do reconhecimento, que surge com a modernidade, intitula esfera do amor. Por seu intermédio, analisa dois processos: demarcação da infância e aparecimento do amor matrimonial burguês. O reconhecimento que as pessoas proporcionam reciprocamente a esse tipo de relação é a atenção amorosa ao bem-estar do outro à luz de suas necessidades individuais (HONNETH, 2006, p.110).

Com base nos estudos de Winnicott sobre o desenvolvimento infantil, Honneth esboça os princípios fundamentais do primeiro nível de reconhecimento. Quando a criança experimenta a confiança no cuidado paciente e duradouro da mãe, ela passa a estar em condições de desenvolver uma relação positiva consigo mesma.

Honneth chama essa nova capacidade da criança de *autoconfiança*. De posse dessa capacidade, a criança pode desenvolver, de forma sã, a sua personalidade. Esse desenvolvimento primário da capacidade de autoconfiança é visto por Honneth como a base das relações sociais entre adultos (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2008).

Por meio dessas relações, os indivíduos se tornam capazes de conceber graus de confiança neles mesmos, distintos do ambiente e do mundo circundante. Para desenvolver *autoconfiança*, estabilizando sua identidade e o mundo lá fora, as crianças necessitam de reconhecimento e apoio contínuos, através de relações emocionais, proporcionando uma realidade estável que lhes permita vencer suas relações inicialmente simbióticas e indiferenciadas com os outros de referência.

O autor ressalta que as relações, nessa esfera, não devem ser compreendidas no sentido restrito que o conceito recebeu, desde a valorização romântica da relação íntima sexual. Por relações amorosas, “devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na

medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais/filho” (HONNETH, 2003a, p.159).

Na sociedade feudal, o alcance dos direitos à disposição legítima de uma pessoa derivava diretamente da honra ou *status* a ela conferido pelos demais membros da sociedade, em um marco da ordem de prestígio estabelecida. Com a transição ao capitalismo burguês, o reconhecimento jurídico se separa da ordem hierárquica de valor até então vigente.

Em virtude das pressões da expansão das relações mercantis e da simultânea ascensão de formas de pensar pós-tradicionais, os indivíduos passam a ser juridicamente reconhecidos. Segundo Honneth (2006, p.111), o indivíduo podia saber, de acordo com a ideia normativa, que o respeitavam como pessoa jurídica, com os mesmos direitos de todos os membros da sociedade.

Na verdade, a transformação normativa estrutural que motiva a segunda esfera de reconhecimento também origina a terceira, da estima social. Com a institucionalização da ideia normativa de igualdade jurídica, a estima social segue dependendo de uma escala hierárquica de valores, mas passa a se assentar em fundamentos novos. A estima que o sujeito merece legitimamente na sociedade já não se decide pelo princípio da honra baseado na propriedade de terra, mas pelo êxito individual na estrutura da divisão do trabalho industrial.

Honneth explicita:

Uma parte da honra garantida pela hierarquia se democratizava, em certo sentido, ao outorgar-se a todos os membros da sociedade um respeito igual por sua dignidade e autonomia como pessoas jurídicas, enquanto a outra parte permanecia “meritocrata”, em certo sentido: cada um desfrutaria da estima social segundo seu êxito como “cidadão produtivo” (HONNETH, 2006, p.112, grifos do autor).

Com a diferenciação das três esferas, estabelecem-se três formas distintas de relação social em que os membros da sociedade podem contar com reconhecimento recíproco. Os sujeitos aprendem a referir-se a si mesmos em três atitudes diferentes:

1. nas relações íntimas, marcadas por práticas de afeto e preocupação mútuas, são capazes de se compreender como indivíduos com suas próprias necessidades;
2. nas relações jurídicas, que se desenvolvem segundo o modelo de igualdade de direitos mutuamente outorgados, aprendem a se compreender como pessoas jurídicas às quais se deve a mesma autonomia; e

3. nas relações sociais flexíveis, em que se compreendem como sujeitos que possuem habilidades e talentos valiosos para a sociedade.

É dessa maneira que Honneth concebe o processo de desenvolvimento do capitalismo contemporâneo e procura mostrar que uma teoria crítica da sociedade deveria estar preocupada em interpretar a sociedade a partir de uma única categoria, isto é, do *reconhecimento*.

Contudo, ao reinterpretar a ordem de reconhecimento das sociedades capitalistas, o autor argumenta não ter objetivo explicativo, mas sobretudo normativo:

[...] no se trataba de establecer un marco categorial básico para explicar adecuadamente los procesos de desarrollo de esas sociedades. Mi objetivo era mucho más modesto: em su momento, yo solo procuraba revelar las “limitaciones” morales subyacentes a la interacción social, en diferentes niveles de esta forma de sociedad. (HONNETH, 2006, p.185, grifo do autor).

A leitura honnethiana do desenvolvimento normativo da sociedade ocidental capitalista também orienta sua compreensão dos movimentos sociais. Ao conceber o avanço da sociedade burguesa como resultado da diferenciação das três esferas de reconhecimento, compreende as lutas sociais como lutas por reconhecimento, cujos motivos se formam no quadro de experiências morais que procedem da infração de expectativas de reconhecimento profundamente arraigadas.

Essa descrição é importante, porque permite identificar *falhas* na integração social da modernidade: “[...] limitações morais subjacentes à integração social” (HONNETH, 2006, p.185).

Dessas limitações decorre a forma de compreender os motivos das lutas empreendidas pelos movimentos sociais. Ao contrário de autores que preconizam interesses⁸, o ponto de partida do conceito de luta social é aqui o sentimento moral de injustiça. Nessa perspectiva, os conflitos sociais se configuram como lutas por reconhecimento:

[...] trata-se do processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento. (Honneth, 2003a, p.257).

⁸ Para Honneth (2003, p.255), desde o começo da sociologia acadêmica, foi cortado teoricamente o nexo que existe entre o surgimento de movimentos sociais e a experiência moral de desrespeito: motivos para rebelião e protesto foram transformados categorialmente em *interesses*, que devem resultar da distribuição desigual objetiva de oportunidades materiais de vida, desligadas da rede cotidiana das atitudes morais emotivas.

Assim, a lógica dos movimentos sociais procederia hoje de experiências de desrespeito e humilhação, vivenciadas por grupos sociais. Somente experiências de desrespeito moral referentes às segunda e terceira esferas podem impulsionar conflitos sociais.

Uma luta somente pode ser considerada social, quando seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte de intenções individuais. O surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permita interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos (HONNETH, 2003a, p.258).

Com base no exposto, é possível concluir que o conjunto de pessoas que chamamos *pessoas com deficiência* pode ser concebido como categoria de análise. Ao contrário do que aventariam especialistas, o que as faz pertencerem a um grupo não é propriamente o fato de possuírem uma característica física, uma diferença em relação às pessoas ditas normais, o que denominamos *deficiência*.

O que faz das pessoas com deficiência um grupo que podemos tratar como categoria de análise é a experiência comum. A leitura da obra *Estigma - Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, de Erving Goffman (1988), deixa isso claro.

Segundo Goffman (1988), o estigma é uma relação especial entre atributo e estereótipo. Por possuírem caracterização simplificada, alguns atributos acabam levando a leituras equivocadas e grosseiras.

A principal característica do estigma é ser um construto social, reflexo da própria cultura, não uma propriedade de indivíduos. Cada sociedade cria uma hierarquia de atributos, que considera desejáveis e indesejáveis, determinando regras próprias para lidar com tais atributos.

Independentemente da perspectiva, pode-se afirmar que o contexto social influencia na determinação do que ou de quem é estigmatizado ou não, quem estigmatiza e como estigmatiza.

Para Goffman, uma pessoa é estigmatizada quando há discrepância entre identidade social virtual, relativa à categoria e aos atributos socialmente previstos, e identidade social real, concernente à categoria e aos atributos que o indivíduo, na realidade, possui.

À pessoa estigmatizada é atribuída a condição de não-pessoa (GOFFMAN, 1988, p.15):

[...] por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social.

A história do atendimento educacional das pessoas com deficiência possibilita conceber a pertinência dessas considerações. A literatura identifica quatro estágios: exclusão, segregação, integração e inclusão (PESSOTTI, 1984; KIRK; GALLAGHER, 1987; BUENO, 1993; STAINBACK; STAINBACK, 1999; SASSAKI, 2002; MENDES, 2003).

De modo geral, as pessoas com deficiência foram consideradas dependentes dos cuidados de outros, incapazes de estudar e trabalhar, isentas dos deveres normais e, acredita-se, necessitadas de cura, tratamento, reabilitação, habilitação.

Os termos utilizados ao longo da história evidenciam a associação equivocada entre deficiência, principalmente intelectual, e incapacidade: *inválido, anormal, especial, excepcional, imbecil; débil, mongolóide, atrasado, treinável, adestrável etc.*

A mudança de enfoque proporcionada pela teoria honnethiana permite reunir esse conjunto de pessoas numa coletividade a ser estudada. Quando são agrupadas pela diferença física, a abordagem é praticamente inviável, pelo fato de o próprio termo *deficiência* não reunir pessoas com um tipo de diferença, mas pessoas com diferenças diversas: deficiência visual, auditiva, intelectual, física, múltipla etc.

1.3 Autonomia intersubjetiva, inclusão e individuação

Além de conceber esse modelo de conflito como quadro explicativo do surgimento de lutas sociais, a ideia de uma luta por reconhecimento também deve ser entendida como modelo interpretativo crítico de processos de evolução social.

[...] os sentimentos de injustiça e as experiências de desrespeito, pelos quais pode começar a explicação das lutas sociais, já não entram mais no campo de visão somente como motivos da ação, mas também são estudados com vista ao papel moral que lhes deve competir em cada caso no desdobramento das relações de reconhecimento. Com isso, os sentimentos morais, até aqui apenas a matéria-prima emotiva dos conflitos sociais, perdem sua suposta inocência e se tornam momentos retardadores ou aceleradores num processo

evolutivo abrangente. Certamente, essa última formulação também torna inequivocamente claro quais exigências se colocam a uma abordagem teórica que deve reconstruir a luta por reconhecimento, de maneira exemplar, como um processo histórico do progresso moral: para poder distinguir motivos progressivos e retrocessivos nas lutas históricas, é preciso um critério normativo que permita marcar uma direção evolutiva com a antecipação hipotética de um estado último aproximado. (HONNETH, 2003a, p.266).

A descrição de um ponto final hipotético retoma as intenções de Hegel e Mead de traçar a ideia de uma relação de reconhecimento pós-tradicional. A antecipação de um estado último aproximado possibilita parâmetros de avaliação de fenômenos particulares: o ponto final hipotético se caracteriza pela ampliação das relações de reconhecimento, no contexto de condições intersubjetivas que proporcionam autonomia aos sujeitos e servem à autorrealização individual.

O reconhecimento se configura em padrões, ou “[...] dispositivos de proteção intersubjetiva que asseguram as condições de liberdade objetiva e subjetiva” (HONNETH, 2003a, p.274). A liberdade não deve ser compreendida apenas como inexistência de coerção ou influência externa, mas simultaneamente como ausência de bloqueios internos, inibições psíquicas e angústias.

Desse entendimento advém a concepção de autonomia intersubjetiva do autor, baseada na autorrealização dos sujeitos, em que o processo de realização espontânea de metas de vida autonomamente eleitas depende de pressupostos que não estão à disposição deles mesmos, isto é, vinculam-se a relações intersubjetivas e arranjos sociais.

O reconhecimento representa as condições que atribuem aos sujeitos formas de autorrelação positiva, possibilitando autoconfiança, autorrespeito e autoestima, bases para a percepção de um sentimento interno de autonomia que o próprio agente desenvolve e vivencia. Esses dispositivos devem ser compreendidos como pressupostos universais da integridade pessoal, dependentes de relações intersubjetivas e historicamente variáveis.

Da perspectiva da teoria do sujeito, o reconhecimento, na forma de condições intersubjetivas, conduz à formação de identidades resolvidas, dotando os sujeitos de condições para a autorrealização individual.

A concepção de reconhecimento de Honneth está diretamente relacionada com seus conceitos de eticidade e justiça social, referindo-se ao processo de socialização moral do sujeito e à integração moral da sociedade.

De sua noção complexa de justiça social, pode-se depreender o entendimento sobre inclusão.

Se, da perspectiva da teoria do sujeito, Honneth concebe um ideal de sujeito autônomo, fruto de processo de formação da identidade produzido através de etapas de interiorização das respostas de reconhecimento socialmente padronizadas, da ótica da sociedade, a questão se dirige à garantia de condições para relações confiáveis de reconhecimento mútuo em distintos níveis:

La justicia o bienestar de la sociedad debe ser proporcionado a su capacidad de asegurar las condiciones de reconocimiento mutuo em las que la formación de la identidad personal y, em consecuencia, la autorrealización individual puedan desarrollarse de manera adecuada. (HONNETH, 2006, p.136).

Em termos ideais, sociedade justa é aquela em que se configura um ambiente de relações sociais as quais permitem a seus membros condições de perseguir aquilo que consideram uma vida boa. Em outras palavras, uma sociedade cuja integração social se produz por intermédio da institucionalização dos princípios de reconhecimento.

A inclusão é um dos pontos finais hipotéticos do ideal de sociedade do autor, porque sugere uma forma de sociedade configurada centralmente, mediante processos de inclusão e *individuação* e suas relações recíprocas.

Como já se ressaltou, Honneth pretende utilizar sua teoria para analisar o desenvolvimento de movimentos sociais. Com o desenvolvimento das três esferas, aumentam as oportunidades de os membros da sociedade atingirem grau superior de individualidade, dado que seriam capazes de experimentar mais aspectos de suas próprias personalidades, nos distintos modelos de reconhecimento, levando à ideia de progresso moral.

Si la integración social tiene lugar mediante el establecimiento de relaciones de reconocimiento, a través de las cuales estén confirmados los sujetos em distintos aspectos de sus personalidades y, por tanto, pasen a ser miembros de la sociedad, la calidad moral de esta integración puede mejorar el incremento de las partes reconocidas (grifo do autor) de la personalidades o de la inclusión de los individuos; em pocas palabras, mediante la *individualización* o la *inclusión*. (HONNETH, 2006, p. 144, grifos nossos).

O processo de inclusão significa “la expansión de la inclusión de sujetos em el círculo de miembros plenos de la sociedad” (HONNETH, 2006, p.144). Tem-se inclusão quando um maior número de pessoas for considerado membro participante da vida social.

No tocante à participação na vida coletiva, Honneth acompanha o ideal, compartilhado por Hegel e Mead, de proporcionar igual oportunidade a todas as pessoas.

A despeito de todas as diferenças, ambos tiveram em mente o mesmo ideal de uma sociedade em que as conquistas universalistas da igualdade e do individualismo se sedimentaram a tal ponto em padrões de interação que todos os sujeitos encontram reconhecimento como pessoas ao mesmo tempo autônomas e individuadas, equiparadas e, no entanto, particulares. (HONNETH, 2003a, p. 275).

Portanto, a inclusão é apenas um dos critérios de progresso moral social. Além dela, devemos incorporar o processo de individuação, “o aumento de oportunidades de articular de maneira legítima las partes de la personalidad propia” (HONNETH, 2006, p.144), que se processa em tensão com a própria inclusão. Mediante o processo de individuação, ocorre um aumento no grau de individualidade socialmente confirmada.

Nesta parte, procurou-se estabelecer uma referência ideal de inclusão, recorrendo-se à teoria de Honneth. Em seguida, analisa-se a problemática da inclusão sob o ponto de vista jurídico, relacionando-a à mesma teoria.

1.4 Direito ao trabalho da pessoa com deficiência: autorrealização individual e integração social

Na seção anterior, identificou-se que, na teoria do reconhecimento proposta por Axel Honneth, estão descritas duas finalidades: individuação e inclusão. E que, inspirando-se nelas, ele concebe um ponto final hipotético de relações de reciprocidade entre sujeito e sociedade.

Considerando-se as definições de ambos os termos apresentados anteriormente, é possível aventar uma hipótese: em relação à deficiência, a individuação seria uma pré-condição para a inclusão.

Explicando melhor e acompanhando aspecto da concepção de Honneth já mencionado, pode-se dizer que somente com a transição da sociedade de tipo tradicional para a moderna, ou seja, com a diferenciação das três esferas de reconhecimento, é que a existência das variadas formas de autorrealização pessoal se torna possível.

Todavia, em virtude dessa mudança estrutural, existe no centro da vida moderna uma permanente tensão, bem como um permanente processo de luta, porque, nessa nova forma de organização social, há, de um lado, uma busca individual por diversas formas de autorrealização e, de outro, a busca de um sistema de avaliação social (SAAVEDRA, 2007).

Em outras palavras:

Essa espécie de tensão social que oscila permanentemente entre a ampliação de um pluralismo valorativo que permita o desenvolvimento da concepção individual de vida boa e a definição de um pano de fundo moral que sirva de ponto de referência para avaliação social da moralidade faz da sociedade moderna uma espécie de arena na qual se desenvolve ininterruptamente uma luta por reconhecimento: os diversos grupos sociais precisam desenvolver a capacidade de influenciar a vida pública a fim de que sua concepção de vida boa encontre reconhecimento social e passe, então, a fazer parte do sistema de referência moral que constitui a autocompreensão cultural e moral da comunidade em que estão inseridos. (SAAVEDRA; SOBOTTKA, 2008, p.13).

Honneth parte da premissa de que, nas sociedades modernas, a finalidade da igualdade social é permitir a formação da identidade pessoal de todos os membros da sociedade, isto é, “esta formulación es equivalente a decir que permitir la autorrealización individual constituye el objetivo real de la igualdad de trato a todos los sujetos de nuestras sociedades” (HONNETH, 2006, p.139).

Ainda na opinião de Honneth (2006, p.144), “es fácil ver cómo están internamente conectados estos dos criterios con las premisas iniciales sócio-teóricas de una teoría del reconocimiento por la forma de esbozar dos posibilidades de incrementar el reconocimiento social”.

Assim, se o reconhecimento representa as condições que disponibilizam aos sujeitos formas de autorrealização positiva, à medida que mais pessoas se sintam reconhecidas, quer dizer, um maior número de pessoas atinja um grau superior de individualidade, cria-se a possibilidade de, nas palavras de Honneth (2006, p.146), acontecer um aumento no nível moral de integração social.

O objetivo desta parte é examinar o processo de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, sob a ótica da teoria do reconhecimento social de Honneth. Com base em seu conceito tridimensional de reconhecimento, já apresentado, e acompanhando os aspectos implícitos ao processo de reconhecimento introduzidos na seção anterior, pode-se apreender que a inclusão proporcionada pela garantia legal de reserva de postos de trabalho compreende dois processos articulados: individuação e inclusão – que dependem das possibilidades de autorrealização individual e integração social no trabalho.

A legislação garantindo a inserção da pessoa com deficiência na empresa entrou em vigor em 1989. Pode-se recorrer à teoria honnethiana para explicar sua introdução, considerando-a como instrumento de reconhecimento jurídico da pessoa com deficiência: alguém que dispõe de direitos iguais de participação na empresa pode ganhar respeito e desenvolver autorrespeito com apoio da lei.

Da ótica do reconhecimento, a expressão *legislação inclusiva* é equivocada para se referir à legislação que garante a reserva de postos de trabalho em empresas para pessoas com deficiência. Em vez de falar somente em inclusão, devemos associá-la à individuação. A análise da legislação que consubstancia a inclusão permite sustentar que seu objetivo central, a inclusão objetivada por lei, traduz-se melhor pelos processos de inclusão e individuação.

Para fundamentar a afirmação anterior, basta que as pessoas, principalmente os destinatários da lei, compreendam os fundamentos do princípio constitucional da igualdade. Isso evitaria equívocos, como o de profissionais da educação que argumentam que a inclusão na escola não é garantida pela legislação, tendo em vista o que versa o art. 208 da Constituição Brasileira (BRASIL, 2001):

Art.208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (grifos nossos).

As controvérsias derivam de diferentes interpretações da redação desse inciso III, determinando que a educação das crianças com deficiência ocorra *preferencialmente* na rede regular de ensino. A expressão *preferencialmente* permitiria interpretar a lei estabelecendo obrigatoriedade apenas *facultativa*, não obrigando de fato a realizar a educação de todas as pessoas com deficiência, no sistema regular de ensino. Seria assim possível defender a inexistência de *direito à inclusão*, se o *direito* for compreendido restritamente nos termos rígidos da lei positivada.

Não é preciso muito esforço para demonstrar que a expressão *preferencialmente* não foi inserida casual ou ingenuamente, no texto constitucional. Justifica-se em consonância com princípios constitucionais que constituem, segundo Vieira (2009), mapa ético de organização da sociedade.

A utilização da expressão pelo legislador deve-se ao fato de que a rede regular de ensino não é o lugar apropriado para oferecer atendimento educacional a *todas* as crianças com deficiência, indistintamente. Há que considerar a existência de alternativas de atendimento educacional: domiciliar⁹ e hospitalar¹⁰, por exemplo, que podem ser adequados às crianças com deficiência múltipla¹¹, mas igualmente a outros casos.

⁹ Segundo publicação da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1995, p.21) o atendimento em domicílio “destina-se ao aluno portador de deficiência múltipla que se encontra impossibilitado, temporária ou definitivamente, de se locomover até a escola, sendo atendido por meio de ensino com professor itinerante”.

A interpretação do inciso III deve levar em consideração o intuito do legislador em proteger esse grupo de crianças que necessitam de atendimento específico, o que seria dispensável, caso o direito à educação fosse efetivado, respeitando-se o princípio constitucional da igualdade. Como decorrência da interpretação equivocada, provavelmente por desconhecimento dos princípios constitucionais, ocorreram e ocorrem incompreensões de diretores, professores e funcionários de instituições de ensino públicas e particulares, além de outras autoridades públicas.

O princípio da igualdade instituído no caput do art. 5º da Constituição Federal se reduz à fórmula de que *todos são iguais perante a lei*. Também chamado de princípio da isonomia, ele tem significado histórico. Surgiu como reação e resposta aos excessos do regime absolutista, tendo sido introduzido no intuito de evitar o abuso e o arbítrio do poder. Expressa o conteúdo das modernas Declarações de Direitos do final do século XVIII,¹² e é o resultado da conquista de direitos iguais inexistentes na sociedade feudal, com estrutura social baseada em privilégios (PIOVESAN; PIOVESAN; SATO, 1998, p.127).

A maioria das Constituições acolheu o preceito com o mesmo objetivo: vedar as discriminações injustificadas, na estrutura jurídica do país. O princípio da igualdade consiste em uma regra de interpretação e uma limitação ao legislador. Enfatiza Ferreira Filho (1997, p.274):

Como limitação ao legislador, proíbe-o de editar regras que estabeleçam privilégios, especialmente em razão da classe ou posição social, da raça, da religião, da fortuna ou do sexo do indivíduo. Inserido o princípio na Constituição a lei que o violar será inconstitucional. É também um princípio de interpretação. O juiz deverá dar sempre à lei o entendimento que não crie privilégios, de espécie alguma. E, como o juiz, assim deverá proceder todo aquele que tiver de aplicar uma lei.

A conquista da *igualdade perante a lei* é relevante com relação aos direitos civis que consideram o homem como ente genérico, abstrato. Essa indistinção não vale para os direitos sociais, como ao trabalho e à instrução. Segundo a concepção formal de igualdade, para todos os indivíduos com as *mesmas características*, deve-se prever, através da lei, iguais situações ou resultados jurídicos (CANOTILHO, 2002). Esta é a questão: as pessoas com deficiência

¹⁰ Trata-se de atendimento em classe hospitalar ou no próprio leito, nos casos de acidente e internamento, permanente ou temporário, por meio de ensino com professor itinerante (BRASIL, 1995, p.21). O art. 2º, I, alínea D, da Lei nº7853/89 prevê este tipo de atendimento.

¹¹ É a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (BRASIL, 1995, p.17).

¹² Destaque-se a Declaração francesa de 1789 e a Declaração americana de 1776.

possuem diferenças específicas que não permitem igual proteção jurídica. Por isso, o princípio da igualdade deve ser compreendido recorrendo-se à máxima aristotélica que preconiza o tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais, na medida dessa desigualdade.

Para evitar interpretações equivocadas e transitar da igualdade formal para a igualdade material ou substantiva, observando e respeitando especificidades e diferenças, são criadas leis especiais infraconstitucionais. Conforme lição de Bobbio (1992), a nova perspectiva concretizou-se com processo de multiplicação dos direitos humanos ou de multiplicação por especificação. Nessa vertente, consolida-se gradativamente aparato normativo especial de proteção endereçado às crianças, idosos, pessoas vítimas de tortura, vítimas de discriminação racial, dentre outros.

Portanto, relacionando a legislação inclusiva à teoria do reconhecimento, pode-se afirmar que os objetivos nela consignados visam tanto à inclusão quanto à individuação. Em virtude da legislação, garante-se não só o acesso ao trabalho, mas a permanência de pessoas com deficiência, respeitando-se suas peculiaridades.

Em diversas leis esparsas são garantidos direitos que, em sendo implementados, possibilitam às pessoas com deficiência permanecer e participar da vida empresarial como todas as outras e realizar-se profissionalmente.

1.5 Possibilidades de influência da legislação na mudança das relações sociais com respeito à deficiência na empresa

Ainda que o texto legal possa suscitar controvérsias por causa de redação imprecisa, o direito das pessoas com deficiência à inclusão na empresa está garantido no ordenamento jurídico brasileiro. A garantia deriva diretamente dos fundamentos constitucionais que fornecem a base estruturante do Estado brasileiro: como Estado Democrático de Direito, contém em si todos os princípios necessários à garantia da inclusão, implicando o compromisso do poder público em garantir e efetivar os direitos fundamentais.

Afirmar que a inclusão é um direito não significa sustentar a autoaplicabilidade das leis, nem supor que sua mera existência resolva os problemas, ou que baste a presença e a manifestação da coerção para que sejam efetivas.

Uma mudança legislativa é uma mudança imposta pelo Estado. Reflete a relação Estado – coletividade. Em virtude de imposição legal, o Estado dispõe de coerção para encaminhar mudanças sociais. No caso da legislação inclusiva, seus destinatários são tanto o poder público quanto a coletividade.

De acordo com Honneth, mudanças positivas na esfera do Direito deveriam evidenciar ampliações nas relações de reconhecimento no âmbito jurídico, ganhos em autorrespeito e respeito.

A obrigatoriedade leva empresas a contratarem pessoas com deficiência, mas, para haver ganhos em autorrespeito, seriam necessárias, por hipótese, duas modificações simultâneas.

Primeiro, uma mudança na compreensão dos destinatários, responsáveis pela efetividade da referida legislação. Além disso, e vinculado a tal mudança, um reforço na compreensão do caráter racional do Direito: investimento na contextualização da legislação, no interior dos fundamentos e pressupostos do Estado Democrático de Direito.

Os empresários devem implementar a inclusão em consonância com a legislação. As pessoas com deficiência, seus responsáveis e representantes, zelar pelo fiel cumprimento da lei.

Em estudo anterior sobre a inclusão especificamente na educação, com estudantes finalistas de Pedagogia (BRAGA, 2004), percebeu-se que não havia clareza quanto à existência e finalidades da legislação.

Para os futuros professores, a legislação objetivaria uma inclusão entendida como inserção: bastaria realizar a matrícula de crianças com deficiência e colocá-las na mesma sala das demais. Dessa ótica, a finalidade da inclusão garantida pela legislação se esgotaria na dimensão da *socialização dos deficientes*. Na compreensão dos formandos, já seria algo extremamente positivo para as crianças com deficiência conviver com as demais, no mesmo espaço.

O discurso dos estudantes pesquisados incorre em outro grave equívoco: o entendimento de que a implementação efetiva da inclusão nas escolas não guarda nenhuma relação com a lei. Têm a opinião de que as leis existem apenas na forma impressa, no papel, sendo até bonitas em sua redação, mas com nenhuma aplicabilidade prática. Por isso, creem que os professores não são responsáveis pela implementação das leis ou que as leis possuem uma obrigatoriedade apenas extensiva ao poder público ou aos gestores da educação.

Como decorrência, os estudantes não se colocam como agentes efetivos da implementação da inclusão na escola. Transferem a responsabilidade para outras instâncias. Percebeu-se até um posicionamento inequívoco: a concretização da inclusão seria difícil, porque a faculdade não forma adequadamente, não dota os estudantes de conhecimentos de educação especial, julgados imprescindíveis para atuar em contextos inclusivos; ou, paralelamente, o poder público não oferece as condições estruturais necessárias para que a

escola possa receber alunos com *necessidades especiais*. Com tais argumentos, os futuros professores se isentam de qualquer responsabilidade frente ao processo de inclusão na educação.

Como a inclusão é um direito respaldado pela ameaça da sanção e considerando-se um cenário desfavorável na escola e na empresa em matricular ou contratar pessoas com deficiência, poder-se-ia supor que a inclusão se concretizaria mediante postura reivindicativa das mães, em relação ao direito à educação de seus filhos com deficiência e das próprias pessoas com deficiência, quanto ao seu direito subjetivo ao trabalho.

Na verdade, o quadro é bem mais complexo e paradoxal. Com o apoio de pesquisa realizada junto a mães de crianças com deficiência (BRAGA, 2004), observa-se que a efetivação da legislação inclusiva, tanto na educação quanto no trabalho, depende mais da aceitação e compreensão dos destinatários da norma do que da força do Estado, apoiada pela ameaça de prisão ou pena de multa.

A maioria das mães entrevistadas não acredita que as leis tenham força suficiente para fazer valer o direito à educação inclusiva. As leis poderiam garantir o acesso, contudo, não a permanência ou a qualidade da educação. É possível supor que as mães apresentem o temor de que, com a obrigatoriedade, seus filhos sejam compulsoriamente aceitos na escola em virtude da criminalização da recusa da efetivação da matrícula, mas sejam segregados e sofram discriminação.

Nesse contexto, dificilmente se poderia empregar o Direito como intermediação para uma postura reivindicativa. Se a escola ou a empresa não se abrir voluntária ou espontaneamente para a inclusão, é pouco provável que ela seja forçada a isso pelas mães de crianças com deficiência.

A mesma reflexão parece valer para a empresa: nenhum trabalhador com deficiência permaneceria atuando em ambiente hostil, vivenciando experiências de desrespeito e humilhação, ou em ambiente em que pessoas interpretem sua contratação como ato de amor ou caridade.

Assim, é possível levantar a hipótese de que a legislação inclusiva somente se efetivará se houver pressão combinada do Estado, das pessoas com deficiência, seus representantes e se os responsáveis por implementá-la concordarem. Isso depende da forma como cada sujeito valoriza a inclusão, problema que remete à segunda dificuldade de mudança: a falta de compreensão racional do Direito por parte dos destinatários da norma e outros agentes sociais, fato esse evidentemente ligado à nossa história política e à maneira peculiar de instituição dos direitos da cidadania, no Brasil.

Há evidentemente valores propícios à prática da inclusão e outros que a tornam uma possibilidade distante. Considerando ser a inclusão em geral, por um lado, uma construção decorrente das modificações da sociedade ocidental, provocadas por movimentos sociais – como o operário e o feminista –, e precipitada pelo processo de mundialização, e, por outro, motivada pela evolução da racionalidade do Direito em resposta às transformações sociais contemporâneas, sobretudo pelo desenvolvimento do princípio da igualdade, concluímos que os valores mais propícios à sua efetivação seriam aqueles especificamente associados ao Direito.

O suporte teórico dessa afirmação está na Sociologia de Max Weber (1992), sobretudo na teoria dos tipos ideais, que leva a compreender as ações sociais. Resumidamente, as ações sociais podem advir de quatro disposições subjetivas: da racionalidade em relação a fins, da racionalidade em relação a valores, da afetividade e da tradição. A racionalidade, aplicada a fins ou a valores, é o fator que torna as ações sociais mais estáveis, previsíveis e contínuas, por fazer parte do domínio consciente do sujeito atuante. Ao ter maior consciência sobre o sentido da própria ação, o sujeito atuante consegue compreender a imperatividade de agir de determinada forma, porque consegue vislumbrar as consequências previsíveis da sua atuação. Sendo o Direito um composto racional-valorativo por excelência, isso significa que, se a inclusão for vinculada a ele, a seu aspecto coercitivo proveniente da imposição estatal e a sua legitimidade, será tanto mais racional e, portanto, terá maiores chances de ser efetivada como prática no cotidiano, como produto das ações sociais dos agentes. Com o apoio da concepção de reconhecimento social de Honneth, podemos também conferir ênfase intersubjetiva à racionalidade.

Na escola, isso corresponde a reforçar nos agentes educacionais a compreensão de que, pelo lado valorativo, as crianças com deficiência têm o direito de aprender como as demais. E que, para isso, não basta apenas colocá-las no mesmo ambiente: daí a legislação garantir, pela coerção, a inclusão com a finalidade de acesso e permanência na escola, já que as crianças com deficiência têm direito à matrícula como as demais, além do direito de participar como as outras da vida escolar.

A legislação objetiva igualmente um processo de individuação: além do direito de participar da vida escolar como todas as outras, a lei leva em consideração as peculiaridades da criança com deficiência, no que tange à adaptação dos recursos instrucionais, capacitação dos recursos humanos e adequação dos recursos físicos¹³.

¹³ Estabelece o art. 29 do Decreto nº3298/98: “As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência,

Na empresa, a ausência de adequada compreensão da racionalidade do Direito, por parte dos empresários, poderia levá-los a supor que a obrigação legal se restringe à reserva e consequente preenchimento do percentual de postos de trabalho. No contexto da concepção honnethiana, o reconhecimento jurídico cria a possibilidade de se ver ganhos em autorrespeito por parte das pessoas com deficiência. Essa compreensão adequada dos direitos pode-se traduzir em demonstração de respeito, por parte do empresário. Além da reserva dos postos de trabalho, há que se eliminar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais etc.

De acordo com a análise realizada, é possível sublinhar que a esfera jurídica engloba também o que chamamos de condições materiais e institucionais.

Os pressupostos jurídicos da auto-realização representam uma grandeza suscetível de desenvolvimento, visto que podem ser aperfeiçoados na direção de uma consideração maior da condição particular do indivíduo, sem perder seu conteúdo universalista; por esse motivo, a relação jurídica moderna só pode entrar na rede intersubjetiva de uma eticidade pós-tradicional, como um segundo elemento, quando pensada de maneira mais ampla, incorporando esses componentes materiais. (HONNETH, 2003a, p.277).

O reconhecimento jurídico contém em si um potencial moral capaz de ser desdobrado através de lutas sociais, na direção de um aumento de universalidade e de sensibilidade ao contexto. A ampliação nas relações de reconhecimento na segunda esfera tende a levar um número cada vez maior de pessoas com deficiência a acessar e permanecer nas escolas e empresas, desde que respeitadas as peculiaridades de cada uma.

Nesse aspecto, vale ressaltar, a *deficiência*, por reunir diversas diferenças, constitui-se em categoria extremamente positiva para a reflexão sobre o *respeito às diferenças*. Outro grupo de pessoas, objeto das mesmas reflexões, poderia levar os agentes sociais, quando se deparam com discursos cotidianos do respeito à diversidade, principalmente oriundos do poder público, a uma compreensão equivocada de que haveria uma receita especial de tratamento diferente, aplicável a todos, ou seja, para todo um determinado grupo de pessoas.

tais como: I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo; II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação”.

CAPÍTULO 2 - RECONHECIMENTO SOCIAL E AUTONOMIA INTERSUBJETIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL INSERIDAS NO MERCADO DE TRABALHO

Este capítulo apresenta uma pesquisa de campo, realizada com pessoas com deficiência visual inseridas no mercado de trabalho. A pesquisa teve como objetivo compreender os aspectos de autonomia intersubjetiva na vida de pessoas com deficiência visual que estejam trabalhando, verificando por meio de suas falas como elas avaliam implicitamente o conjunto de relações sociais de respeito, amor – amizade e solidariedade, vivenciadas na perspectiva do reconhecimento e/ou suas rupturas.

Pretende-se com a metodologia utilizada identificar se existem rupturas nas relações de reconhecimento social que ameaçam a autonomia, e apreender se existem experiências bem sucedidas de autorrealização vivencial, em que estas pessoas com deficiência visual, graças a seu esforço próprio e a redes de reconhecimento social, conquistam graus importantes de autonomia intersubjetiva.

Em última instância, espera-se também resgatar experiências de recriação da condição da pessoa com deficiência em que, apesar de comprometimentos sensoriais, os agentes conseguem desenvolver percepções positivas de sua vida e realizar suas metas individuais, apesar da organização da sociedade e do conhecimento sobre o problema conspirarem contra isso.

2.1 - O percurso metodológico: procedimentos de coleta e análise dos dados e sujeitos participantes

Dado o objetivo da pesquisa, cogitou-se na viabilidade de uma pesquisa realizada nos moldes qualitativos. Dentre as técnicas para a coleta de dados, elegeu-se o uso de entrevistas semidiretivas.

A opção pela entrevista semidiretiva foi feita, pois se considerou que o entrevistador poderia seguir, com mais flexibilidade, um conjunto de questões provenientes do quadro teórico, de modo a aprofundar ou interpretar a evolução daquele domínio nas pessoas participantes.

O discurso do entrevistado pode ser orientado com uma outra questão, a fim de balizar a informação que se pretende recolher. Esse instrumento de coleta de dados pode fazer emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, existindo, porém, um direcionamento para respostas mais específicas sobre um tema ou assunto (MANZINI, 2003).

A referida opção levou em conta a situação dos entrevistados quanto ao trabalho. Como se verá a seguir, alguns participantes trabalham em empresa privada, enquanto outros, por exemplo, prestaram concurso público. Nesse sentido, questões relacionadas à conquista e manutenção do emprego deveriam ser diferentes, de sorte a considerar as peculiaridades de cada um.

A pesquisa de campo foi efetivada no local de trabalho dos participantes ou, quando o contato foi feito diretamente com a pessoa, na residência do entrevistado.

Foram participantes do estudo 09 indivíduos com deficiência visual. Destes, 04 são do sexo masculino e 05 do sexo feminino, com idades que variaram de 26 a 60, e média de 38 anos.

Quadro 01 – Sujeito, idade e deficiência

SUJEITO	IDADE	SEXO	DEFICIÊNCIA
1	42	Feminino	Total
2	33	Feminino	Total
3	26	Feminino	Baixa
4	37	Feminino	Baixa
5	37	Feminino	Baixa
6	29	Masculino	Total
7	40	Masculino	Total
8	60	Masculino	Total
9	45	Masculino	Total

Quadro 02- Idade dos sujeitos participantes

IDADE	Nº DE PARTICIPANTES
20 a 30	2
31 a 40	4
41 a 50	2
51 a 60	1

Das nove pessoas entrevistadas, quatro trabalham no setor de embalagem, em uma mesma empresa do ramo têxtil, três são concursadas, um é autônomo e outro trabalha em uma instituição especializada, que presta atendimento a pessoas com deficiência.

Conforme quadro acima, no que concerne à deficiência, foi perguntado diretamente à pessoa qual deficiência possuía. De acordo com as respostas apresentadas, dos nove entrevistados, seis possuem deficiência visual total e outros três apresentam baixa visão. Todos os entrevistados possuem deficiência congênita.

Para a realização das entrevistas, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, elaborado pela pesquisadora, e um gravador.

Inicialmente, manteve-se contato com instituições, empresas, profissionais, universidades para o levantamento de indivíduos com deficiência visual inseridos no mercado de trabalho em cidades de pequeno e médio porte no interior do Estado de São Paulo. Para compor a amostra, o participante deveria exercer função remunerada. Assim, poderiam ser incluídos trabalhadores do setor público, do setor privado e autônomos. Optou-se por uma amostra de conveniência, em que os sujeitos eram incluídos à medida que eram identificados e se dispunham a participar.

Por esse critério, escolheu-se uma empresa do ramo têxtil onde trabalham quatro de um total de nove pessoas entrevistadas. Depois, estabeleceu-se um contato prévio com a empresa, para a apresentação do projeto a ser realizado e obtenção da autorização dos responsáveis pelo setor. A pesquisadora visitou a empresa em uma data anterior às entrevistas e reuniu-se com os referidos representantes, para esclarecer eventuais dúvidas sobre as entrevistas.

Com o termo de autorização para a realização da pesquisa assinado pelos representantes, a pesquisadora entrou em contato com os sujeitos, explicando os propósitos do estudo, ocasião em que colheu o seu consentimento. Por se tratar de pessoas com deficiência visual, o termo de consentimento foi digitado em braille.

O contato com os demais participantes foi feito diretamente e não por meio do empregador, sendo o termo de consentimento livre e esclarecido obtido também na mesma ocasião.

Outro procedimento inicial foi a adequação do roteiro de entrevista previamente elaborado pela pesquisadora. O roteiro de entrevista semiestruturado foi organizado de acordo com o referencial adotado, a teoria do reconhecimento social, desenvolvida no capítulo anterior. Seguindo essa orientação e visando à realização e análise das mesmas, o roteiro foi subdividido em cinco grupos de perguntas:

1º- dados pessoais

2º- comportamento, expectativas e reconhecimento

3º- amor

4º- direito

5º- estima

Na primeira parte do roteiro, foram introduzidas perguntas que permitissem identificar os sujeitos participantes, tais como: idade, escolaridade, composição familiar, trabalho atual, trabalho anterior etc.

O segundo grupo de perguntas foi constituído com perguntas gerais sobre o cotidiano do entrevistado. Neste grupo, havia perguntas acerca das dificuldades enfrentadas na realização de atividades rotineiras, sobre as pessoas que ajudam ou poderiam ajudar a enfrentar tais dificuldades e as expectativas quanto ao futuro. Além disso, havia perguntas que tentavam identificar situações em que o entrevistado era elogiado ou repreendido, ou seja, que permitissem ao entrevistado ressaltar situações de aprovação/desaprovação.

Insta ressaltar que a inserção de perguntas gerais, no início do roteiro, teve um objetivo específico. Como as perguntas específicas sobre família, trabalho e direito só seriam feitas nos itens posteriores, as perguntas gerais possibilitariam ao entrevistado se lembrar de diversos aspectos do cotidiano. Por exemplo, quando indagado sobre coisas que ele faz que as pessoas agradecem, o entrevistado poderia se referir tanto a situações familiares como advindas do ambiente do trabalho, ou até mesmo a outros contextos.

A hipótese contida nesse grupo de perguntas é a de que as respostas conteriam informações importantes, para auxiliar a pesquisadora na análise dos demais grupos de perguntas.

O terceiro grupo foi composto de perguntas referentes à relação com a família e amigos, no presente e no passado, com o intuito de perceber se os entrevistados demonstram autoconfiança, se avaliam de maneira positiva a convivência com as pessoas que compreendem o círculo de relacionamentos primários.

O quarto grupo foi formado de perguntas relativas à legislação que substancia a inclusão no mercado de trabalho, com o intuito de verificar se eles conhecem a existência das leis endereçadas às pessoas com deficiência e, em caso positivo, a maneira pela qual os pesquisados demonstram o conhecimento das leis – e se de alguma forma colaboram para a efetivação das leis. Assim, foi perguntado ao entrevistado se ele participa de alguma entidade que atua em favor das pessoas com deficiência. Havia igualmente perguntas sobre a participação do sujeito nas decisões em assuntos que lhe dizem respeito, em sua vida cotidiana, como, por exemplo, sobre a administração do próprio salário.

Por fim, o quinto grupo de perguntas pretendeu observar de que forma os pesquisados compreendem a conquista e a manutenção do emprego, como é a relação com os colegas de

trabalho e com os superiores, como avaliam a si mesmos como profissionais, sobretudo tentando perceber se os sujeitos demonstram autoestima e a relacionam com a conquista do trabalho.

Seguindo essas diretrizes, foram realizadas 09 entrevistas com pessoas com deficiência visual inseridas no mercado de trabalho. Elas ocorreram em locais que procuravam garantir adequação, no que respeita ao ruído e à privacidade. Após o consentimento dos participantes para a gravação e as explicações quanto ao sigilo dos dados, iniciava-se a entrevista, segundo o roteiro mencionado, com o primeiro grupo de perguntas sobre dados pessoais, conduzidos de maneira a observar o grau de espontaneidade dos entrevistados e permitir que se estabelecesse uma relação de empatia. As entrevistas foram gravadas e duraram, em média, 50 minutos. Depois disso, foram transcritas na íntegra pela pesquisadora, para serem analisadas.

2.2 - Deficiência visual – os sujeitos na legislação e na pesquisa

As diferentes classificações para a deficiência visual variam conforme as limitações e os fins a que se destinam. Apesar de as pessoas com deficiência visual possuírem em comum o comprometimento do órgão da visão, alterações estruturais e anatômicas promovem modificações que resultam em níveis diferenciados nas funções visuais, interferindo de forma diferenciada no desempenho de cada indivíduo.

Para Costa et al. (2009), a tentativa de encontrar um consenso sobre o conceito de deficiência visual, na literatura, torna-se uma tarefa árdua diante da ampla variedade de condições e peculiaridades que determinam essa conceituação. As autoras inclusive identificam a necessidade de reformulação das definições, a fim de torná-las mais claras e possibilitar a utilização por pesquisadores e profissionais da área da educação especial, de modo mais abrangente e compreensível.

Sobre a pluralidade conceitual, ainda segundo as estudiosas, há um consenso entre os autores quanto ao emprego de dois enfoques predominantes: legal/clínico e educacional.

A classificação da deficiência visual clínica ou *legal* engloba a avaliação de duas escalas oftalmológicas: de acuidade visual¹⁴ e campo visual¹⁵. Comparando-se a literatura estrangeira e a brasileira, percebe-se que há divergências na classificação da deficiência visual, encontrando-se diversas nomenclaturas nessa categoria¹⁶.

Já a conceituação educacional enfatiza a relação entre a visão e a aprendizagem. Nesse contexto, portanto, os estudantes com deficiência visual são classificados com base no grau com que cada um deles utiliza a visão ou outros sentidos para aprender. Dentro da definição educacional, também existem classificações diferenciadas.

Por exemplo, Hallahan e Kauffman (2003), tendo como critério a funcionalidade do grau de percepção luminosa dos indivíduos considerados com deficiência, elencam quatro subdivisões: cegos, funcionalmente cegos, indivíduos com visão residual e indivíduos que apresentam surdocegueira.

Os alunos com deficiência visual não constituem um grupo homogêneo, com características comuns de aprendizagem, sendo também um erro tomá-los como um grupo à parte, uma vez que suas necessidades educacionais básicas são, geralmente, as mesmas que as das crianças de visão normal (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

De acordo com Costa et al. (2009), crianças com deficiência visual diferem entre si em suas habilidades para usar a visão. Duas crianças podem ter a mesma acuidade visual, campos visuais e outras medidas clínicas, mas podem contar com outros sentidos para executar as mesmas tarefas que outras crianças, que empregam a visão. Essas diferenças e necessidades individuais devem ser respeitadas e consideradas, principalmente pelos professores, ao planejar sua ação docente.

Porém, é preciso ficar claro que, apesar das inúmeras conceituações existentes, no campo jurídico, a condição de deficiência é definida pela lei. Isso quer dizer que os destinatários da norma que garante a reserva de vagas pelas empresas são definidos pela própria norma.

¹⁴ De acordo com Heward (2003), a acuidade visual pode ser compreendida como a habilidade de distinguir claramente formas ou discriminar detalhes; é medida frequentemente pela leitura de cartas, números ou outros símbolos provenientes da escala de Snellen.

¹⁵ Conforme a definição norte-americana, a escala de campo visual também pode determinar se uma pessoa possui uma deficiência visual. Segundo Heward (2003), quando se olha fixamente em linha reta à frente, um olho normal é capaz de ver objetos dentro de um ângulo de aproximadamente 160 a 170 graus. Uma pessoa que possui visão restrita a uma área de 20° é considerada cega. Uma pessoa pode ter visão em túnel (boa visão central e restrita visão periférica) ou vice-versa.

¹⁶ Por exemplo, uma das definições norte-americanas (HEWARD, 2003) apresenta as subcategorias: baixa visão, visão subnormal, cegueira parcial, visão reduzida. Já uma das brasileiras (ROCHA; RIBEIRO-GONÇALVES, 1987) contém as subcategorias: cegueira, ambliopia, cegueira parcial, visão subnormal.

A definição de deficiência encontra-se no Decreto nº 3.298/99, cuja redação foi atualizada, após longas discussões no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), pelo Decreto nº 5.926/04.

Dessa forma, há que ser atendida a referida norma regulamentar, sob pena de o trabalhador não ser computado para fim de cota. De acordo com o Decreto nº 3.298/99 e o Decreto nº 5.296/04, conceitua-se como deficiência visual:

- Cegueira – na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;
- Baixa Visão – significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;
- Casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°;
- Ou ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

As pessoas com baixa visão foram incluídas na legislação a partir da edição do Decreto nº 5.296/04 e são aquelas que, mesmo usando óculos comuns, lentes de contato ou implantes de lentes intraoculares, ou seja, após as melhores possibilidades de correções ópticas, não conseguem ter uma visão nítida. As pessoas com baixa visão podem ter sensibilidade ao contraste, percepção das cores e intolerância à luminosidade, dependendo da patologia causadora da perda visual (MTE, 2007).

A comprovação da deficiência é feita por laudo médico, que pode ser emitido por médico do trabalho da empresa ou outro médico, atestando enquadramento legal do empregado para integrar a cota, de acordo com as definições estabelecidas na legislação.

De acordo com publicação do Ministério do Trabalho e Emprego (2007), há que ser atendida a norma regulamentar, sob pena de o trabalhador não ser computado para fim de cota. Assim, “pessoas com visão monocular, surdez em um ouvido, com deficiência mental leve, ou deficiência física que não implique impossibilidade de execução normal das atividades do corpo, não são consideradas hábeis ao fim de que se trata”, quer dizer, não estariam abrangidas pela conceituação legal de deficiência.

Todavia, no que diz respeito à reserva de vagas em concursos públicos, o Superior Tribunal de Justiça editou a súmula¹⁷ 377: “O portador de visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes”¹⁸.

¹⁷ Tal súmula é resultado da uniformização da jurisprudência estabelecida pelos tribunais brasileiros. A uniformização da jurisprudência, prevista nos artigos 476 a 479 do Código de Processo Civil, tem como função estabelecer um pensamento uniforme da interpretação do tribunal a respeito de um mesmo assunto. Vale

De acordo com o ministro relator, o artigo 4º, inciso III, do Decreto 3.298/99, que define as hipóteses de deficiência visual, deve ser interpretado de modo a não excluir os portadores de visão monocular da disputa às vagas destinadas às pessoas com deficiência.

Diversos precedentes embasaram a formulação do enunciado da nova súmula. No mais recente deles, julgado em setembro de 2008¹⁹, os ministros da Terceira Seção concederam mandado de segurança e garantiram a posse a um cidadão que, em 2007, concorreu ao cargo de agente de inspeção sanitária do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Devidamente aprovado, foi submetido à avaliação de saúde. Ocorre que o laudo concluiu que o candidato não estaria qualificado como portador de deficiência, por não se enquadrar nas categorias especificadas no Decreto nº 3.298 /99. Inconformado, o candidato ingressou com mandado de segurança no Superior Tribunal de Justiça.

O relator foi o ministro Felix Fischer. Ele observou que a visão monocular constitui motivo suficiente para reconhecer o direito líquido e certo do candidato à nomeação e posse no cargo público pretendido, entre as vagas reservadas a pessoas com deficiência.

O que tem acontecido é que os juízes dos tribunais superiores, diante de um processo instaurado por uma pessoa com visão monocular que foi impedida de realizar concurso público concorrendo às vagas reservadas, ao realizar a interpretação da norma que define a deficiência visual, têm obtido como resultado o que no direito se denomina interpretação extensiva.

De modo geral, a interpretação tem como objetivo fixar o sentido ou fixar o alcance de uma norma. Quando se busca fixar o alcance de uma norma, tem-se o intuito de deixar claro a que situações ou pessoas a norma interpretada se aplica.

Quando se tem como resultado do ato interpretado a chamada interpretação extensiva, isto quer dizer que o intérprete ampliou o sentido e o alcance apresentado pelo que dispõe literalmente o texto da norma jurídica.

registrar que estas podem ser alteradas. E mais, apesar da influência exercida pelas súmulas, mesmo após estabelecida a uniformização pelo tribunal e estando a matéria sumulada, indicando a interpretação majoritária dos julgadores superiores, ainda assim podem os juízes inferiores agir livremente, decidindo até mesmo em sentido contrário ao que fora uniformizado (NUNES, 2008).

¹⁸ A Súmula 377 teve como relator o ministro Arnaldo Esteves Lima. As referências legais do novo enunciado foram a Constituição Federal (artigo 37, inciso VIII), a Lei n. 8.112/90 (artigo 5º, parágrafo 2º) e o Decreto n. 3.298/99 (artigos 3º, 4º, inciso III, e 37).

¹⁹ As decisões podem ser consultadas na página virtual do Superior Tribunal de Justiça. O exemplo mencionado refere-se ao Mandado de Segurança, processo número MS 13.311, e pode ser encontrado no seguinte endereço: <http://www.stj.jus.br/webstj/processo/Justica/detalhe.asp?numreg=200800120758&pv=000000000000>.

A interpretação extensiva dilata o significado até o ponto máximo que o termo permite. Isso ocorre quando o texto da norma diz menos, literalmente, do que é razoável e concreto aceitar (FERRAZ JÚNIOR, 2003).

No caso da visão monocular, os desembargadores têm-se amparado no texto do art. 3º para compreender extensivamente o inciso III do artigo seguinte (art. 4º)²⁰.

O art. 3º conceitua:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Dessa forma, quando o inciso III do art. 4 define a deficiência visual, este deve ser entendido de maneira mais ampla, de modo a incluir na definição a pessoa com visão monocular.

É importante ainda salientar que, em julho de 2009, tomou posse o primeiro juiz com deficiência visual do país. Ricardo Tadeu Marques da Fonseca, de 50 anos, tornou-se desembargador do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª região, no Paraná. Desde seu nascimento, ele tinha a visão reduzida, em razão de uma paralisia cerebral. Com 23 anos, perdeu totalmente a visão, quando estava no terceiro ano da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

Para ingressar na magistratura, precisou vencer algumas barreiras. Em 1990, Fonseca foi aprovado em um concurso para Juiz do Trabalho de São Paulo, mas desclassificado logo depois, por ser *cego*. Sem desistir, um ano depois foi aprovado em 6º lugar no concurso nacional para o Ministério Público do Trabalho, numa lista com cerca de 5.000 candidatos.

Há 18 anos, Ricardo Tadeu trabalhava no Ministério Público do Trabalho e já era o único membro do Ministério Público cego. Foi indicado pelo Ministério Público para a vaga no Tribunal e escolhido pelo Presidente da República, em lista tríplice.

²⁰ Assim se lê no Art. 4º do Decreto 3298/98: “É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores”.

Em matérias veiculadas nos jornais²¹, Fonseca afirmou que não teria problemas em exercer o seu ofício. Destacou a experiência de duas décadas como procurador do trabalho, o domínio da leitura Braille²² e o uso de programas de computador adaptados.

Também apontou que poderia contar com a ajuda de assessores para leitura e análise de documentos, comparando-a ao auxílio que os demais juízes recebem de um tradutor juramentado, quando precisam examinar um documento em língua estrangeira.

Após essas breves considerações sobre as dificuldades de classificar as pessoas com deficiência visual com base em critérios tradicionais (clínicos e/ou legais e, portanto, externos ao sujeito e a suas condições reais e potenciais) e de interpretar a legislação pertinente, abordam-se outras características, além das já apresentadas na seção anterior, relativas aos sujeitos da pesquisa.

Sobre os nove participantes da pesquisa de campo, cujos resultados serão apresentados no próximo capítulo, segue um quadro em que constam os tipos de trabalho atual e anterior.

Quadro 03 – Sujeitos participantes, trabalho atual e anterior

SUJEITO	TRABALHO ATUAL	TEMPO DE SERVIÇO NO TRABALHO ATUAL	TRABALHO ANTERIOR
1	Empresa privada	03 anos	Não
2	Empresa privada	02 anos	Sim - (babá, sem registro)
3	Empresa privada	02 anos	Sim - (trabalho doméstico sem registro)
4	Empresa privada	03 anos	Não
5	Concursado	11 anos	Sim - (professora em instituição especializada)
6	Concursado	08 anos	Não
7	Concursado	09 anos	Não
8	Aposentado/ autônomo	Poucos meses	Sim - (empacotador, metalúrgico)
9	Instituição especializada	11 anos	Não

²¹ Sobre o assunto, cf. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u596716.shtml>.

²² O Sistema Braille, inventado por Louis Braille, em 1825, é um alfabeto convencional cujos caracteres se indicam por pontos em relevo, que a pessoa com deficiência visual distingue por meio do tato. A partir dos seis pontos salientes, é possível fazer 63 combinações que podem representar letras simples e acentuadas, pontuações, algarismos, sinais algébricos e notas musicais. O Braille é lido da esquerda para a direita, com uma ou ambas as mãos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007) O Sistema Braille foi adotado no Brasil, a partir de 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (JANNUZZI, 2004).

Conforme já mencionado, as quatro entrevistadas que trabalham em empresa privada estão alocadas no setor de acabamento e são responsáveis pela etiquetagem e embalagem. As entrevistadas 03 e 04, como possuem uma porcentagem da visão, também são responsáveis pela conferência, ou seja, verificar se os números de produtos embalados e colocados nas caixas estão de acordo com os respectivos números constantes das notas fiscais.

Há algo importante a ser relatado sobre as participantes que trabalham na empresa privada. Como já foi indicado, a pesquisadora visitou a empresa para colher a autorização em data anterior à realização das entrevistas. Naquela data, houve resistência por parte dos representantes da empresa em autorizar a realização das mesmas. Segundo eles, a empresa já teve problemas com o processo de inclusão que implementou, pois sofreu inúmeras críticas de pesquisadores e órgãos de defesa, porque colocou as pessoas com deficiência contratadas trabalhando isoladas dos demais empregados.

As pessoas com deficiência foram alocadas em uma casa no centro da cidade. A matriz da empresa, onde trabalham os demais, fica às margens de uma rodovia, em um conjunto de edifícios industriais com mais de 20.000m². Ao todo, emprega 2.200 funcionários. Na unidade de empacotamento, no centro, encontram-se trinta funcionários com deficiência. A mercadoria é trazida da unidade da rodovia, em que é produzida, e depois de embalada no local é levada de volta.

A permissão para a coleta de dados foi dada simultaneamente ao reforço do pedido à pesquisadora de manutenção do sigilo em relação à identificação da empresa. Também foi feita a ressalva de que a empresa já iniciara processo de transferência dos funcionários do centro para a rodovia.

Dos quatro entrevistados (01, 02, 03 e 04) que trabalham nessa empresa, somente a entrevistada 04 já foi transferida para a matriz. Para realizar as entrevistas, a pesquisadora visitou os dois locais, tanto a matriz como a casa mantida no centro da cidade.

Na unidade da rodovia, existe igualmente o setor de embalagem, em que estão inseridas pessoas ditas normais e algumas pessoas com deficiência, as quais já foram transferidas do centro.

Na referida casa, sob o gerenciamento de uma pessoa a quem as entrevistadas se referem como *encarregada*, estão reunidas em torno de trinta pessoas, com diferentes deficiências, por turno de trabalho.

A pesquisadora não possui informações sobre a existência de alguma fiscalização e consequente imputação de penalidades das Delegacias Regionais do Trabalho que possam ter

impulsionado o processo de transferência dos trabalhadores com deficiência de uma unidade para a outra. Tampouco conhece o teor das críticas feitas pelos pesquisadores à empresa.

Porém, basta conhecer a literatura sobre a história do atendimento educacional proporcionado às pessoas com deficiência e a produção bibliográfica sobre o ideal de inclusão, no mercado de trabalho e na educação, para supor o conteúdo dos referidos protestos. Para tanto, é preciso explicitar, ainda que de modo sucinto, a diferença entre integração e inclusão²³.

No campo da Educação Especial, o desenvolvimento histórico do mundo pós-Segunda Guerra pode ser dividido em duas fases, da integração localizada na década de 70 e da inclusão, que surgiu na segunda metade da década de 80.

Na década de 50, na Dinamarca, surgem estudos que culminam no princípio da normalização, que representa a base filosófica e ideológica do paradigma²⁴ educacional da integração e, posteriormente, da inclusão, como se verá adiante, opondo-se às modalidades segregativas de atendimento. Esse princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que à pessoa com deficiência devem ser dadas as mais semelhantes condições, tanto quanto possível, às oferecidas na sociedade em que ela vive (GOFFREDO, 1997). Salienta Werneck (1997, p.51):

Normalizar uma pessoa não significa torná-la normal. Significa dar a ela o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. Na área da educação, normalizar é oferecer ao aluno com necessidades especiais recursos profissionais e institucionais adequados para que ele desenvolva seu potencial como estudante, pessoa e cidadão.

Nos Estados Unidos, durante a década de 50, os pais de alunos com deficiência fundaram organizações e iniciaram ações legais para reivindicar a educação de seus filhos.

²³ Inclusão é uma expressão que tem se tornado polissêmica, quer dizer, tem adquirido muitos e diferentes significados, que lhe são atribuídos conforme conveniências as mais diversas. As diferentes interpretações sobre a inclusão educacional, derivadas da produção científica existente na área têm provocado dissonâncias cognitivas que afetam diretamente sua efetivação. Dentre as diversas abordagens sobre o assunto, nota-se que alguns estudiosos da área da educação especial têm já há alguns anos tocado de maneira mais consistente na necessidade de mudança de enfoque nos estudos sobre a educação das pessoas com deficiência (OMOTE, 1993, 1995, 2001, 2003; BUENO, 1993; ARANHA, 2000a, 2000b; OLIVEIRA; LEITE, 2000; AMARAL, 2001). No Brasil, Omote há mais de uma década apresenta estudos acerca da construção social das deficiências e suas implicações, atentando para a necessidade de mudança no foco de atenção tanto nas investigações quanto no atendimento nos serviços especializados às pessoas com deficiência.

²⁴ O conceito de *paradigma* foi originalmente elaborado pelo filósofo americano T. Kuhn, em sua obra *A estrutura das revoluções científicas* (São Paulo: Perspectiva, 1976). Nessa obra, o conceito de paradigma foi definido pelo autor como um conjunto de regras e regulamentos que condiciona determinado conhecimento, configurando modelos para ações ou condutas. No que se refere à educação e, nesse caso, à educação de pessoas com deficiência, as práticas educacionais podem ser agrupadas e diferenciadas entre si através dos modelos construídos, que condicionam as experiências concretas, o tipo específico de formação oferecida, correspondente ao ideal de pessoa que se quer alcançar com a educação.

Nesse sentido, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) consideram que, a partir de então, as restrições impostas pelas instituições segregadas, pelas escolas especiais e pelas classes especiais passaram a ser apresentadas como problemáticas.

Outro aspecto importante a salientar é que, também nos Estados Unidos, nos anos 60, surge o debate sobre as chamadas *ações afirmativas*. Segundo Rulli Neto (2002), isso acontece especificamente em razão de decisão da Suprema Corte em relação ao problema, cujo entendimento foi o de que não basta a ideia de não discriminação, mas se faz necessária a aplicação de ações afirmativas.²⁵

Na década de 70, nos Estados Unidos e na maioria dos países europeus, houve uma diminuição no número de classes e escolas especiais. Os alunos com dificuldades leves foram encaminhados para as classes regulares, embora continuassem frequentando a classe especial de apoio, para receber suporte pedagógico especial. Para os alunos que apresentavam dificuldades graves, por integração deveria se compreender o ato de frequentar uma classe especial numa escola comum (SAINT-LAURENT, 1997).

Em termos gerais, o paradigma da integração escolar compreende o processo de educar as crianças com deficiência juntas com as demais, durante uma parte, ou na totalidade do tempo de permanência na escola (CARVALHO, 1997).

Na década de 80, desenvolveu-se o princípio de *mainstreaming*, que significa levar o maior número de alunos com deficiência para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade (SASSAKI, 1999). O processo de integração através da corrente principal é definido pelo chamado *sistema de cascatas*. Nele, todos os alunos têm direito de entrar na corrente principal e transitar por ela. Podem tanto descer ou subir, em função de suas necessidades específicas. O sistema tem onze níveis, indo desde a inserção do estudante, na classe regular, ao ensino em domicílio, nos casos mais graves (WERNECK, 2000). A integração escolar é uma forma condicional de inserção que vai depender do aluno, ou seja, do nível de capacidade de adaptação às opções do sistema escolar. Tratava-se de uma alternativa em que tudo se mantinha e nada se questionava do esquema em vigor (MANTOAN, 1997).’

A historiografia corrente firma como marco, na mudança de paradigma, dois eventos: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, em 1990, e a

²⁵ Para Piovesan, Piovesan e Sato (1998, p.134), essas ações funcionam como um poderoso instrumento de inclusão social. Segundo as autoras, “as ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva ao projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Trata-se de medidas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e diversidade”.

Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, em 1994. Os postulados produzidos nos eventos resultaram, respectivamente, na Declaração de Jomtien e na Declaração de Salamanca. Na Conferência da Espanha, em Salamanca, foi fertilizada a terminologia Educação Inclusiva, que passou a ser fonte de estudo dos profissionais ligados à Educação Especial (ARAGÃO; VARGAS, 1999; WERNECK, 2000; MITTLER, 2003; BUENO, 2001).

As declarações firmaram a urgência de ações que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança, individualmente.

Segundo Mittler (2003), as diferenças entre integração e inclusão não podem ser autoritariamente resumidas, porque não há, nesse estágio, um consenso suficiente para justificar isso. Contudo, com base na literatura, podem-se identificar algumas ideias centrais contidas nos dois paradigmas.

Nesse sentido, primeiramente há que se considerar que *inclusão* é o termo utilizado por quem defende o sistema *caleidoscópico* de inserção. De acordo com Mantoan (1997), a metáfora do caleidoscópico é empregada pela seguinte razão: esse artefato precisa de todos os diferentes pedaços que o compõem para configurar os desenhos que se formam indefinidamente com os arranjos de seus elementos, a cada giro do objeto pelo seu manipulador.

Para que uma educação assim ocorra, não deve existir diversificação de atendimento, cabendo à escola a tarefa de encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno. A inclusão não admite diversificação pela segregação, ao contrário do sistema de cascatas, já mencionado. Conforme Werneck (1997), por admitir tamanha diversificação de oportunidades para os alunos, o sistema de cascatas não força a escola a se reestruturar para mantê-los.

Para Sasaki (2002), o objetivo fundamental da inclusão educacional, nesse caso, seria adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos. A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica.

Por causa de suas finalidades, acima descritas, a construção de uma Escola Inclusiva, ou seja, aquela ideal para a realização de uma educação inclusiva, que respeite as diferenças individuais, implica grandes mudanças estruturais, uma reforma total do sistema educativo tradicional. Na perspectiva de Mittler (2003, p 25),

[...] a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isso inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Observando-se a forma como a contratação das pessoas com deficiência foi realizada, é possível afirmar que a empresa realizou um processo de integração e não de inclusão. À medida que as pessoas com deficiência, na visão da empresa, se desenvolvem, são transferidas para a matriz.

Vale a pena relatar o que a encarregada pelo setor de embalagem do centro contou, em conversa no horário de intervalo. Explicou que, como a maioria das pessoas com deficiência nunca tinha trabalhado, foi difícil transformar aquele setor num ambiente de trabalho. Ela mencionou, por exemplo, o caso da entrevistada 01. De acordo com a encarregada, ela brigava com as colegas no local de trabalho e a mãe, numa atitude assistencialista, em defesa da filha, nos dias seguintes entrava no local e arrumava uma grande confusão, pois desejava tirar satisfação com tais colegas.

Seguem algumas considerações a respeito dos demais participantes da pesquisa.

A entrevistada de número 05 realizou concurso público para professora, porém foi transferida para trabalhar na secretaria da escola, executando serviços gerais, como realizar matrículas e atender telefone.

O participante de número 06 cursou matemática e é escrevente do Poder Judiciário de São Paulo. O sujeito de número 07 possui graduação em Direito e é concursado da Prefeitura do município onde reside. Fez concurso para telefonista, mas também acumula a função de responsável por organizar o transporte escolar.

Apesar de aposentado por invalidez desde os 39 anos, o sujeito que concedeu a entrevista de número 08 é chaveiro e exerce suas funções em estabelecimento comercial. Como a legislação proíbe o exercício de outras funções, em virtude da aposentadoria por invalidez, o estabelecimento foi aberto em nome da irmã.

Por fim, há o entrevistado número 09, que trabalha em uma instituição especializada em atender pessoas com deficiência visual. Inicialmente, foi contratado como professor de mobilidade para pessoas com deficiência visual. Hoje, exerce a função de administrador, é responsável pela gestão da instituição como um todo. Ele cuida, por exemplo, da parte financeira, gerencia o trabalho dos demais funcionários etc. Referida instituição presta dois

tipos de atendimento: educação específica para pessoa com deficiência visual, como alfabetização em Braille, e mobilidade e assistência social, compreendendo moradia e alimentação. Embora, na denominação, se configure como uma instituição de cegos, a assistência social é prestada a pessoas com outros tipos de deficiência.

Conforme o quadro apresentado, dos nove entrevistados, cinco deles não possuem experiência anterior de trabalho. Dos quatro que têm alguma experiência profissional, apenas dois tiveram registro da referida atividade, na carteira profissional.

Vale ressaltar que a maioria dos entrevistados reside em cidades consideradas de médio porte, em torno de duzentos mil habitantes. Somente os entrevistados 5 e 7 residem em municípios menores, com população estimada em trinta mil e seis mil habitantes, respectivamente.

Em relação à escolaridade, segue o quadro:

Quadro 04 – Escolaridade, ensino comum ou especial

SUJEITO	ESCOLARIDADE	ENSINO: SALA REGULAR, SALA ESPECIAL OU ENSINO ESPECIAL
1	Fundamental incompleto	Especial (parou na 4ª série)
2	Fundamental incompleto	Comum (parou na 2ª série)
3	Fundamental completo	Especial
4	Fundamental incompleto	Comum (parou na 2ª série)
5	Superior completo	Comum (1ª série, sala especial)
6	Superior completo	Comum (1ª série, sala especial)
7	Superior completo	Comum (1ª série, sala especial)
8	Médio incompleto	Comum (1ª série, sala especial)
9	Superior completo	Comum (1ª série, sala especial)

De maneira geral, as razões apresentadas pelas entrevistadas 1, 2, 3 e 4, pela baixa escolaridade, são as mesmas. De acordo com as respostas dadas, as entrevistadas 3 e 4 passaram a ter dificuldade, pois não enxergavam a lousa e desistiram dos estudos. As entrevistadas 1 e 2 afirmam que não conseguiam acompanhar e também pararam de estudar. Após a saída da escola, em períodos alternados, frequentaram instituições especializadas para fazer cursos de artesanato, participar de corais etc.

A entrevistada 3 sublinha que conseguiu terminar o Ensino Fundamental, porque estudou sempre em sala especial, em que a professora imprimia o material e as provas com letras maiores. Quando tentou fazer o supletivo, numa sala regular, após terminar a antiga

oitava série, não conseguiu, visto que não contou com nenhum tipo de apoio. Também, como a entrevistada 4, não enxergava a lousa nem o caderno dos colegas.

Quadro 05 – Composição e renda familiar

SUJEITO	COMPONENTES DA FAMÍLIA	RENDA
1	3	Até 1000
2	3	Até 1000
3	2	Até 1000
4	5	Até 1000
5	3	De 2000 a 5000
6	2	De 2000 a 5000
7	2	De 1000 a 2000
8	3	Não quis revelar
9	3	De 1000 a 2000

Foi perguntado aos entrevistados quantas pessoas, além deles mesmos, residiam na casa. Com exceção da entrevistada 4, que vive com o marido e três filhos, os demais possuem uma composição familiar pequena, residindo com, no máximo, mais duas pessoas na casa.

A seguir, será feita uma descrição das três esferas de reconhecimento elaboradas por Honneth –, do amor, direito e estima –, usadas como categorias para construir o argumento resultante da análise dos dados.

2.3- As três esferas de reconhecimento como categorias de análise

2.3.1 – Autoconfiança

De acordo com Anderson e Honneth (2004, p.134), em geral, quando tratam da *autoconfiança*, as pessoas concebem um agente que tem uma relação de confiança com seus próprios sentimentos, desejos, impulsos e emoções. A autoconfiança está vinculada à capacidade de percepção mediada pelo afeto, fazendo com que o sentimento subjetivo se torne, em primeiro lugar, material para deliberação.

Dessa forma, “como as necessidades físicas e afetivas podem, de certa forma, somente ser ‘validadas’ através do fato de se estar satisfeito, ou de se sentir respondido diretamente, o

reconhecimento, nesse caso, tem que possuir o caráter de aceitação e encorajamento afetivo” (HONNETH, 2007, p.85, grifos do autor).

E o que ocorre, em casos de ruptura? Baseados em diversos estudos, Anderson e Honneth (2004) assinalam haver forte evidência clínica indicando que várias formas de trauma – por exemplo, os que resultam de tortura ou violência física – levam os indivíduos a ver com suspeita seus próprios sentimentos e a desconfiar de seus desejos. A implicação disso para a autonomia é a seguinte: aqueles que perdem essa forma básica de confiança, também perdem sustentação para conduzir a vida de acordo com suas convicções mais básicas, porque não podem mais confiar que seus desejos sejam autenticamente seus.

A autoconfiança é componente vital de nossa autonomia, devido à complexidade que enfrentamos, ao buscar acesso a nossos sentimentos, desejos, medos, arrependimentos etc. Em parte, a importância da autoconfiança provém da dificuldade do trabalho interpretativo necessário à compreensão de si mesmo – e do caráter evasivo dos relatos construídos na perspectiva da primeira pessoa (ANDERSON; HONNETH, 2004, p. 134), ou seja, da resistência do agente em revelar suas vivências subjetivas. Tal dificuldade se radicaliza com a contribuição proveniente de outras esferas do conhecimento associadas à *crítica do sujeito* – a saber, ligadas à descoberta do inconsciente. Dentre as realizações mais consistentes da teoria psicanalítica está a exposição das ilusões em relação à transparência completa de nossos motivos e à perfeita harmonia entre nossos desejos, mesmo no caso de agentes completamente autônomos. Essa vida interior imperfeita, pouco transparente e conflituosa sugere a necessidade da construção de uma concepção, com múltiplas vozes, sobre como indivíduos autônomos se relacionam com seus desejos, impulsos, fantasias e outras dimensões da subjetividade.

A importância de uma perspectiva em múltiplas vozes deriva da necessidade de evitar certa rigidez psicológica e de compreender que a contribuição da autoconfiança para a autonomia do agente não guarda tanta relação, como sugerem algumas concepções tradicionais, com requisitos de racionalidade e articulação argumentativa. Além da flexibilidade para responder adequadamente a mudanças de vida, agentes autônomos demonstram abertura em relação a fontes de identidade e escolha subjacentes a razões práticas: impulsos, desejos e desesperos rudimentares e primitivos que podem ser transformados em razões. Assim, o modelo de agente autônomo surgido da perspectiva em múltiplas vozes sobre o caráter do “si mesmo” de uma pessoa sugere não só um agente livre de padrões compulsivos de comportamento, mas também aberto a novos desejos ainda não revelados. Essa ideia se reflete em uma mudança na concepção psicanalítica de maturidade,

da capacidade para controlar seus impulsos internos (ou seja, da força do ego) em direção ao potencial para o diálogo interior, para a abertura em relação à multiplicidade de vozes interiores e à variedade de relações comunicativas com elas (ANDERSON; HONNETH, 2004, p. 134).

Assim como o autorrespeito, descrito a seguir, a autoconfiança não é uma realização solitária. Sua aquisição e manutenção dependem de relações interpessoais, nas quais um agente adquire e sustenta a capacidade de se relacionar com sua vida interior dinâmica.

No entanto, Honneth (2007) identifica que esse tipo de relação de reconhecimento contém um particularismo moral que não consegue ser dissolvido em qualquer tentativa de generalização, isto é, essa espécie de reconhecimento recíproco não pode ser generalizada além do círculo dos relacionamentos sociais primários, aparente nas relações afetivas, como de família, amizade ou amor.

Como essas atitudes de aceitação emocional estão ligadas a pré-condições fora do controle dos indivíduos, como a afinidade e a atração, elas não podem ser transferidas segundo a vontade de outros para um círculo mais amplo de membros interagentes. (HONNETH, 2007, p.86).

Dada a ambivalência e a natureza conflitua de muitas das vivências subjetivas, a abertura genuína, característica de uma reflexão e de uma deliberação completamente livres e autônomas, pode ser arriscada. A coragem para envolver-se com seus sentimentos mais profundos de modo crítico e aberto é facilitada pela certeza do amor de outros e da autoconfiança que esse amor suporta. E, na medida em que estar confortável e confiante, ao fazer isso, é essencial para a auto compreensão, a reflexão crítica e a autonomia, fica claro que há uma conexão interna entre a abertura e a liberdade da própria vida interior, e a abertura e a liberdade do contexto social desse agente.

A implicação crucial dessa discussão é que a autonomia do indivíduo é igualmente vulnerável, em princípio, a qualquer coisa que diminua direta ou indiretamente a autoconfiança. Com relação a efeitos diretos, violações fortes da intimidade, como violências físicas e torturas, trazem tanto mal à autoconfiança dos agentes e a sua autonomia, que uma sociedade que assume o compromisso de proteger os indivíduos tem também uma razão adicional para prevenir a ocorrência de tais violações. No que concerne aos efeitos indiretos, é que o compromisso de uma sociedade em proteger as condições de autonomia pode ser visto ainda como um compromisso em proteger os tipos de relações que desenvolvem e reforçam a autoconfiança. Desse modo, por exemplo, políticas dirigidas à família e a relações

de trabalho podem ser encaradas como compromissos em proteger e promover um importante componente das capacidades constitutivas da autonomia.

2.3.2 - Autorrespeito

O objeto do respeito e do *autorrespeito* pode ser concebido como a autoridade do agente para levantar e defender pontos de vista e pretensões próprios, como faz alguém que se vê na mesma posição de outros. No interior dessa caracterização, o autorrespeito se traduz pela autoconcepção suportada afetivamente, pela qual o agente revela uma visão de si mesmo como fonte legítima de razões e argumentos para a ação.

Quando os sujeitos adquirem reconhecimento legal tornam-se capazes de compartilhar, na comunidade, os atributos de um ator moralmente competente (HONNETH, 2007). Todavia, se alguém não consegue pensar-se como agente que delibera com competência e é coautor legítimo de decisões, fica difícil para ele levar-se a sério em seus raciocínios práticos sobre o que fazer. Logo, aqueles que dispõem de autorrespeito diminuído – com menor senso de autoridade pessoal – têm dificuldades para se considerar como autores completos de suas vidas. Portanto, sem autorrespeito a autonomia é prejudicada.

Com a identificação de fatores que diminuem o autorrespeito, pode-se destacar, com Anderson e Honneth (2004, p. 132), o que torna a autonomia dos indivíduos vulnerável, suscitando necessidade de proteção. Sem nenhuma pretensão em fornecer uma lista completa do que diminui o autorrespeito, é possível dizer que qualquer caracterização incluiria, sem dúvida, a subordinação, a marginalização e a exclusão. Essas maneiras de negar aos indivíduos a posição social de legisladores equivalem a mensagens de que não são competentes para tomar decisões. A não ser que contem com recursos internos excepcionalmente vigorosos para resistir às mensagens, muito dificilmente chegarão a se conceber como pessoas livres e iguais. Assim, a autonomia dos indivíduos é vulnerável, no sentido de sua diminuição, à subordinação, marginalização e exclusão.

Foi esse tipo de vulnerabilidade que transformou a garantia de direitos individuais em tarefa central de justiça social. Ao garantir direitos individuais, uma estrutura legal protege os indivíduos dessas formas de desrespeito. No interior da cultura liberal contemporânea, ser um sujeito de direitos virou praticamente sinônimo de ter autorrespeito como pessoa completa. A

proximidade entre sujeito de direitos e autorrespeito permite ilustrar bem a pretensão central da abordagem orientada pelo reconhecimento (ANDERSON; HONNETH, 2004, p. 133): é em virtude de padrões de reconhecimento – nesse caso, padrões legalmente institucionalizados – que a relação prática consigo mesmo é assegurada.

Para Honneth (2007), diferentemente das relações na esfera do amor, as relações legalmente fundamentadas possibilitam a generalização de seu ambiente característico de reconhecimento, nas duas direções da extensão material e social dos direitos.

Nas palavras do próprio autor;

No primeiro caso, o conteúdo material resulta da ordem legal, de forma que pode ser dada consideração legal às diferenças nas oportunidades disponíveis aos indivíduos para perceberem suas liberdades intersubjetivamente garantidas. No segundo caso, as relações legais são universalizadas, no sentido em que, a um círculo crescente de grupos até agora excluídos ou desprotegidos dentro de uma comunidade, são concedidos os mesmos direitos que a todos os outros membros. (HONNETH, 2007, p.86).

A relação de reconhecimento na esfera do direito, como já mencionado anteriormente, contém em seu cerne uma dinâmica universalizadora que sobe ao poder através de lutas históricas. Entretanto, na abordagem derivada do reconhecimento, a garantia dos direitos não assegura diretamente a autonomia (no sentido negativo de bloquear interferências), mas suporta a autonomia através do apoio para o autorrespeito. Esse apoio significa um raio de ação para lutas por reconhecimento e transformações na sociedade, decorrentes de tais lutas.

Nos próximos parágrafos, abordar-se-á a outra relação prática consigo mesmo: a autoestima. Nesse caso, a estrutura argumentativa é a mesma discutida em conexão com o caso da autoconfiança e do autorrespeito (ANDERSON; HONNETH, 2004, p. 133): uma relação prática consigo mesmo é crucialmente importante para um componente da autonomia plena; o desenvolvimento e a manutenção de uma relação prática consigo mesmo dependem de padrões de reconhecimento; e, por isso, a autonomia dos indivíduos é vulnerável a ameaças àqueles padrões. O compromisso da sociedade com a proteção da autonomia dos indivíduos acarreta um compromisso com a proteção da infraestrutura do reconhecimento: as relações mais ou menos institucionalizadas de reconhecimento que suportam não só o autorrespeito e a autoconfiança, mas também a autoestima.

2.3.3 - Autoestima

A autonomia da pessoa também pode ser diminuída por ameaças a sua *autoestima*, configurando um tipo de vulnerabilidade que se pode denominar *semântica*. As condições para o desenvolvimento de sentimentos de autodignidade e autoestima podem ser abaladas por padrões de humilhação e difamação, os quais tornam a pessoa menos capaz de autodeterminar-se em seus projetos. Essa ameaça potencial à autonomia levanta, por sua vez, questões adicionais sobre justiça social e garantia de autonomia.

Na perspectiva de Honneth (2007), esse padrão de desvalorização dos feitos ou formas específicas de vida resulta em não deixar que os sujeitos em questão se relacionem com as habilidades adquiridas ao longo de suas vidas, no que tange à estima social.

Um relacionamento positivo no âmbito dessa esfera “permite aos indivíduos adquirir uma medida de autoestima, que pode ser encontrada na aceitação solidária e no aspecto social das habilidades de um indivíduo e em seu estilo de vida” (HONNETH, 2007, p.87).

Com a finalidade de mostrar a importância da autoestima para a autonomia, pode-se começar recuperando aspecto importante da autoconfiança, já que a atividade de autointerpretação, central à reflexão autônoma do agente, pressupõe não só certo grau de abertura afetiva, mas também certos recursos *semânticos*. Essa compreensão provém do núcleo de uma das críticas mais pertinentes à concepção cartesiana de sujeito moderno, elaborada ainda no século XX: os indivíduos não podem decidir por eles mesmos o que significam seus atos (de fala).

A determinação do significado e do valor das atividades de uma pessoa está fundamentalmente enquadrada em um campo simbólico e semântico, nos quais as relações ocorrem (ANDERSON; HONNETH, 2004, p. 136): alguns se referem a esse campo como “espaço de razões” (MCDOWELL), outros a “horizonte de significados” (TAYLOR) e “regime de conhecimento/verdade” (FOUCAULT) ou, ainda, “meios sócio-culturais de interpretação de necessidades” (FRASER). Nesse sentido, por exemplo, a possibilidade de ser “abertamente lésbica” ou um “pai de família caseiro” está enquadrado por toda uma constelação de maneiras de falar carregada de avaliações.

É o caráter inevitavelmente *avaliativo* desse campo semântico-simbólico que traz a implicação crucial para a autonomia, pois, se os recursos semânticos disponíveis para pensar sobre o modo de vida de alguém forem negativamente carregados – se, por exemplo, “pai de família caseiro” for tomado como eufemismo para “desempregado” – então se torna difícil considerá-lo como digno de valor. Talvez não impossível, mas, se a pessoa não contar com

um poder de resistência e recuperação especialmente alto, com o apoio de subcultura e de esforço persistente – isto é, se não contar com outras fontes de autoestima (frequentemente limitadas) – sua forma de vida marginalizada deixa de ser opção genuína (ANDERSON; HONNETH, 2004, p. 136).

Por si só, essa restrição de alternativas pode não ser vista como ameaça à autonomia. Contudo, uma das forças da tradição liberal tem sido sempre enfatizar o grau em que tais restrições colocam ameaças à individualidade das pessoas. Mas, se admitirmos que aqueles estilos individuais de vida proporcionam bases para sentimentos de dignidade e valor como consequência da obtenção de certa compreensão confirmativa no mundo social, a riqueza da identidade disponível para qualquer indivíduo pode ser restringida com limitações na riqueza do campo semântico disponível. Quando o modo de vida de uma pessoa não obtém compreensão e é alvo de humilhação e difamação ativas, seguir significativamente seu próprio modo de vida torna-se extremamente difícil (ANDERSON; HONNETH, 2004, p. 136).

Em conexão com a autonomia, podemos acrescentar algo mais sobre os efeitos que tal difamação tem sobre o sentido de ação e efetividade da pessoa. Trata-se de uma consideração predominantemente formal: na medida em que falta para quem age o sentimento de que aquilo que faz é significativo, torna-se difícil buscá-lo com sinceridade e entusiasmo. Há pelo menos uma tensão entre seguir aquele modo de vida e pensar-se como alguém que faz algo com sentido. E, como argumenta David Velleman, estar capacitado a ver sentido no que se faz está intimamente ligado com a circunstância de realmente fazê-lo (ANDERSON; HONNETH, 2004, p. 137). Em decorrência, um ambiente sociocultural hostil em considerar o que alguém faz como significativo é *desmoralizante*. Pela maneira de abalar a autoestima, padrões sistemáticos de difamação ameaçam não somente a felicidade ou identidade, mas a ação das pessoas atingidas.

Em síntese, para o exercício da autonomia, os indivíduos não dependem somente de um ambiente semântico-simbólico que os compromete parcialmente, capacitando autointerpretações ricas; no entanto, são também vulneráveis a ambientes simbólico-semânticos hostis e difamadores, que assediam ou limitam sua ação autônoma. Por conseguinte, uma concepção de justiça social que se compromete seriamente em proteger a autonomia dos indivíduos deve incluir uma proteção contra ameaças de difamação.

Chega-se assim ao esboço de um modelo de autonomia derivado do reconhecimento social, em que a autonomia representa uma propriedade emergente de indivíduos enquanto dotados de certas capacidades/aptidões socialmente situadas. Esse enfoque teórico torna a

articulação e a teorização entre o nexos mutualidade (reciprocidade) e habilitação individual mais simples e diretas. A autonomia plena – a capacidade real e efetiva de desenvolver e buscar sua própria concepção de vida digna e válida – é facilitada por relações consigo mesmo (autorrespeito, autoconfiança e autoestima), as quais estão por sua vez conectadas com redes de reconhecimento social. Todavia, autoconfiança, autorrespeito e autoestima continuam sendo realizações mais ou menos frágeis, e sua vulnerabilidade a várias formas de violação, injúria e difamação tornam a proteção dos contextos sociais em que emergem uma questão central de justiça.

CAPÍTULO 3- VIVÊNCIAS DA CONDIÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO MERCADO DE TRABALHO: RESULTADOS DE PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados da pesquisa, utilizando referencial teórico sobre o reconhecimento social. Os resultados estão organizados para mostrar os aspectos identificados nos relatos dos participantes relacionados ao campo do reconhecimento: à esfera do amor, do direito e da estima. A apreciação das respostas e os resultados encontrados são expostos na narrativa a seguir.

3.1 - A autoconfiança: a compreensão do afeto

As informações contidas no Quadro 6 foram retiradas das perguntas sobre dados pessoais. Fez-se a opção de inseri-las neste momento, a fim de auxiliar na compreensão dos relatos feitos pelos sujeitos, acerca das relações familiares.

Quadro 06 – Composição familiar atual

SUJEITO	PESSOAS QUE RESIDEM JUNTO	TOTAL (INCLUINDO O SUJEITO)
1	padrasto e mãe	3
2	tia e avó	3
3	pai	2
4	marido e três filhos	5
5	marido e filho	3
6	esposa	2
7	pai	2
8	esposa e sogra	3
9	pai e mãe	3

De acordo com os dados obtidos, quatro dos participantes (04, 05, 06 e 08) são casados, e cinco (01, 02, 03, 07, 09) são solteiros. P4 tem três filhos, enquanto P5 tem uma filha de oito anos. Podem ser verificadas as pessoas com os quais residem.

Buscando compreender a presença de relações de afeto, perguntou-se aos entrevistados se eles consideravam que os pais, irmãos e amigos gostavam deles. Observou-se que a resposta, independentemente de ser afirmativa ou negativa, remetia à história familiar, a eventos que ocorreram no passado e, em alguns casos, permanecem no presente. De modo geral, foi possível identificar uma classe de respostas que parecem caracterizar poucas experiências recíprocas de amor, como dos participantes 01, 02, 03 e 04, enquanto, para os demais, nota-se a presença de uma experiência de cuidados afetivos, por parte dos familiares.

Os pais das participantes 01, 02, 03 e 04 são divorciados, e todas elas identificaram algum aspecto negativo no relacionamento ou com o pai ou com a mãe – ou com ambos –, no passado.

Em contraste com as histórias das entrevistadas 02 e 03, que, como se verá a seguir, identificam relacionamentos positivos e negativos com diferentes familiares, ou seja, conseguem identificar situações e experiências em que recebem e receberam afeto, atenção, carinho etc., é possível afirmar que as experiências pessoais mais danosas foram vivenciadas pela entrevistada 01 e pela entrevistada 04.

A entrevistada 01 não conseguiu apresentar situações e/ou pessoas em relação às quais ela tenha manifestado satisfação em receber cuidados e carinho. Por sua vez, a participante 04, embora tenha indicado o pai como fonte de atenção, em outros momentos, quando perguntada sobre o relacionamento com o marido, com os irmãos, somente pôde relatar os problemas vividos com a mãe e com os filhos.

A entrevistada 01 aponta para uma convivência familiar difícil, tanto no passado quanto no presente. Ela mora com o padrasto e com a mãe. O pai, que já morreu, era alcoólatra e deixou a mãe sem recursos financeiros. Quando indagada sobre seu relacionamento com o pai, disse:

R - Meu pai batia muito em nós quatro. E ele queria me matar com quatro meses. E quando eu nasci, minha avó e ele queriam que me dessem embora.

Sobre a relação com a mãe, explicou:

R - A minha mãe briga muito... Minha mãe, ah, ela mexe nas minhas coisas e eu já não gosto. Eu vou procurar uma coisa e eu não acho.

Ela possui duas irmãs e um irmão, que não residem com ela. Apesar de contar que eles brincavam muito entre si, destaca que não faz e nunca pôde fazer as mesmas coisas que eles, por duas razões: por proibição da mãe e por preconceito dos irmãos. Também, de acordo com ela, o irmão é agressivo.

R - Ah, eu fico revoltada que eles (*irmãos*) fazem as coisas, minha mãe não deixa eu fazer.

Que nem, no aniversário, chega o aniversário, eu não faço nada, ela não deixa...

P - Por quê? O que você queria fazer?

Eu queria fazer uma festa, chamar meus colegas do serviço pra ir.

Por que ela não deixa?

Porque a minha casa onde eu moro é pequena, ela fala que não, que faz sujeira, que não sei o que... Eu vejo os outros fazer e fico triste que eu não faço o meu.

Quanto às amizades, ela destaca que só a tem com os colegas de serviço, mas, pelas respostas dadas, é possível afirmar que ela não se sente querida nem mesmo por eles.

R - Amiga eu tenho só no serviço...

P - Você gosta deles, do serviço?

R - Eu gosto de todo mundo, só não sei se eles gostam de mim.

P - Você sente que eles gostam de você? O que você acha?

R - Pra mim, eles finge que gosta.

P - Por quê?

R - Ah, não sei...

P - O que aconteceu para você achar isto?

R - Ah, às vezes eles brigam lá e quer pôr a gente no rolo também, eu, hein?, eu fico na minha.

P - Como eles te tratam?

R - Tem dias que eles estão mal humorados, tratam mais ou menos.

P - E você acha que eles gostam ou não de você?

R - Eu acho que sim, mas depende deles, né ? Porque eu falo para eles: eu não fiz nada para vocês para vocês não gostarem de mim.

Teve um dia que saiu... aquele dia da confusão da [*nome do produto que embala*] mesmo,²⁶ eu falei: ninguém gosta de mim aqui dentro. Nesse dia, quase eu ia pedir as contas.

P - E eles falaram o quê?

R - Não falavam nada.

P - Você acha que o relacionamento é bom entre vocês?

R - Por enquanto, tá indo bom, porque a encarregada deu uma carçada neles, mas não adianta dá carçada, porque ela vira as costas e eles começam outra vez.

²⁶ Este fato descrito pela entrevistada está relatado no item sobre autoestima. A entrevistada descreveu tal episódio, quando foi perguntada como ela acha que os colegas avaliam o seu trabalho.

A participante 04 mora com o marido e os três filhos. Dos três filhos, o mais velho possui deficiência visual como ela. Seus pais se separaram há quinze anos, e ela ficou morando com o pai. Tem mais seis irmãos. Se há aspectos positivos que poderiam ser identificados e descritos pela entrevistada, no relacionamento com os familiares, seu relato sugere que os aspectos negativos se sobrepõem àqueles, caso estejam presentes em suas vivências intersubjetivas.

P - Você sentia que eles (os irmãos) gostavam de você?

R - Sim, mas eu não tive carinho de mãe. Isso aí...

Então, o que minha mãe não deu para mim, eu vou dar para meus filhos.

P - Ela vivia na mesma casa que vocês?

R - Só que ela tinha diferença só comigo, sabe? Os outros, não.

P - Você sentia que era um tratamento diferenciado, é isso? Por parte dela?

R - Hã-hã.

P - Ela tinha discriminação, por causa da deficiência?

R - Não. Só que eu via que ela tratava superdiferente, sabe? Nunca tive carinho. Dela, não.

P - Você achava que ela gostava mais dos outros, é isso?

R - É.

P - E você achava que ela não gostava de você?

R - Até hoje, ela é fria comigo. Até hoje.

P - Você tem contato com ela?

R - Tenho.

P - Vocês conversam?

R - Sobre essas coisas, não.

P - Você já disse isso, para ela?

R - Não. Só que eu tenho irmã, que tem condições de dar mundos e fundos para ela, ela vem pedir para mim. Ela não vai pedir para minha irmã. Eu tiro da boca dos meus filhos para mim dar para ela.

P - Entendo.

R - Muitas vezes.

P - Será que isso não significa alguma coisa? Assim, de ela querer a sua ajuda?

R - É nada, é nada. Ela vai na minha casa, toda vez que ela vai na minha casa, ela fica uma semana lá, sabe? Só que, quando ela vai embora, eu já dou falta de várias coisas, entendeu? Acho que ela pensa assim: “Pô, ela não enxerga, não vai saber”.

P - Que tipo de coisas?

R - Roupas. Roupas minhas.

R - É, mas só que, eu acho errado nela. Ela poderia, pelo menos pedir, né? Não é verdade?

P - Você diz para ela, que você sente falta das suas coisas?

R - Não, ela acha que eu não sei de nada. E toda vez que eu vou na casa dela, entendeu? Eu sempre vejo uma coisinha ou outra. Mas também não falo nada, entendeu? Eu não falo nada.

Apesar de ela mencionar que pretende dar aos filhos tudo aquilo que a mãe não lhe deu, é provável que tais reminiscências dolorosas com a mãe tenham reflexo nas situações vividas no presente, com os filhos. É importante transcrever passagem de seu relato que descreve a relação com os filhos:

P - E o seu relacionamento com os seus filhos? Que idade que eles têm?
R - O mais velho tem treze, a do meio tem nove e a outra tem oito.
P - E o seu relacionamento com eles?
R - É bom.
P - É?
R - É. Eles também sofrem, na escola, por causa de mim.
P - Em que sentido?
R - Porque os colegas, às vezes, vêm falar da mãe, sabe? Eu evito muito ir em reuniões de escola. Eu quase não vou. Porque os coleguinhas veem, já vão mexer com elas, entendeu? Não vou, de jeito nenhum. É raro eu ir em reunião. É muito raro.
P - E como você acompanha a vida deles, na escola?
R - Então, uma vez ou outra, eu vou lá, conversar com a diretora.
P - Com a diretora.
R - Chega boletim deles e tudo, entendeu? Mas é difícil eu ir.
P - Por conta disso, é isso? Essa é a razão de você não ir?
R - Exatamente. Para eu não ver eles sofrerem, brigarem.

A participante 02 vive com a avó e a tia. A mãe já faleceu e o pai constituiu outra família. Tem três irmãos que não moram com elas, além de um irmão por parte de pai. Ela tem um namorado que trabalha na mesma empresa, e os dois pretendem se casar em breve. No que concerne à vivência do presente, a avó é descrita como muito carinhosa, enquanto a tia é brava e não lhe dá atenção.

P - E como que é o seu relacionamento com a sua avó? É bom?
R - É.
P - Ela gosta de você?
R - Gosta.
P - Como que ela demonstra?
R - Ah, pelo carinho que ela fala, pelo jeito que ela conversa comigo, pelo jeito que ela trata, né?
P - E com a tia, não é tão bom o relacionamento?
R - Mais ou menos, porque a gente conversa, conversa com ela, ela não escuta a gente.
P - Não escuta em que sentido, assim?
R - Ah, a gente quer conversar com uma pessoa, ela deixa a gente falando sozinha.

Os irmãos, do mesmo pai e da mesma mãe, são igualmente descritos como afetuosos e atenciosos:

P - Você sente que eles gostam de você?
R - Sim.
P - Como é que eles demonstram que eles gostam de você?
R - Eles ficam conversando. Tem meu irmão que fala comigo, tem vez que meu irmão me pega no colo. Eu sou pesada, ele me pega no colo. Pega no colo, fica conversando.

Por outro lado, a entrevistada acha que o pai não gosta dela, pois não a visita, não tem contato. O pai foi lembrado logo no início da entrevista, quando foi perguntado à participante

que pessoas poderiam ajudá-la, apoiá-la em dificuldades, as quais ela considera que têm condições e não o fazem.

R - Ah, pessoa que eu acho que poderia ajudar e não ajuda é o meu pai.

P - Você gostaria de ter mais apoio, é isso? Em que sentido você acha que ele poderia te ajudar?

R - Muita coisa, né?

P - O quê, por exemplo?

R - Ah, por exemplo, conversar, né? Porque a minha mãe morreu faz muito tempo, ele pegou e casou com outra, mas só que ele nunca cuidou da gente. Quem cuidou de nós foi a minha avó.

P - E você era pequena, quando a sua mãe morreu?

R - Não, já era grande.

P - Já era adulta?

R - Quando a minha mãe morreu, ele já tinha casado com outra, ele tem um filho com outra. E eu fico revoltada assim, por causa disso, porque ele dá apoio para aquele lá e para os outros, não.

O relacionamento com a mãe deixou boas lembranças e saudade:

P - E como que era a relação com eles, no passado, com a sua mãe e com o seu pai?

R - Ah, eu ficava, eu conversava mais com a minha mãe do que com meu pai, porque ele quase não ia lá em casa. Aí, eu conversava mais com ela.

P - E era boa essa relação com ela?

R - Era.

P - Você sentia que ela gostava de você.

R - Gostava.

P - Como você sentia? O que ela fazia, que você achava que, por isso, ela gostava de você?

R - Ah, ela agradava muito, né? Ela conversava, levava para passear, ia na casa dela. Eu gostava da minha mãe, de vez em quando eu sinto falta dela. Eu fico com saudade.

Nesse mesmo caso, a entrevistada relata que não teve amigos, durante a infância, e suas amizades se limitam agora aos colegas de trabalho, na hora do trabalho. Ressaltou que também não tem amigos entre os vizinhos, com os quais o relacionamento consiste em simples cumprimento mútuo entre pessoas sem intimidade.

P - E você se sente querida por eles [*colegas da empresa*]?

R - Sim.

P - Como eles te tratam?

R - Tratam muito bem, eles tratam. Mas, assim, com os vizinhos, assim, eu não tenho muita amizade com os vizinhos de casa.

P - Por que não?

R - Porque eu não saio muito pra fora, assim.

P - Nem conhece? Ou conhece?

R - Ah, conheço, né? Eu falo “oi” e tal.

P - E como eles te tratam?

R - Bem. Eles falam: “Oi, tudo bem? Vai comprar pão?” - “Vou.” - “Ah, tchau.”

A trajetória familiar da entrevistada 03 foi difícil e dura. A mãe saiu de casa e a deixou com o pai ainda, quando recém-nascida. Foi conhecer a mãe, que teve outros parceiros e outros filhos, com dez anos de idade. No último ano, teve dois empregos. Além do trabalho na empresa privada, cuidou de uma pessoa com deficiência que também é funcionária da empresa. Como a pessoa necessita de alguns cuidados especiais, como medicação, sonda, ela morava no serviço, sendo responsável por esses cuidados. Está morando com o pai novamente, há apenas uma semana, já que a avó paterna, que morava com ele, faleceu recentemente.

Apesar de apresentar algumas queixas quanto ao relacionamento passado com o pai, a entrevistada se sente amada por ele e conta que a relação deles melhorou muito, neste último ano em que ela morou fora e o visitava, nos fins de semana.

Depois que eu fui embora, que morei com essa moça que eu cuido, a [*nome da pessoa*]... ele mudou bastante comigo. Agora, a gente conversa. Praticamente, a gente não conversava. A gente sempre brigava, eu e meu pai. E, agora, não. Agora, ele conversa, nós dá risada e ele fala: “Olha, tem as coisas de comer, vai lá.” Sabe? Agora, é isso.

De acordo com a entrevistada, sua mãe *aparece e some* – e, às vezes, nem a cumprimenta, quando se cruzam. Ainda segundo ela, tanto a mãe quanto os irmãos nunca a receberam bem, quando ela tentou uma aproximação: no máximo, eles a tratam como uma visita. Sua avaliação é a que segue:

R - Eu acho que não [*que não gosta dela*]. Eu me sinto tão assim – porque, antigamente, quando eu comecei a ir na casa dela, assim, tentar ver ela como... como mãe. Só que, ela – a filha dela chegava nela e falava assim: “Mãe, eu quero tal coisa.” Ela ia lá e fazia para a filha dela. Vamos supor, se eu – eu ficava pensando assim: “Nossa, se um dia eu pedir, será que ela vai fazer?” Festa de aniversário, eu nunca tive. Minha mãe nunca fez. Às vezes, foi o meu pai que fazia, alguma coisinha. Aí, minha mãe, nunca – sabe?

R - E, para os vizinhos, mesmo, ela não falava que ela tinha uma filha mais velha. Que só tinha os dois. Entendeu? É isso que eu me achava, eu me achava como uma estranha, ali. Não me achava como filha.

R - Que nem, teve um dia – antes de minha avó (*paterna*) falecer –, eu fui na casa da minha avó, da mãe dela. E ela estava lá, essa minha mãe. Ela não chegou, me abraçou, me cumprimentou, nada. Sabe? Fingiu que eu era uma estranha.

Quanto aos demais entrevistados – 05, 06, 07, 08 e 09 –, quando perguntados sobre as relações afetivas, demonstram que, tanto no passado quanto no presente, quer dizer, ao longo de suas histórias, eles se sentem e se sentiram amados e queridos pelos seus familiares.

É o que conta a entrevistada 07, quando respondeu se achava que os pais gostavam dela:

R - Gostam, vixe, até demais.

P - E você acha que eles te tratam com superproteção?

R - Eu acho, ficam mimando, meu pai até hoje fica perguntando se eu preciso de dinheiro.

Às vezes eu vou lá e ele diz: "*Tó, filha*", e me dá *cenhão*. Aí eu falo: "*Ai, pai, dinheiro nunca é de menos*" [risos].

Mas isso é com todos os filhos, viu?, não é só comigo não.

P - Então ele tratava igual, ou um pouquinho mais de proteção a você?

R - Ai, não tinha não, mesma coisa, porque um filho acha que o outro é mais protegido. Eu falava que a minha mãe protegia mais meus irmãos, meus irmãos falavam que era eu, normal...

Na verdade, a entrevistada acima tem a compreensão de que os pais ofereciam um tratamento igual para ela e para os irmãos.

Há uma outra característica identificada acerca do tratamento dos pais em relação ao filho com deficiência, comparando-o aos outros filhos. Algumas entrevistadas anteriores explicaram que há um tratamento desigual em relação aos irmãos. Nessas situações, o pai ou a mãe não ofereciam a elas o mesmo carinho e cuidado que era proporcionado aos demais filhos.

No caso dos sujeitos que se sentem amados pelos pais ou entendem que recebem a mesma proteção que os irmãos, como a entrevistada acima, ou pensam receber um tratamento desigual. Desse modo, diante da limitação dos filhos, os pais os incentivam a se desenvolverem, através do estudo, do trabalho etc. Nesse tipo de situação, os filhos acham que o tratamento foi desigual, no sentido de que, para eles, a exigência foi maior, se comparada com os irmãos.

É o que diz o participante 6:

R - Ah, exigiam mais de mim, viu? O pai acaba exigindo mais.

P - Como assim?

R - Exige, exige. Da parte da escola. Meu pai sempre dizia assim: por eu ter deficiência, eu devia ser melhor em algumas outras coisas, para compensar. Então exigia um pouquinho mais. Para poder competir em igualdade.

P - Então, eles incentivam você a estudar?

R - Sempre incentivaram, se não fosse o incentivo, talvez eu não teria estudado; chega um momento que os problemas são bastante, as dificuldades são muitas e sozinho dá aquela vontade de cair fora, de largar. Então, tem que ter alguém por perto para dizer vai, não vai parar, não.

De maneira geral, os entrevistados acima mencionados compreendem o afeto expressado pelos pais, familiares e amigos, como apoio, incentivo. Foi perguntado se eles

consideravam que essas pessoas que compreendem o círculo de relações primárias gostavam deles e por quê.

Quando era oferecida explicação para a resposta positiva, os entrevistados identificavam essas pessoas como pessoas com quem eles podem contar e pessoas que os incentivaram, de alguma forma.

É o caso do sujeito 9, quando descreveu como é que ele percebe que os amigos gostam dele:

Pelo contato, pela amizade, pelas conversas, ligações, quando não... a gente marca e sai junto. Então a gente sabe... eu tenho amigos. E quanto à amizade eu posso te falar: tenho, assim, aqueles que eu vejo sempre e tenho também aqueles que quase eu não me encontro, mas que tão lá e que se eu precisar basta uma ligação ou um e-mail e tá resolvido o problema.

Ou o sujeito 8, quando conta dos irmãos e da esposa:

Gostam, tanto é que nós somos muito unidos, tudo o que eu precisar, eles tão sempre do meu lado. Todo mundo se ajuda. Minha esposa me ajuda, todo mundo se ajuda.

Ainda sobre os amigos, o participante 7 declara que possui muitos, inclusive viajam juntos. Foi perguntado como ele percebia que os amigos gostavam dele:

Eu digo que a gente só percebe quem é amigo mesmo, para mim amizade tem que ser que nem casamento, tem que ser na alegria na tristeza, na saúde, na doença. Eu acho que é nos momentos que você tá mais pra baixo que você vê quem é amigo e quem gosta de você. Porque, quando você tá por cima, é muito fácil a pessoa chegar, não por cima só financeiramente, até porque por cima financeiramente eu nunca tive. Perto do que eu já tive, hoje eu sou rico, mas eu acho que você percebe quando a pessoa sabe compreender quando você não tá num dia muito legal, que a pessoa sabe chegar em você e apontar os seus erros, mas chegar para você e não falar para terceiros, eu acho que é aí que você percebe.

Há outro aspecto identificado a respeito dos entrevistados. De modo geral, no caso da deficiência visual, como se verá a seguir, a superproteção por parte de amigos e familiares é evidenciada em relação à locomoção. Em virtude da ausência da visão, pais e amigos procuram de algum jeito acompanhar os sujeitos em seus trajetos, como, por exemplo, o da ida e volta ao local de trabalho.

Entretanto, os entrevistados que expressaram autoconfiança e que relataram situações desse tipo, encararam-na de forma positiva. Embora seja possível considerar tais situações como de ausência de liberdade ou de interferência na vontade dos sujeitos, estes a compreendem também como manifestações de afeto.

É possível supor que, por se sentirem amados e queridos, esses sujeitos, apesar de se sentirem incomodados com essas situações, possuem o que Honneth descreve como *capacidade de percepção mediada pelo afeto*.

Como exemplo da afirmação acima, segue a resposta do sujeito 07, sobre as dificuldades que ele considera ter, em relação à deficiência:

Eu acho que a dificuldade é o preconceito, às vezes não o preconceito com você, mas a falta de oportunidades. Então, tem algumas coisas que o pessoal diz: “Mas você vai fazer isto?” Às vezes, você tá na rua: “Onde você está indo? Monta aqui que eu te levo” “Não, não!” – “Monta aqui que eu te levo.” Você não vai conseguir não ir. Talvez não seria o preconceito entendeu? E sim o protecionismo, a questão da superproteção, isto me enerva pra dedéu. Até mesmo na Prefeitura: “Ôh, mas por que não te põem pra baixo? Essa escada é muito perigosa pra você”. Gente, eu não vou cair na escada. Fui para a praia agora com uns amigos, aí teve um dia que eu tinha que descer e: “Mas você vai descer lá sozinho? Mas e a escada?” Na Prefeitura, não tem escada? Oxi, cada coisa! Mas não é por mal que as pessoas fazem isso, entendeu? É que, na verdade, as pessoas, vocês que enxergam, as pessoas que enxergam, não trabalham o sexto sentido, não trabalham os outros órgãos que têm. Então, quer dizer, eu só não enxergo, mas as outras coisas, eu e as outras pessoas que não enxergam é tudo normal, tudo normal. Então, quer dizer, tem o tato normal, o olfato normal, tudo normal. Então, os meus olhos passam a ser os ouvidos e a gente consegue enxergar pelo ouvido e a bengala. Agora, se for um lugar barulhento, é complicado. Então, o que atrapalha muito, o que me irrita é a superproteção: “Toma cuidado, não vai ali...” isto atrapalha. É um lado legal que você vê que a pessoa gosta de você, mas atrapalha. Aqui tem uma menina que eu tenho amizade com ela e às vezes eu levo ela embora. Para alguns, eles acham que ela me explora: “Onde se viu, porque o [nome dele mesmo] te levar embora, lá embaixo, lá longe”. Quer dizer, outra pessoa pode, o [nome dele mesmo] não pode. Mas não é por mal, é um medo... Minha melhor amiga que mora aqui perto de casa, a gente saía junto, quando saía, chegava aqui, ela falava: “Pode deixar que eu vou sozinha.” “[nome da amiga], eu vou te levar” Quando tinha alguém junto com ela, ela pedia para a pessoa ir junto com ela. Quando estava eu, ela ia sozinha – “Não, depois não vou conseguir dormir de medo que você não vai chegar”. Fui levar uma amiga minha agora há pouco tempo, acabou o baile, a gente foi levar, fui com ela... eu tive que chegar aqui em casa e pegar meu celular, ligar para ela, para ela ter certeza que eu tava em casa. Isso irrita, entendeu? Não é por mal que eles fazem isso, eu até levo numa boa. Aqui em casa, se eu perguntar, o que me irrita? Os três anos de escola aqui, mais um ano de escola em [cidade vizinha] e os cinco anos de faculdade, meu pai tinha que me levar lá na escola e quando era em outra cidade, era fora, ele levava no ponto do ônibus. Ao invés de ele falar “Toma cuidado, não vou poder ir”, sabe?, tinha vez que ele tinha compromisso e tentava desmarcar compromisso só para ir, para ele era uma situação assim, faz bem, mas só que é a superproteção, não precisa, entendeu? Por quê? Por exemplo, o ponto, o ponto era do lado da Prefeitura e eu ia todo dia trabalhar sozinho... [risos]

3.2 – O autorrespeito

Os dados sobre o autorrespeito apresentados a seguir foram extraídos da análise de questões direcionadas a investigar *direitos*, no que concerne à vida cotidiana e pública. Assim, uma parte dos dados trata da relação do sujeito com pessoas que fazem parte do seu cotidiano, ou seja, da participação dele nas decisões que o envolvem, em sua vida privada. Outra parte analisa o sujeito na sua relação com o Estado, como um sujeito de direito que, em possuindo autorrespeito, seria alguém que de alguma forma se compreende como um cidadão, na mesma posição que os demais, responsável pela condução não só da própria vida, como da vida coletiva.

3.2.1 – Vida cotidiana: sobre o (des)respeito ao direito do sujeito

Visando a examinar aspectos do processo de reconhecimento referentes ao autorrespeito, procurou-se analisar os relatos da história de ingresso no trabalho, como os próprios participantes administram os frutos desse trabalho, quer dizer, a autonomia para gerenciar os rendimentos e as possíveis dificuldades no desempenho de atividades rotineiras, em virtude da deficiência.

Quando se investigou como os entrevistados fizeram para conseguir o emprego atual, verificou-se que quatro sujeitos foram encaminhados à empresa por outra pessoa e/ou instituição, ao passo que três prestaram concurso. Quanto aos dois restantes, um, ele próprio saiu à procura de trabalho e o outro, que é autônomo, abriu um estabelecimento comercial.

As entrevistadas 01, 02 e 03 foram encaminhadas pela instituição que presta atendimento às pessoas com deficiência visual, na cidade em que residem. Quando foram direcionadas para a empresa, duas estavam realizando um curso de artesanato e a outra, de informática. A entrevistada 04 foi encaminhada pela médica oftalmologista do filho, o qual possui a mesma deficiência. No momento da consulta, a médica perguntou se ela queria trabalhar e telefonou para a instituição que atende a pessoas com deficiência visual da cidade. Conforme o relato dela:

R - Ah, ela faz – ela é oftalmologista. Eu cheguei lá, para levar ele, que ele foi encaminhado pela escola. Ele estava tendo dificuldade na sala de aula, né? Ai, eu cheguei lá, ela virou para mim e falou assim: “Ô, [nome], você quer trabalhar?” Eu falei: “Eu, trabalhar?” Ela falou: “É.” E eu falei assim: “Ah, mas ninguém confia em mim.” Ela falou: “Por que não confia?” Eu falei: “Por causa do problema visual, ninguém acredita que eu possa, que eu sou capaz de trabalhar.” Ela falou: “Não. Você vai trabalhar. Você quer trabalhar?” Eu falei: “Ah, eu gostaria,

mas é difícil, né?” Ela falou: “Ah, você vai trabalhar, sim.” Na hora, ela catou o telefone, ligou para a [nome da instituição] – não sei se você já ouviu falar na [nome da instituição] também, que ela apoia muito o deficiente visual.

A situação dos demais entrevistados em relação à obtenção do emprego atual é diferente uma da outra. Os sujeitos 05, 06 e 07 são concursados. O entrevistado 06, depois de se formar, considerou uma boa opção o concurso público, em virtude da remuneração e da estabilidade. Diferentemente do entrevistado 06, que é funcionário do governo do Estado de São Paulo, o participante 07 é funcionário do município em que reside. No início, ele começou a trabalhar sem concurso público, sua situação somente se regularizou alguns anos depois, quando prestou provas para o cargo que então exercia. Também, quando perguntado sobre o que tinha feito para conseguir o emprego, respondeu: “Ter vontade de trabalhar, eu não tinha”. E completou:

Não, na época, não precisou prestar concurso, foi meio camuflado. O cara foi candidato a prefeito e aí foi logo que começou aquela lei que tinha cotas e a Prefeitura já tinha mais de cem funcionários. Aí ele veio e disse: “Se eu ganhar a eleição, você vai lá comigo”. Aí ele ganhou a eleição, de cara ele não me chamou, mas, um dia meu pai foi lá conversar e aí ele me convidou e eu fui trabalhar lá com ele. Mas depois eu prestei o concurso, porque até então não precisava prestar concurso, depois precisou regularizar a situação de quem não era concursado. É o que eu comento, hoje em dia a minha infância, a tua infância, a gente curtiu, hoje a molecada cresce muito rápido. Eu, com dezoito anos, era molecão ainda. Eu pensava assim, deficiente visual, não enxergo tal, não preciso trabalhar, não, meu pai sustenta, nem fui atrás, nem sei se tinha na época esses benefícios que tem para deficiente... Mas hoje, jamais, por exemplo o meu amigo [o nome do amigo] tem medo de trabalhar por causa do benefício dele... “Joga fora essa porcaria aí, ficar pedindo esmola de governo, e ganha mais, você ganha mais...”

Segue transcrição do relato da entrevistada 05, professora no município em que reside. A professora entrevistada não quis prestar o concurso, fazendo a opção pela reserva de vagas, mas disputando em igualdade de condições com os demais concorrentes. Sobre o que fez para conseguir o emprego:

R - Ser autodidata, gostar de ler. Porque eu não gosto de ler romance, eu falo assim: “Aí, gente, eu gosto ler alguma coisa que me ensina. Tudo bem que eles falam romance tem todo um... né? mas eu gosto ler o que me ensina
P - E você leu muito o quê, então?
R - Eu leio mais na área de pedagogia, mesmo...
P - É?
R - Ahã...
P - Livro técnico, então...
R - É, livro técnico e eu gosto de ler psicologia também
P - E isso te colocava a frente, então? Você acha que o importante era fazer leituras extras?
R - Com certeza, e eu passei superbem no concurso.
P - E você acha que é autodidata, que você foi estudando por conta?
R - Isso... é. Porque, por exemplo, nós formamos um grupo de sete para estudar para o concurso. Passou só três. Das três, eu fui a que passei melhor. Eu passei em trigésimo. Seiscentos candidatos, né? E tudo aquelas professoras fera. Porque lá na [cidade dela] também todo mundo tem pós... já tão querendo fazer mestrado.

O entrevistado 08, depois de se aposentar, quis trabalhar como chaveiro. Como possui impedimento em virtude da aposentadoria, pediu à irmã para abrir o estabelecimento comercial em seu nome:

Não foi fácil... teve muito preconceito, muita luta. “Ah, não vai dar certo”. “Você vai machucar a mão”. Não tem jeito, pra quem enxerga já é difícil, imagina você... Aquela coisa toda, mas eu acreditei em mim e fui em frente. Eu tenho que fazer aquilo que eu tenho na cabeça. Se não der certo, tudo bem, mas tenho que esgotar até a última gota.

Quanto ao participante 09, transcreve-se abaixo sua explicação sobre como conseguiu o trabalho:

Eu acho que... eu procurei, eu liguei, eu vim aqui e acertei com o ex-presidente. Na época, não pude terminar com ele a negociação, porque ele faleceu. Eu tinha terminado o meu curso e liguei informando que eu estava apto a dar aula, estava apto a trabalhar. Ele falou: “Oh, no momento eu não tô precisando, mas se o dia que eu precisar eu dou um toque”. Isso foi em... logo que eu terminei o curso, terminei em finais de 95. Em julho de 96, eu falei com ele, ele pediu que eu viesse aqui fazer uma entrevista. Eu vim, ele conversou comigo, ele anotou meu nome, meu telefone e deixou aí. Quando foi em 97, chamaram e tô aqui até hoje. Entrei como professor, em 2000, faleceu o administrador, eu assumi e tô aqui até agora.

Foi incluída, no roteiro, uma pergunta sobre a ajuda que as pessoas recebem para administrar o próprio salário. A hipótese contida na questão é a de que as respostas colaborariam com a análise em relação ao autorrespeito, pois se poderia verificar se o agente participa da tomada de decisões sobre algo tão particular ao indivíduo, como o próprio salário.

Com exceção da entrevistada 01, pode-se afirmar que todos os outros entrevistados participam das decisões que envolvem o salário que recebem. Três participantes – 06, 08 e 09 – enfatizaram que eles mesmos decidem o que fazer com o salário, quanto gastar, quanto guardar.

Um exemplo:

Sou eu mesmo. Inclusive essa é uma coisa que eu mesmo faço, ninguém faz, eu que administro tudo em casa. (Sujeito 06)

Os entrevistados 02, 04 e 07 disseram que contam com algum tipo de ajuda. Em virtude da deficiência, a participante 02 pede que a cunhada retire mensalmente o dinheiro para ela, no caixa eletrônico, mas quem decide como gastar é ela própria. O mesmo vale para o participante 07, que, embora administre seu salário como bem entende, pede ao pai para cuidar da parte bancária. Enquanto isso, a 04 pede que o marido cuide das contas da casa,

porque considera não ter tempo para isso, apesar de ter conhecimento das movimentações e concordar com o destino que é dado ao dinheiro recebido.

A entrevistada 03 diz que o pai frequentemente quer interferir na administração do dinheiro dela, desejando que compre determinadas coisas; contudo, ela enfatiza que não cede à pressão do pai. Já a 05, que cuida do próprio salário, confessa não gostar da interferência do marido, estabelecendo com ele um acordo sobre a divisão das despesas:

P - Quem ajuda você a administrar o salário, isto é, a gastar, poupar, investir, fazer empréstimos?

R - Eu mesma...

P - Você?

R - É...

P - Você que administra?

R - Eu, ahã, eu que administro.

P - O marido não mexe com isto?

R - Nem gosto que ele põe o bedelho.

P - Porque você tem a sua parte separada...

R - Porque a gente já combinou quem paga o quê... quem gasta no quê...

P - E você tem liberdade para poupar, gastar...

R - Eu tenho, eu sou gastadeira e ele é mais poupador... e, de vez em quando, ele briga comigo: "Você tinha que poupar mais, você não guarda nem um pouco do seu salário!"

Por fim, segue o relato da entrevistada 01, que manifesta insatisfação em relação à mãe e ao padrasto, que, segundo ela, fazem-na gastar o dinheiro de seu salário onde eles querem:

R - Minha mãe, minha mãe que recebe para mim.

P - E você faz o quê, com o dinheiro?

R - Eu ajudo em casa, eu pago o IPTU para minha mãe, quando vem o IPTU eu pago, compro roupa para mim, compro remédio, eu compro... ajudo a minha mãe, se precisa pagar alguma conta e ela não tem, eu tenho lá. Agora, eu fiz uma conta de dois anos, eu tenho que pagar... nossa, dois anos ainda é longe...

P - Mas você compra as coisas que você quer? Ou ela que te dá?

R - Eu falo para a minha mãe e ela vai na loja. Eu nem sei o que é pôr o pé na loja. Ela que compra, quando eu peço.

P - Você guarda um pouco do que você ganha?

R - Eu tinha juntado quando eu entrei aqui, mas minha mãe catou tudo, catou para mudar de casa, tive que pagar a mudança, o caminhão, os homens para desmontar os armários, a antena. E agora o meu padrasto inventou de fazer uma conta sem eu saber, sem eu tá em casa.

P - Mas ele fez no seu nome?

R - Não, no meu, eu não tenho conta, não tenho nada em nome. No nome dele, só que um mês é ele que paga, um mês sou eu.

P - E que conta?

R - De uma televisão que eles compraram no Dia dos Namorados... eles que compraram. Um mês é ele, um mês é eu, só que não pode contar comigo, né? Eu também tenho as minhas coisas que eu quero comprar. Eu tava guardando dinheiro para comprar um computador de Braille... eu nunca mexi, mas queria aprender. Eu

fico brava, eu trabalho, não tenho nada no meu nome, não tenho uma casa no meu nome, pra que trabalhar? Eu falo assim...

Na parte inicial do roteiro, foi colocada a pergunta: que dificuldades você tem (relacionadas com a deficiência)? Nas respostas, os sujeitos poderiam se lembrar de diversos aspectos do cotidiano. A questão da locomoção foi mencionada pelas participantes 01 e 02. A participante 01 somente vai a algum lugar, se a mãe estiver com ela. O mesmo vale para a participante 02:

R - Ah, dificuldade? Só a deficiência, mesmo, pra andar na rua.

P - Tem algum lugar em que você vai sozinha?

R - Só no mercado, que minha avó deixa, porque é pertinho. Porque ela fala: “É perigoso. E se o carro pega?” Sabe, ela já é de idade, ela tem medo.

P - Mas, e em outros lugares, como você faz? Ela não deixa você ir?

R - Não. Nunca deixou. Tem outros lugares que ela não deixa, mas tem lugar que ela deixa, se o namorado levar. Ou se a minha prima levar.

P - Então, ela vem com você até o serviço, é isso?

R - Ela não vem, só o namorado, que trabalha aqui.

P - Ah, ele é que te traz, é isso?

R - É, ele trabalha aqui, também.

P - Senão, sua avó não deixaria você vir sozinha?

R - Não.

P - Ela é que viria, aí?

R - Não, mas é que ela já é de idade. Acho que, se não fosse, acho que ela não deixava eu trabalhar, não. (Sujeito 02)

Ainda no que se refere a dificuldades ligadas à deficiência, segue a resposta da participante 03:

R – Antes, eu trabalhava de faxineira. De faxina. Só que a faxina, que eu arrumava, todas as mulheres não gostavam. Por quê? Por causa da minha vista. Porque ninguém aceitava eu, por causa que eu não enxergava direito. E, aí, eu fui fazer uma faxina na casa de uma mulher, era carpete, ela queria que eu olhasse no chão e limpasse com a escovinha de lavar roupa, para tirar a sujeira. Às vezes, você vai falar pra mim assim: “Tem um cisquinho aqui, na minha cama”. Eu não vou enxergar. E também, às vezes, a minha vista irrita bastante, porque ela arde bastante. Ainda mais agora, no tempo do calor, sabe, soa bastante e arde nos cantos, né?

P – Mais alguma dificuldade?

P - Aqui, na [nome da empresa], aqui, pela contagem, eu tenho que conferir as notas, então eu coloco bem assim, bem pertinho, pra mim enxergar. Aí, às vezes, a minha médica pediu para tirar óculos, para tentar enxergar. Aí, o que eu faço? Eu tiro o óculos, parece que a letra fica maior para mim. Só que, aí, eu tenho que colocar bem pertinho. Se afastar, eu já não enxergo mais nada. Que nem, para ler o ônibus, preciso do óculos, não consigo ler sem o óculos. Só que, eu não consigo ler de longe. É de perto. Só consigo quando ele está bem perto, chegando.

Assim como a anterior, a entrevistada 04 também se lembrou da dificuldade para identificar o número do ônibus, quando passa no ponto. E o 06 aludiu aos preços dos equipamentos de informática adaptados:

R - Equipamentos muito caros para se poder desenvolver um trabalho. É pouca preocupação... se bem que agora está melhorando, mas ainda é pouca a preocupação do governo em relação à acessibilidade. Está melhorando, teve uma melhora, se você pegar, dez, quinze anos atrás para hoje, teve uma melhora, mas ainda é pouca. Por exemplo, no meu trabalho, eu precisei comprar equipamento caríssimo do meu bolso para poder trabalhar, senão não tinha como trabalhar.

P - Você está falando dos programas, do tipo do *virtual vision*?

R - É, eu uso o *jaws*.

P - Você não conseguiu no seu trabalho?

Então, o *jaws* eu tenho hoje, mas quando eu entrei, não. Hoje, o Tribunal já deu, isso foi depois da história da greve de 2004 que a gente retirou de lá tudo o que era nosso, pessoal, aí o governo se mexeu.

A entrevistada 05 mencionou dificuldade com as barreiras arquitetônicas e a importância do acesso a programas de computador adaptados. Por sua vez, o 08 se lembrou da dificuldade de entrar nos bancos, por possuírem senha que é apenas escrita. O sujeito 08 ressaltou:

Eu tenho dificuldade de entrar num banco, tem que pegar aquela senha, tem que escutar aquele *blim blom*, a gente não sabe se é a vez da gente, é um rolo, tudo agora é a base de senha... Eu também acho que deveria ter sinal em todas as esquinas mais importantes. Fica difícil, tem que esperar uma pessoa... A mobilidade ainda é difícil por falta de sinalizadores... a gente tem se unir e exigir essas coisas, mas ninguém se une... Em casa não tenho, porque a gente já se acostumou. Aqui no trabalho também não, só quando a gente muda de local até acostumar um pouquinho. Eu não tenho muito problema, não. Tem que ter um pouco de cara de pau para perguntar, pra não passar apertado.

P - E você tem esse expediente? Adquiriu isso?

R - Ah, eu tenho, graças a Deus. Ah, eu sou fuçado, eu faço de tudo, estas instalações aqui tudo, eu que fiz essas gambiarras aí tudo.

E a entrevistada 5 destaca, a respeito das dificuldades:

R - Dificuldade de enxergar mesmo. Em casa, eu não sinto dificuldade nenhuma, só que, por exemplo, eu já, que nem agora, eu até machuquei aqui ontem, porque eu deixei a porta do armário aberta, não vi e voltei... bati mesmo. Então a dificuldade é... alguma coisa que fica fora do lugar. Então, tem que tá tudo no lugarzinho. Na rua também, né, se não tiver tudo organizado, se tiver um bueiro aberto...

P - Tem mais alguma coisa que você lembre que você acha que tem de dificuldade para vencer?

R - Conhecer mesmo esses programas, *software*. Eu tenho que... por exemplo, eu tô tentando fazer todos os estágios antes de ir embora, para no ano que vem ficar dedicada só a estes cursos, assim que se tiver. Que nem, fiquei sabendo que tem curso de teclado para deficiente visual. No ano que vem, eu quero ficar só fazendo estas coisas na parte da tarde, porque o estágio que eu tenho eu tô acabando agora.

Em relação ao sujeito 9, há, entretanto, algo a ressaltar: embora ele tenha algumas dificuldades que as pessoas com deficiência visual podem ter, considera que atualmente não as enfrenta, como no passado. E também acredita que, em caso de mudança de emprego, pode vir a tê-las novamente. Ele acha que houve investimento do empregador, pois fez um curso na cidade de São Paulo de mobilidade, tendo instalados, no computador com o qual trabalha, os programas de voz, adequados para pessoas com deficiência visual.

R - Eu tive muito problema na rua antes do curso, e antes da maior divulgação que tem sido feita, por exemplo, na novela *América*, abriu muito o campo. Hoje você vai na rua, vai atravessar, as pessoas chegam para te ajudar. Antigamente, você ficava esperando um bom tempo.

Então, hoje está muito mais fácil. Hoje eu não tenho dificuldade, não. Antigamente eu tinha, hoje eu vou aonde for necessário. Isto me limitava bastante... limita também, se eu for partir pra outro trabalho, porque, por exemplo, a deficiência visual ela limita mais que a mental e a física, porque você aprende pelos olhos, as pessoas não têm aquela paciência de te ensinar. Então, eles mostram, a pessoa vai te ensinar e aponta: “Lá, ó”. Por exemplo, o professor vai ensinar, ele aponta “Lá, ó”, “Este aqui multiplica com este”. Então, você tem que tá olhando, certo? Se você vai dar uma aula para um aluno com deficiência, você tem que dizer “Tal multiplica por tal, este tal se localiza aqui”. Você tem que mostrar. Então, já não se tem esta paciência. Então a visual limita muito.

P - Então você acha que não tem dificuldades nem na rua, nem em casa, nem no trabalho?

Então, eu não tenho aqui. Agora, se eu for para uma outra empresa, vai demandar recursos especializados. Por exemplo, parte de *software*, porque, por exemplo, eu não consigo acessar o computador sem o *software* especializado. Então, limita, a empresa tem que investir ou eu que ponho, né? Mas ela tem que investir, tem que ter equipamento. Aqui, por exemplo, a [nome da colega de trabalho] viajou, só que eu controlei toda a contabilidade pelo computador. Eu ia fazer uma compra e já lançava, eu chegava aqui e já lançava, e se eu não tivesse esse *software*? Não daria...

Então, de uma certa forma, ela limita, por vários ângulos, ela limita, a empresa tem que investir, ela tem que se adaptar.

P - Então, você acha que você só não tem dificuldade, em virtude disto, porque houve um investimento por parte do empregador para que você tenha recursos para trabalhar?

R - É, no caso, aqui foi me dado recurso, eu acredito que qualquer outra empresa que eu for deve ter. Agora, se não for investido, se não for adaptado fica complicado.

A não ser que o trabalho que eu for fazer não exija, que é tipo, por exemplo, você trabalhar com “mensagem”, você levar documento, mas é um serviço meio ruim. Não é tão bom...

Há ainda a resposta do sujeito 07, transcrita anteriormente, que identifica a dificuldade em lidar com a superproteção das pessoas²⁷.

Para análise da questão acima, apresentam-se os contextos de acessibilidade²⁸ indicados por Sasaki (2009). São seis:

²⁷ A resposta mencionada encontra-se no final do item 3.1, sobre a autoconfiança.

- **Acessibilidade arquitetônica:** sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo.
- **Acessibilidade comunicacional:** sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil), virtual (acessibilidade digital).
- **Acessibilidade metodológica:** sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar).
- **Acessibilidade instrumental:** sem barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.).
- **Acessibilidade programática:** sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais etc.).
- **Acessibilidade atitudinal:** sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, nas pessoas em geral²⁹.

QUADRO 7 – Dificuldades relacionadas à deficiência mencionadas pelos sujeitos

CONTEXTO DE ACESSIBILIDADE	ATITUDINAL	COMUNICACIONAL	INSTRUMENTAL	ARQUITETÔNICO
nº de menções	04	03	03	03

Quando indagados sobre o que eles se consideravam capazes de fazer e os outros não lhes davam oportunidade, sete sujeitos ofereceram resposta. Duas disseram que, naquele momento, não se lembravam de nada. Considerando-se as respostas obtidas, um participante disse que faz tudo aquilo de que se considera capaz, três identificaram a família como

²⁸ A norma da ABNT, a NBR 9050, define acessibilidade, mas a definição se restringe aos aspectos relacionados a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos: “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”.

²⁹ Sasaki (2009) ressalta que “a acessibilidade tecnológica não constitui um outro tipo de acessibilidade e sim o aspecto tecnológico que permeia as acessibilidades acima, com exceção da atitudinal”.

responsável pelo impedimento, dois se referiram aos superiores, no trabalho, enquanto um deles aludiu às pessoas na rua, em geral.

Quanto ao tipo de impedimento, três (sujeitos 2,6 e 8) ressaltaram que seriam capazes de se locomover sozinhos. Destes três, os participantes 02 e 06 afirmaram que a família os impede, ao passo que o participante 08 indica como origem do impedimento as pessoas em geral:

R - Olha, eu sinto que eu, na verdade, sou meio superprotegido, a esposa, minha mãe elas ficam protegendo bastante, então elas não deixam muito eu sair sozinho. Isso eu acho um erro grande, porque capacidade eu teria para fazer sozinho. Mas medo, violência... não sei o quê, elas [a esposa e a mãe] não deixam. Mas eu senti que quando eu fui, às vezes que eu fui, que eu preciso, eu sinto que as pessoas são solidárias mesmo. Inclusive eu fiquei surpreso com isso, eu achei que não eram, não. Mas as pessoas são... oferecem ajuda, oferecem o braço, perguntam: “Quer atravessar né?” Então, eu sinto que as pessoas são solidárias, sim. Na grande parte. (Sujeito 06)

R - Ah, o que eu acho que eu queria fazer é aprender a andar sozinha. A minha avó não deixa, que ela tem medo de carro, tenho que vir acompanhada. Ela fala que é perigoso. (Sujeito 02)

R - Não dão chance assim de andar na rua, fica aquele cuidado comigo, sabe... Mas é um preconceito que tem, sabe assim... fala pro outro “Onde eu sento ele?”, “O que eu dou pra ele?” Não pergunta direto pra gente. Não gosto disso... Vou atravessar uma rua, a pessoa faz questão de me puxar para a rampa, porque tem que subir pela rampa, não tem nada a ver uma coisa com a outra. E você não quer ser chato... não vai explicar... quer ajudar demais, quer fazer tanto que, no fim... mas eu acho que nós que devíamos fazer mais divulgar mais como ajudar o deficiente. (Sujeito 08)

A participante 01 disse que gostaria de morar sozinha, mas a mãe não deixa:

R - Eu queria morar sozinha... ter a minha casa, porque eu gosto de casa em ordem, não gosto de casa assim... se sai, os outros pegam e mexem nas coisas da gente. Eu já não gosto. Isso minha mãe não deixa. Porque eu trabalho, eu trabalho para ter a minha casa, para ter as minhas coisas, e eu não tenho. Minhas irmãs têm casa, têm... minha irmã tem apartamento no [nome do bairro], a minha outra irmã tem uma casa na minha rua, meu irmão tem uma casa no [nome de outro bairro]. A única que não sou eu... os outros acham que eu não tenho condições de ter a minha casa, né?

E a entrevistada 5, quando indagada acerca do que se considera capaz de fazer, sem que outros agentes lhe deem oportunidade, responde:

P - O que você é capaz de fazer, mas outros não lhe dão oportunidade?

R - Acho que continuar em sala de aula. Lecionando. Porque lá eu fui readaptada. Mas eles me colocaram na secretaria e eu não gosto de ficar lá na secretaria.

P - Você teve que sair da sala de aula?

R - E eu acho assim que, por exemplo, que nem, lá tem as professoras de... não é uma sala de recurso, mas tem uma professora que trabalha tipo um reforço, com um, dois

aluninhos, que dava para mim fazer. Só que nem... eles já me colocaram na secretaria...

P - Então, te tiraram da sala de aula?

R - Tiraram. Eles queriam me aposentar primeiramente. “Ai, [nome dela], aposenta já”. Falei: “Eu não quero me aposentar.” “Ah, então fica na secretaria” Aí colocaram até no relatório lá, para atender telefone... Aí que nervo, nossa! Eu não gosto de ficar lá não. E as minhas colegas acham maravilhoso ficar lá. As professoras que estão em sala falam: “[nome dela], você está no céu”.

P - Então você está fazendo este curso para isto, para tentar ver se você fica com poucos alunos?

R - Ou até com alunos que têm deficiência visual, mas com alunos...

O participante 07 também mencionou questões sobre o trabalho, para ilustrar o que os outros não lhe dão oportunidade de fazer:

R - Uma coisa que eu sou capaz de fazer é ter a possibilidade de fazer tudo que o vidente faz e que eu me ache capaz, claro. Lógico que tem coisa que o vidente faz que eu não posso. Se você falar assim: “[nome dele], vê para mim o que tá escrito lá na parede do outro lado?” É lógico que eu não vou poder fazer isto, é óbvio. “[nome dele], pega o carro e me leva ali.” É lógico que eu não vou poder fazer. Mas, fora isso, se você falar assim: “[nome dele], você pode ir para mim lá em [cidade vizinha], em tal lugar, você vai pegar a rua tal, vai fazer isto e isto”. Vou, qual é o problema? Vou chegar.

P - Que coisas mais você acha que faria e não deixam?

R - A nível de serviço, eu acho que faltava assim, toda vez que tinha cursos para fora, nunca me deram a oportunidade de fazer, porque achavam que era só o transporte de aluno e o telefone, mas com o computador hoje você é capaz de fazer muita coisa, muita coisa.

P - Poderiam ter-te delegado outras funções, é isto?

R - Outras funções com certeza... Quando eu entrei na Prefeitura, a assistente social que tava lá me dava muita coisa para fazer, mas depois ela saiu. Sabe, às vezes tem coisa que dá para você fazer e a pessoa tem medo: “Ah, não, não”. Lá na Prefeitura mesmo, às vezes tinha que levar alguma coisa na Câmara, às vezes eu falava: “Dá aqui que eu levo.” “Ah, não, você não, você não, deixa que eu vou...” Então falta isto, outras funções na Prefeitura daria para eu fazer, daria para fazer. Lá em [outra cidade], eu prestei de agente sanitário, por que que eu não poderia ser agente sanitário? Qual é o problema de você ir visitar as famílias para ver se tem água empoçada? Você não vai ver, mas você vai sentir. Então, tem outras funções que você pode fazer. Então, acho que para o deficiente visual, parece que o deficiente visual é tachado para ser massagista e telefonista só.

O entrevistado 09 administra a instituição em que trabalha e, portanto, é ele quem delega as funções, isto é, ele diz quem vai fazer o quê. Assim, ele diz que faz tudo aquilo que se considera capaz para fazer.

Tudo que eu precisei... inclusive , por exemplo, coisas que, para um deficiente, por exemplo, mexer com parte elétrica, essas coisas... até chuveiro, para você ter ideia, eu troco. Que é uma coisa que eu gosto de fazer, não é que pedem para mim trocar. É que dentro da escala, quem define, por exemplo, o serviço que vai ser feito, se vai chamar mão de obra de fora ou se eu vou fazer ou se alguém de nós aqui vamos fazer, você

entendeu? É a gente mesmo que decide aqui. E eu não vou chamar alguém para fazer uma coisa que eu sei fazer. Eu acho até um desperdício de recurso aqui, por parte da entidade. Então, se eu posso fazer, se quebra uma torneira, eu vou lá e troco, se queima um chuveiro, eu vou lá e troco, uma lâmpada, eu troco. Eu só chamo alguém aqui quando... tem que subir e mexer, por exemplo, no forro, aí já complica, né? Mas o que tiver ao meu alcance de eu fazer, mesmo na parte administrativa, se eu puder fazer, eu pego.

Com respeito ao problema da ausência de oportunidades proporcionadas pelos outros para realizar coisas, a família foi mencionada quatro vezes, como origem do impedimento. Duas respostas identificaram que a fonte do impedimento está no ambiente de trabalho e uma, que o impedimento advém das pessoas em geral, na rua³⁰.

3.2.2- Vida pública: sobre o (des)conhecimento do sujeito de direito

Nesta etapa do roteiro de entrevistas, foram incluídas perguntas tais como:

Conhece algum direito relacionado à pessoa com deficiência? Qual?

Você se sente respeitado em seus direitos?

O que o poder público poderia fazer pelas pessoas com deficiência e não faz?

Você participa de alguma entidade que atua em favor das pessoas com deficiência? Se sim, o que você faz lá?

Nesse conjunto de perguntas, como já ressaltado, uma das intenções era verificar se os sujeitos conhecem a existência de direitos específicos para as pessoas com deficiência e se, de alguma forma, atuam em prol da efetivação de tais direitos. Tentou-se, ainda, investigar como os entrevistados compreendem a atuação do poder público em relação à deficiência.

De acordo com as respostas obtidas, pode-se afirmar que as perguntas contidas nesta parte do roteiro apresentaram um grau de dificuldade grande, para as quatro primeiras entrevistadas. Além disso, algumas questões tornaram-se inviáveis, em virtude da não compreensão de outras questões implícitas. Por exemplo, se a entrevistada desconhecia a existência de direitos ou se não conseguiu compreender a questão sobre a atuação do poder público, não entenderia a pergunta sobre o reconhecimento de seus direitos.

³⁰ Na análise das questões sobre dificuldades e sobre impedimento, não foram consideradas as respostas do sujeito 09, pois, conforme já exemplificado, ele considera que hoje em dia ele não possui dificuldades relacionadas à deficiência e que tem oportunidade de fazer tudo aquilo de que se considera capaz.

Vale salientar que a pesquisadora, no momento da realização das entrevistas, diante das dificuldades demonstradas, para tentar facilitar a compreensão, procurou fazer as perguntas utilizando outras palavras, mas sem induzir as entrevistadas em suas respostas.

A seguir, uma resposta, para exemplificar a situação acima esboçada:

P - Você conhece algum direito relacionado à pessoa com deficiência?

R - Como assim?

P - Você conhece algum direito que as pessoas com deficiência têm? Você conhece alguma lei que fala da pessoa com deficiência?

R - Ai... agora... Ahhhhh... passear, né? De passear bastante, de divertir, bastante coisa.

P - O que o poder público poderia fazer pelas pessoas com deficiência e não faz?

R - Podia.

P - O que?

R - Hummmm...

P - Por exemplo, o que você acha que os governantes poderiam fazer pelas pessoas com deficiência? O que você acha que não está bom, que está faltando?

R - Ah, fazer mais escolas para todo mundo estudar braille, que num tem, né?

P - Que mais?

R - Ah... tem bastante coisa, né? Ônibus para deficiente quase não tem... tem bastante coisa.

P - Você acha que faz alguma coisa para mudar essa situação?

R - Não... porque quem faz as coisas por mim é a minha mãe, eu nem saio.

(Entrevistada 01)

Apesar das dificuldades explicitadas, a entrevistada 01 disse que gostaria que fossem feitas mais escolas em que estivesse acessível o aprendizado da leitura braille. E também acesso ao transporte para as pessoas com deficiência.

Dentre as quatro entrevistadas mencionadas, a entrevistada 02 foi a única que não respondeu às questões desse bloco. As respostas limitaram-se a “não sei”, “não, nenhum”, “não me lembro”. Por sua vez, a entrevistada 04 não soube responder à questão sobre a atuação do poder público, somente se lembrou da existência do direito à carteirinha de ônibus:

R - Carteirinha, nunca consegui. Carteirinha de ônibus, de linha. Você já ouvi falar?

P - Já ouvi que tem. Por que não conseguiu?

R - Porque eles não aprovam. Eles falam que eu tenho condições de pagar ônibus, por causa do serviço.

A entrevistada 03 mostrou preocupação quanto ao transporte dos colegas de trabalho. A empresa tem planos de transferir os funcionários com deficiência, que estão alocados numa casa no centro da cidade, para a fábrica onde todos os demais funcionários trabalham. A fábrica fica mais afastada do centro, às margens de uma rodovia.

Seguem alguns trechos de seu relato sobre a existência dos direitos e a atuação do poder público:

R - Ó, que nem, toda fábrica tem que ter um deficiente, não é verdade? Eles falam, né? Que nem, tem também, muitos deficientes, quando não consegue serviço, tem que se aposentar.

[...]

R - Ah, eu acho assim, tipo, que nem, no caso... eu acho que era pra ser um... que nem, no caso, aqui, vamos supor – vamos supor que o pessoal daqui vai lá pra cima, vai pra fábrica. Eu acho que tinha que ter uma condução, para estar levando todo mundo, que estava naquele horário, todo mundo que precisa pegar. Porque aqui, tinha aquele micro para cadeirante.

R - Você entendeu? Eu acho que não é só os cadeirantes, eu acho que tem que ser pra todos.

R - Entendeu? Eu acho, que nem, fica difícil para eles pegar ônibus, ir no terminal, pegar outro e isso e aquilo. Tem gente que mora longe. Não é só porque eles são deficientes, acho que tem que ser assim, sabe? Cada um pro seu cantinho...

[...]

R - Mudar alguma coisa? Ah, que mais? Ah, em relação ao serviço, né?, tá ótimo, porque todas as empresas estão pegando, sim. Só o deficiente, que tem também, que ser mais assim, mostrar que é capaz, né?

Dentre as respostas sobre conhecimento de direitos, o entrevistado 07, que concluiu o curso de Direito, ressaltou que fez seu trabalho de conclusão de curso sobre a questão e, por isso, se lembrou do direito à educação, ao trabalho, à aposentadoria e ao passe gratuito.

Seguem os relatos dos sujeitos 05 e 06:

R - Ah, eu sei das cotas, né? Mesmo para concurso. E tem as normas na área de DV [*deficiência visual*].

P - Sobre o quê?

R - Sobre acessibilidade... tem um decreto também, até eu vou ler ele, eu peguei ontem à noite com uma colega minha que é deficiente, na internet, ela me passou um decreto que ela falou que é muito bom eu tá lendo .

P - Do que trata esse decreto?

R - Sobre acessibilidade também. (Sujeito 05)

R - ãã... além dos direitos fundamentais da Constituição? Ah, então uma coisa, eu tava vendo com relação a algumas isenções de impostos que se tem... mas eu costumo dizer que a classe dos deficientes visuais é a classe mais desunida que tem na face da Terra...

P - Por quê?

R - Como eu falei para você, a gente tem um gasto imenso com equipamentos e principalmente programas... para você ter uma ideia, por exemplo, o *jaws*, que é o programa que eu uso, que é um dos mais profissionais que se tem, porque ele é um programa que tem a capacidade de se adequar a qualquer ambiente, de um sistema de uma empresa, do sistema do fórum... ele se adequa a qualquer ambiente de informática, então ele é bem profissional. Esse equipamento, que é um *software*, custa em torno de 2.000 dólares. E você vai arrumar uma impressora Braille? Porque você tem uma impressora na sua casa, eu tenho uma impressora comum na minha casa. Bom, vou falar o preço de uma das mais baratas, 5.000 dólares mais ou menos. Então eu acho justo isentar a gente de impostos, eu acho justo, não é uma questão de a gente querer se aproveitar da deficiência.

P - Mais algum direito, você se lembra?

R - Não sei se entra como direito, o livre acesso a shows , teatro... Não sei se isto entra como direito. (Sujeito 06)

O sujeito 08 mencionou o direito ao trabalho, e o 09, o passe livre e o benefício de prestação continuada:

R - Ah, os direitos que a gente tem, todos nós temos direito ao trabalho, né? Trabalho... Só que ninguém cumpre. Ninguém dá oportunidade. (Sujeito 08)

R - Do passe livre, do BPC [*benefício de prestação continuada*], bom, acredito que seja só, não temos tanto privilégio, não. (Sujeito 09)

Os dados permitem concluir que, de modo geral, há pouco conhecimento da legislação existente, tanto a respeito da deficiência em geral, quanto a respeito da deficiência visual. Porém, ao contrário das primeiras quatro entrevistadas, os demais conseguem avaliar a atuação do poder público, bem como sua própria atuação.

O sujeito 06 identifica aspectos a serem implementados pelo poder público; contudo, acredita que, em relação ao passado, a situação das pessoas com deficiência visual melhorou, por exemplo em relação ao acesso à literatura.

R - Tem várias coisas, né? No campo da deficiência visual, sinalizar ambientes públicos, proporcionar as escolas. As escolas terem base para dar educação para crianças com esse problema. Hoje em dia muitos professores dizem: “Ah, não, deficiente visual não quero, não tenho condições, não tô preparado para isso.” E realmente muitas vezes não tá preparado para ensinar ou para fornecer a educação básica para criança que tem problema, né? Fornecimento de livros em braille. Tudo isto que eu tô falando da época que eu estudei para hoje melhorou bastante, mas ainda falta. Tá péssimo, tá ruim? Não, hoje já tem, já tem livros digitais, tem livros em braille. Aqui mesmo em [*nome da cidade*], nós temos a biblioteca da [*universidade*]³¹, nós temos o espaço Braille, que a Secretaria da Educação tomou a dianteira, graças a ela que este espaço braille está saindo . Isto a nível municipal, né?

P - Aqui na cidade não há uma associação ?

R - Aqui não, aqui o problema ainda tá muito na área da politicagem, até por isto que eu, particularmente, eu até hoje não me engajei numa instituição por conta disto. Eu sinto assim, as pessoas que até então tentaram montar uma instituição estavam totalmente com intenções e fins políticos mesmo, para se promover e não efetivamente como bem para os deficientes. Então, eu particularmente, eu não quis me envolver. Agora, claro, de repente aparece outro que tenha boas intenções, eu tenho o maior prazer em participar, em ajudar, claro, eu acho superimportante ter uma associação.

³¹ A biblioteca mencionada possui um espaço que tem como objetivo dar ao usuário com deficiência visual a infraestrutura necessária para o acesso à informação, independentemente do suporte onde esteja registrada essa informação. Dispõe de equipamentos especiais e *softwares*, dos serviços de empréstimo domiciliar de livros em braille, livros falados gravados em CD e fitas de vídeo. Faz reprodução em braille e em áudio de livros da literatura infanto-juvenil do próprio acervo de obras impressas e oferece ao usuário com deficiência visual o treinamento necessário para a utilização do computador e dos *softwares* especiais, além da impressão de textos em braille de interesse do usuário.

Além de manifestar interesse em participar de uma associação de pessoas com deficiência visual, o sujeito 06 frisou que algumas vezes se sente desrespeitado em direitos que possui:

Então, às vezes, às vezes não. Até contando para você a experiência do carro, da isenção de impostos para veículos. Fui ver esta questão, aí a gente vê que a gente tem isenção do IPI, do governo federal, tranquilo. Do governo estadual já é mais difícil. No meu ponto de ver, sou leigo, não sou formado, mas, no meu ponto de vista, o Estado de São Paulo não dando isenção de impostos e a federação dando fere a isonomia da Constituição.

Ele também é concursado e ingressou na carreira em virtude da legislação que garante a reserva de vagas específicas para as pessoas com deficiência. Sobre a referida lei, destaca:

Concurso, eu já acho que é justo pelo seguinte: a questão do tempo de realização da prova, a pessoa é prejudicada pelo tempo, é prejudicada para estudar. Você vê, eu tô estudando agora para auditor, cai uma parte de Ciências Contábeis, não existe livro em braille de contabilidade. Claro que eu não vou concorrer em igualdade de condições com uma pessoa que tem todos os livros para estudar. Eu não tenho todos os livros para estudar. Então, nesse ponto eu concordo em ter. Agora, quando se trata de educação, eu acho que já deveria estar se preocupando com isto desde o início .

P - E em relação à lei de cotas, que obriga as empresas a contratarem?

R - Levando em conta o fator social da coisa, que a pessoa precisa trabalhar, tem direito a emprego, tal. Atualmente eu acredito que é correto. Apesar de que juntamente com isso é preciso investir e fazer com a pessoa esteja se profissionalizando, se capacitando. Por que, qual é o problema? O empresário... se vai escolher, por exemplo, tem um ali, uma pessoa que enxerga, tá tranquila, tem todos os membros do corpo tal, ou aquele outro que não enxerga, qual que ele vai escolher? É claro que ela vai querer o que enxerga. Então, por esse lado eu concordo que tem que ter uma legislação nesse sentido, diferentemente de cor de pele, que não tem nada a ver, mas deficiência, alguns tipos de deficiência, com certeza. Que com certeza o empresário vai contratar o cara que enxerga. Ah, serviço de *telemarketing* para pessoa com deficiência visual, ele vai ter que ter lá um *software* que custa 3.000, o outro não precisa. Aí é difícil, né?, competir assim é difícil, né?

Na cidade em que reside, o entrevistado 07 foi candidato a vereador, na última eleição, e contou com o apoio do amigo, o entrevistado 09, que, mesmo residindo em uma cidade próxima, foi cantar nos comícios junto com o coral de que participa. Os dois participam de grupos de discussão formados por pessoas com deficiência visual, na internet. O entrevistado 07 é integrante da associação de pessoas com deficiência visual na cidade vizinha:

Na associação de [*cidade vizinha*], eu só sou associado. E na internet também temos um grupo de deficientes visuais que, quando pode, a gente ajuda, não é sempre não... mas quando pode, ajuda. No grupo, tem gente que sabe muito. Agora, quando eu sei de alguma pessoa que é deficiente visual e eu posso tentar encaminhar para uma instituição, eu encaminho, eu tento. Por exemplo, aqui na cidade tem mais uma menina. Hoje ela tem 22 anos, quando ela tinha 15 eu tentei levar ela pro instituto de

[*cidade maior e próxima*] para ela aprender braille e mobilidade e, na época, a mãe dela não deixou.

Sobre a atuação do poder público, eles analisam da seguinte maneira:

O que o poder público poderia fazer pelas pessoas deficientes é facilitar o dia dos deficientes. Por exemplo, calçadas, esse negócio... uma hora um degrau aqui, um degrau lá, porque... Por exemplo, pensa num cadeirante, como que ele vai subir um degrau numa calçada sozinho com a cadeira de rodas? Tem que ter alguém empurrando para levantar o carrinho. Então é... falta sinalização melhor e facilitar a questão do braille. Por exemplo, lá em [*cidade próxima*], se você tinha que trocar de ônibus tinha lá um rádio amador, você ia até a integração, pedia pro motorista passar um rádio lá que eu vou pegar o ônibus tal. Quando você chegava lá, tinha uma pessoa esperando para te acompanhar para atravessar o terminal para pegar o outro. E todos os ônibus tinham o número do carro em braille na entrada. (Sujeito 07)

Bom, aí falta infraestrutura, falta, por exemplo, numerar os andares da própria Prefeitura, que não tem identificação em braille. Mas, por outro lado, fizeram nos ônibus, os ônibus de [*cidade dele*] foram identificados, se você subir no ônibus, você vai ver que eles são identificados. (Sujeito 09)

Não obstante as queixas, assim como o entrevistado 06, consegue apontar mudanças positivas proporcionadas pelo poder público. Em acréscimo, o entrevistado 09 afirma que se sente respeitado em seus direitos:

Eu me sinto respeitado. No transporte, por exemplo, hoje, se eu for ao terminal, eu tenho apoio de rádio do pessoal me pegar lá no terminal, me pôr no ônibus que eu preciso. No banco, por exemplo, eu não enfrento fila, eu passo direto. Existem alguns atendimentos... tem situação, é lógico... o único local que eu enfrento fila é pronto socorro, mas aí todo mundo tá doente, a gente tem que esperar...

Já o entrevistado 08 apenas consegue notar aspectos negativos, em relação à existência da lei e à atuação do poder público:

Eu acho que [o poder público] não faz nada, né? Porque ainda tem muita coisa para fazer. Por exemplo, falta escola. E tem uma série de outras coisas, né? Por exemplo, o cara fica no meio da calçada, lixeira mal colocada...

[A lei] Foi feita para beneficiar o deficiente, mas essa lei, por exemplo, aqui na Prefeitura tem vários deficientes que prestou concurso e não passaram. O que que eles fazem? Na hora, eles alegam que já foi preenchido por deficiente. Algum deles, lá de dentro, porque tem um dedo torto, alguma coisa assim, eles colocam como deficiente. Eles não têm interesse em dar serviço para o deficiente visual. Para começar, as empresas têm que estar adequadas para dar serviço pro deficiente. Pro físico, tem que estar as portas certas, tem que ter rampa. Pro deficiente visual também, tem que estar uma pessoa para dar a mão, alguma coisa assim, não tem essas coisas. É só no papel.

O entrevistado 8 é muito atuante na associação de pessoas com deficiência visual da cidade. Hoje é apenas sócio, mas já exerceu cargos de presidente, vice e conselheiro fiscal.

Eu luto para as coisas mudarem, eu não fico quieto, tô sempre criticando, pelo menos isso eu faço, dou um pouco de trabalho, né? E... porque assim, muitas vezes tem uma assembleia em São Paulo que se reúne todas as entidades, de todo o Brasil participa. Aqui em [nome da cidade] não participa por quê? Porque a entidade, a [nome da associação], porque teria que fretar um ônibus, não quer gastar. Aqui é assim, se não servir para a diretoria, não serve para os outros, então... E tem muitas coisas importantes que, em grupo, as coisas você sabe como que é.

A entrevistada 05 destaca igualmente alguns aspectos no que tange ao poder público:

Ah, a questão das barreiras mesmo, né? As construções novas já podiam estar melhor. Que nem, eles fizeram todo aquele calçadão novo lá no centro, aqueles postes no meio do caminho. Gente, aquilo é um absurdo! Os postes têm que estar tudo à direita da calçada, e não no meio do caminho. Aí, já põe lixeira, já põe placa. Aí já tem aquelas placas de sinalização de rua também, às vezes fica bem na rampinha que você desce, quando você tá para subir na outra rampa da outra calçada, já tá trombando naqueles pilarzinho de pedra.

Quando perguntada se faz alguma coisa para mudar essa situação, respondeu que “ao menos tenta”. Para ilustrar, descreveu um acidente sofrido na rua em virtude de um bueiro aberto e contou que está processando a Prefeitura³². Também manifestou interesse em abrir uma associação de pessoas com deficiência visual, na cidade em que reside com a família e trabalha.

Sobre o auto-respeito, o que se pode concluir é que todos os entrevistados identificam rupturas nas relações de reconhecimento, nessa esfera, que aparecem na forma de marginalização, exclusão ou subordinação. Quanto ao conhecimento dos direitos, há algo que pode ser concluído. Não é preciso conhecer as leis para saber quais delas são desrespeitadas. O desrespeito é vivenciado. Por isso, apesar de não saberem elencar as leis existentes, as queixas com respeito à família ou em relação ao Estado são apresentadas pelos entrevistados.

3.3 – Autoestima

Nesta parte, buscou-se investigar os graus de autoestima, por meio dos relatos dos entrevistados sobre as avaliações do ambiente de trabalho: o tratamento que recebem do superior no trabalho, como o próprio indivíduo e os demais colegas avaliam o trabalho que exercem. E, ainda, em que aspectos, de modo geral, recebem elogios. Em seguida,

³² Esta descrição encontra-se transcrita no próximo capítulo.

consideraram-se as expectativas profissionais: o que relataram de planos para o futuro e o que estariam fazendo, se não tivessem conseguido o emprego atual.

3.3.1- Avaliações do ambiente de trabalho

Honneth descreve que situações de humilhação e difamação são prejudiciais à aquisição e/ou manutenção da autoestima. Na análise das entrevistas, notou-se que, dos nove entrevistados, quatro descrevem episódios que podem ser considerados de desvalorização, dois com ex-chefes e dois com colegas de trabalho.

A entrevistada 05 disse que recebia um tratamento desigual, por parte do superior. A professora identifica que, para alguns professores, era oferecido material de trabalho diferenciado. No episódio abaixo, os trabalhos dos alunos dela foram colocados em lugar mais escondido, no dia da exposição de final de ano:

Tinha tratamento diferente, o duro é que eu via as coisas. E eu falava assim : “Ai, Deus, eu não enxergo bem, por que é que eu tenho que ver essas coisas?” Eu via, nossa, eu já vi diretor beijando professor, aquele professor que faz auê em de sala de aula, de boniteza mesmo, não questão de trabalho, não. Questão de pagar tudo, sabe?, coisa com e.v.a (etil vinil acetato), só para alguns, para enfeitar a sala, sabe? Aquele pessoal que faz painel, aí enfeita a sala, aí professor dá beijo no rosto, sabe? Que nem, uma vez teve um acontecimento desse daí, a exposição de trabalho de final de ano. Eu ganhei um biombo atrás do da minha colega, que era assim, muito caprichosa, criativa. O meu biombo ficou atrás do dela. Então, assim, as coisas dela tampavam o meu, então quer dizer, ninguém viu o meu. E eu lembro que eu fiz todo um trabalho com os símbolos turísticos da cidade. Quando o prefeito rodeou, que ele viu que as crianças tinham desenhado todas as partes turísticas da cidade, que tinham escrito, e as minhas crianças da primeira série, fora de brincadeira, eu acho que quase 80% das crianças da sala escreviam texto de uma folha almaço. Sabe almaço? A primeira página, não almaço inteiro. Na primeira página, eles escreviam textos. Quando eles rodearam, ele começou a chamar o povo sabe, vereador, as mulher da (Secretaria da) Educação chegavam atrás do biombo. Gente, foi o dia mais feliz da minha vida. Eu falei assim: “Gente, meu trabalho foi reconhecido, nesse dia, sabe?” Chamou até a diretora, acho que ela nem tinha atentado ao meu trabalho, sabe? Quando ela rodeou lá para trás, que ele começou a comentar cada ponto turístico, ele começou a ver os desenhos das crianças, a escrita deles, ainda nós apresentamos no coral depois, lá no teatro, lá da Prefeitura, fomos convidados a cantar o hino e o hino da cidade é muito difícil, nem adulto sabe. Tem professora que nem sabe...

Apesar de aludir a um tratamento desigual, no parágrafo acima a própria professora utiliza o termo *reconhecido*. Foi assim que se sentiu, em relação ao trabalho que desenvolve, quando as autoridades locais admiraram os textos e desenhos feitos pelos seus alunos.

Porém, em outra questão, ela considera que o superior, a ex-diretora da escola, não avalia seu trabalho de forma positiva, narrando outro fato em que as oportunidades não foram oferecidas a ela, do mesmo modo como foram para os demais:

Eu acho que não. Ah, por exemplo, teve... Não essa diretora que tá agora, uma outra, de uns três anos atrás. Ia ter aquele ENEM [*Exame Nacional do Ensino Médio*] na escola. E ela falou assim: “O profissional que quiser trabalhar no dia, dá o nome, tal, tal e tal”. E eu peguei e fui lá dar o meu nome, porque eu queria trabalhar e ela pegou e falou assim que não, que eu não podia trabalhar, como que eu podia trabalhar no ENEM, né? Porque eu tinha problema na visão. Eu queria trabalhar e não permitiram eu trabalhar. Eu fiquei horrorizada, né? Porque tanto trabalham profissionais dentro da sala de aula quanto trabalham profissionais no corredor. No corredor, eu conheço o ambiente todo ali, para levar aluno no banheiro, tranquilo.

O sujeito 07 disse que, hoje em dia, isso não acontece, que atualmente recebe o mesmo tratamento que os demais, mas descreve um fato ocorrido no passado:

Trata, trata igual. Na Prefeitura, eu só tive um problema numa época e nem foi com o prefeito, foi com uma pessoa que ajudava o prefeito, que ele teve um pouco de preconceito. Tinha uma amiga minha que trabalhava onde eu fico hoje, na recepção, mas ela não era recepcionista, ela era digitadora e acabava atendendo o povo lá na frente. Às vezes ela precisava sair, fazer alguma em outro setor, e pedia para eu ficar no lugar dela e aí o cara começou a me barrar, a falar: “Ah, mas vai subir gente, vai passar e ele não vai ver... não vai perceber, não vai atender legal o povo”. Isso daí me fez muito mal na época. Meu pai... eu nem comento essas coisas em casa, porque... é complicado, mas na época me fez muito mal. Mas depois passou também, porque ele mesmo, no final do mandato, precisou e uma época ele mesmo pediu para eu ficar lá na frente...

Graças a Deus eu tenho sorte, as pessoas que tentam me prejudicar depois acaba, ou precisando... ou depois acaba me puxando o saco. Eu tenho sorte, Deus é muito bom comigo.

De seu lado, a entrevistada 04 relata que sente receber um tratamento diferenciado, por parte dos colegas de trabalho.

P - E em relação aos colegas, como eles te tratam?

R - Ah, então. Logo quando eu comecei a trabalhar, teve muita discriminação, sabe?

P - Como é que você percebia?

R - Logo que eu vim aqui, pra cima. É as pessoas falando mal, cochichando. Só que eu nunca dei importância. A [*nome da encarregada*] ainda me avisou: “[*nome dela mesma*], se houver algum tipo de conversa, chega em mim e fala.” Só que eu nunca, sabe, incomodei ela com isso, porque, queira ou não, eles gostando de mim ou não, eu vou estar aqui, entendeu?

P - Você se lembra de alguma situação, assim, que aconteceu, que você sofreu discriminação?

R - Desde a escola. Por isso que eu nunca parei em escola. Desde a época de escola.

P - Na escola, acontecia o quê?

R - Ah, as pessoas vão, né? Xingam de tudo quanto é nome... Então, sempre sofri preconceito na escola.

P - Você sentia isso?

R - Lógico. E eu não queria ir mais. Nossa, teve vez de eu levar suspensão lá, porque eu não aguentava de ver as brincadeiras, então eu batia mesmo. Apanhava, batia. Até hoje, tem disso.

Também sobre os colegas de trabalho, a entrevistada 01 frisa:

R - Tem uns da mesa que até falo para eles. Eles ficam cochichando, aí eu já não gosto, eu acho que a pessoa tem que chegar na cara e falar da pessoa.

P - Que mais acontece?

R - Você vai fazer uma coisa, fala que não tá bom, que a caixa vai voltar tudo...

P - Eles criticam o seu trabalho?

R - Que nem um dia, eu falei para a encarregada, sabe aquelas [*descreve um dos produtos da empresa em que trabalha*]? Eu peguei e falei, deixa eu [*trabalhar com o produto mencionado*]? Porque eu sei [*descreve que é capaz de trabalhar com o referido produto*]. Aí a menina não quis deixar e depois ela ficou nervosa e jogou tudo em mim [*o produto*]... e ela falava que a caixa ia voltar...

P - E por que ela não queria deixar você fazer?

R - Pensando que eu não sabia porque eu aprendi na [*nome da associação*].

P - Foi a colega que falou isso, não a chefe?

R - É, foi a colega. Aí eu contei para a encarregada e ela deu bronca.

Seguem exemplos de entrevistados que disseram receber um tratamento igual. O entrevistado 09 enfatizou que o tratamento é o mesmo, inclusive quando deve ser repreendido por alguma razão:

Não, igual. Igual, igual e te falo, se tiver que levar a *bucha*, também levo.

O sujeito 06 afirmou que hoje em dia não sofre tratamento desigual, mas se lembra de que isso ocorria nos tempos da escola:

Nunca senti diferença, um pouco talvez que a gente tinha é aquela questão da superproteção: “Ah, coitadinho”... Mas hoje não, só na época escolar. Esse tipo de preconceito é protecionismo.

Apesar das experiências descritas acima, todos os entrevistados acham que realizam um bom trabalho. E mais, todos eles referem alguma avaliação positiva dentro do ambiente de trabalho, ou seja, ainda que o sujeito entenda que o chefe o avalia negativamente, ele manifesta que não é essa a opinião dos colegas de trabalho ou vice-versa. Portanto, também com base nas respostas obtidas nesse grupo, é possível concluir que todos os entrevistados parecem dispor de graus interessantes de autoestima.

Como exemplo, segue a resposta da professora 05, sobre o resultado do seu trabalho:

R - Eu acho que era bom. Ah, porque eu vi assim que mesmo não trabalhando com a mesma qualidade de materiais, que as outras trabalhavam, porque as outras faziam coisas lindíssimas, enfeites de sala... Assim, mas eu via que eu trabalhava com muito amor, sabe? Então, meus alunos se desenvolviam, senão fosse igual, era melhor, porque meus alunos tinham um comportamento de cooperação entre eles. Nós fizemos muita coisa linda, coisa que nenhum professor fazia, por exemplo, ensaiar hino da cidade, fazíamos maquete. Muitas apresentações, onde tinha, a minha sala ia. Então, tem professor que não tinha coragem de ir e eu ia. E eu ficava pensando assim: “Ai, a sala tá escura, a tia não tá enxergando...” Mas eles mesmos já me dão a mão e iam comigo.

P - Então, mesmo você não podendo utilizar os mesmo recursos, seguir as mesmas metodologias que os outros, você acha que o seu trabalho era bom?

R - Era bom, eu acho. Porque as minhas crianças não ficavam tanto com mão de gato, porque eles falam que mão de gato é professor que faz tudo para aluno, né? Então eu falava pra eles assim: “Eu não vou recortar para vocês em volta da folha, eu não vou ficar colando as folhas no caderno, então vocês tem que aprender”. Então eu ensinava tudo para eles, eu falava: “Olha, é assim que cola, você tem que respeitar esta margem aqui e aqui”. Então eu acho que eles tinham um desempenho normal por causa disso, porque eles é que tinham que fazer.

Além disso, no início da aplicação do questionário, foi perguntado aos entrevistados para identificarem situações em que são elogiados. As respostas de seis sujeitos, de alguma forma, estão associadas ao trabalho.

A entrevistada 04, citada nas situações anteriores, aludiu aos elogios da encarregada:

R - Ah, principalmente a [*nome da encarregada*]. Ela fala que se orgulha de mim, porque, se ela encontrasse comigo na rua, ela achava que eu não enxergaria nada, nada. Não sei se você viu, naquela mesa lá, fica eu e outra colega, né? Então, ela fala que se orgulha de mim. Só que, ultimamente, eu estou abandonando um pouco, por causa de forçar a vista para conferir nota. Porque, também a gente tem que conferir, porque enche de nota, né? Então, eu estou tendo um pouco de dificuldade, então eu abandonei um pouco. Então, eu propus de não conferir mais.

E como ela avalia o próprio trabalho:

R - Eu, em vista de muitas pessoas que não têm deficiência nenhuma – não é para eu me gabar não, mas eu dou de dez a zero em muitas delas, viu? Sinceramente.

Para o entrevistado 08, as perguntas sobre os colegas de trabalho e os superiores foram adaptadas. Como ele possui um estabelecimento comercial em que trabalha como chaveiro, foi-lhe perguntado sobre a avaliação dos clientes a respeito do serviço dele e sobre a avaliação dos colegas de profissão. Na questão sobre os elogios que recebe, logo de início, mencionou a aprovação dos clientes:

O que mais eu gosto é... eu gosto do meu trabalho, o que eu faço assim... e as pessoas aprovam e tanto é que voltam. Eu sou chamado várias vezes. Meu serviço foi

aprovado, tanto é que eu fiz curso na própria fábrica, fui aprovado e lá fui até homenageado.

E, ainda, sobre o próprio trabalho:

Graças a Deus, porque minhas chaves não voltam não. Às vezes, acontece de enroscar alguma coisa e eu faço questão de ir ver lá no local e verifico que não é a chave, porque é uma técnica que eu aprendi lá na fábrica e muita gente não sabe dessa técnica. Eu acho que não tem mais segredo para mim. Não tenho dificuldade em nada, nada. Troco fechadura, uso a furadeira para tirar o arrebite.

Em outro momento, ele falou sobre os outros chaveiros da cidade:

Eu tenho amizade com o *[nome do chaveiro]* que é um dos mais antigos de *[nome da cidade]*, ele me aprova. Agora, os outros queimam meu filme de vez em quando. Dor de cotovelo né?... eu não ligo muito, não.

Para as participantes que atuam em empresa privada, uma outra questão permite concluir que os entrevistados avaliam positivamente o trabalho que realizam: o que consideram importante para permanecer no emprego. A entrevistada 01 ressalta que nunca brigou com ninguém, que não arruma confusão com colegas. A entrevistada 04 acha que é esforçada, que trabalha direito. No que concerne ao mesmo assunto, seguem as respostas das entrevistadas 02 e 03:

R - Ah, pelo caráter da pessoa, né? Respeito pela encarregada, respeito pelas pessoas, educação. É isso. (Entrevistada 02)

R - Ah, eu não sei, as encarregadas são muito boas com a gente. E, também, eu não sou uma pessoa de dar trabalho, sabe? De dar motivo para eles, sabe? Que eu não faltava nenhum dia. É com, sabe? Embaixo de chuva, eu venho. Pode ser o que for, eu venho. Pra mostrar pra eles, eu chego no horário, entendeu? Sair no horário, tudo certinho. É assim. (Entrevistada 04)

3.3.2 Expectativas profissionais

Foram inseridas no questionário as seguintes perguntas: Se não tivesse conseguido esse emprego, o que você provavelmente estaria fazendo? Quais são seus planos para o futuro? As respostas obtidas ensejaram uma outra reflexão sobre a esfera da estima.

Quanto à questão sobre o que estariam fazendo, de todos os entrevistados, 06 se referiram à situação em que se encontravam, antes da conquista do emprego. A entrevistada 01 estaria catando sucata, enquanto a 02 estaria dormindo em casa. A entrevistada 03 disse que, apesar de não gostar, estaria fazendo faxina. Já a 04 estaria em casa cuidando dos filhos e fazendo bicos. Os entrevistados 05 e 08 se lembraram dos empregos anteriores.

O entrevistado 09 mora na mesma cidade que as entrevistadas 01, 02, 03 e 04, de sorte que disse que estaria exercendo a função delas, pois a única empresa que ele conhece que emprega pessoas com deficiência visual é aquela em que elas trabalham.

Somente os entrevistados 06 e 07 ofereceram respostas diferentes. O entrevistado 06 disse que estaria advogando ou estudando para prestar concurso público, ao passo que o 07 garantiu que, se não tivesse prestado concurso, teria seguido carreira acadêmica.

A seguir, a respostas em relação aos planos para o futuro:

S01 – R - Eu queria morar sozinha... ter a minha casa, porque eu gosto de casa em ordem, não gosto de casa assim... cê sai, os outros pegam e mexem nas coisas da gente. Eu já não gosto.

S02 - R - Casar.

P - Que mais?

R - Ah, casar, ter filhos.

S03- R - Eu queria ter uma casa e, ahhh!, ter um companheiro, né? Pra ser feliz.

P - Que mais?

R- Ah, então, queria um companheiro. Ter a minha família também, pra cuidar. Eu tenho uma vontade de cuidar do meu filho, que nem minha mãe não me deu. Entendeu? Eu não queria fazer o que a minha mãe fez.

S04- R - Ah, meus filhos, né. Não é nem em mim, mais, é só neles, mesmo. Penso só neles, né? Melhorias para eles, mesmo. Pra eles eu quero, né?, poder dar tudo de bom, né? Para eles poderem, né? Manter eles na escola, sempre. Eu sei que não vou poder pagar a faculdade, porque são três, é difícil. Mas o que eu puder fazer de bom pra eles, eu vou fazer.

S05- R - Ah, o Mestrado, continuar estudando. Inglês também, porque eu só sei *cat e dog*, só sei estas palavras. Mas eu tenho facilidade para aprender, eu acho que, se eu entrar, eu consigo.

S06- R - Meu plano é carreira pública, né? Passar em outros concursos

S07- R - Montar um escritório para advogar, o exame da ordem faz parte dos meus planos. Acho que eu realizo tudo que eu quero... Eu não penso em casar, no momento. Não vou dizer para você que eu não penso assim em ter algum relacionamento. Vou ser sincero, eu nunca pensei nisso, mas chega uma época da vida da gente que você começa até a pensar, hoje eu até penso, só não sei se eu tenho tempo para isso. Tempo e saco, para ser mais exato. Tô sendo sincero, porque hoje em dia, os namoros de hoje em dia, não pode isso, não pode aquilo, e eu posso tudo. Acho que talvez uma coisa que eu tenho vontade de fazer é viajar, conhecer outros lugares.

S08- R - Meu plano é trabalhar... só. Já estou com 60 anos de idade, trabalhar mais ou menos uns 10 , 15 anos depois ficar quietinho num canto. Já fui músico, fui tanta coisa... agora estou sossegado, esse negócio agora foi uma coisa que veio mesmo para me ajudar, porque isso aqui é uma terapia para mim. Eu não ganho tanto assim, mas só o fato de eu estar aqui fazendo uma chavinha...

S09- R - Eu acho que tudo que tava no meu programa... eu acho que eu tenho conseguido na hora certa, no tempo certo. Acho que a única coisa é aprender a poupar, porque meu emprego não sei até onde ele aguenta, no mais, eu acho que tá tudo em ordem...

As respostas indicam que a experiência pessoal e a experiência de pessoas que se encontram na mesma situação determinam a expectativa em relação ao trabalho. Em estudo anterior (BRAGA, 2004), o mesmo pode ser observado no relato de mães que possuem filhos com deficiência. De acordo com os depoimentos, a expectativa de uma parte das mães estava condicionada à experiência de pessoas que possuíam a mesma deficiência de seus filhos. Assim, quando viam que determinado supermercado contratara pessoas com Síndrome de Down para a função de empacotador, passavam a acreditar que seus filhos poderiam futuramente fazer o mesmo. Pelas respostas de outro grupo de mães, percebeu-se que o fator que determina a baixa ou alta expectativa é a experiência pessoal do filho. À medida que o filho apresenta alguma mudança, a mãe passa a ter novos planos para ele. Por exemplo, se o filho aprendeu a colocar o sapato sozinho, ela começa a desejar que ele possa também se alimentar sozinho.

Diferentemente das mães, as respostas das entrevistadas 01, 02, 03, 04, em relação à esfera da estima, parecem revelar que a autoestima que expressam fica restrita ao trabalho atual. Elas entendem que sabem fazer e fazem bem o trabalho para o qual foram contratadas, ainda que tenham tido sido, algumas delas, alvo de humilhação.

Como as quatro entrevistadas não mencionaram algo sobre o trabalho, na resposta sobre coisas que ainda gostariam de realizar, foi perguntado se tinham planos sobre a vida profissional. Nenhuma delas manifestou ter projetos associados ao trabalho. As respostas foram do tipo: “Do jeito que está, está bom”, “Quero continuar assim, trabalhando aqui”.

Segundo Honneth e conforme já exposto, as rupturas na esfera da estima resultam em não permitir que os sujeitos em questão se relacionem com as habilidades adquiridas ao longo de suas vidas. Considerando-se os planos dos outros entrevistados, há indícios de que a ausência de outras experiências profissionais e a exclusão em relação à educação formal levam os sujeitos acima a verem só as habilidades que passaram a ter, em virtude do atual exercício profissional.

Da mesma forma, é possível afirmar, para aqueles que terminaram o ensino superior, que o acesso à educação proporcionou a aquisição de habilidades que facultam ao sujeito se imaginar em outra situação, fazendo também planos em relação ao trabalho.

Capítulo 4 – O direito à inclusão como causa de transformações sociais: discussão

4.1 A tridimensionalidade do reconhecimento social e sua possível sustentação jurídica

Nas seções anteriores, procurou-se apresentar os dados, atentando-se isoladamente a cada uma das esferas de reconhecimento. A seguir, tendo-se em vista todas as entrevistas, integralmente, pretende-se efetuar uma reflexão sobre a questão que justificou a realização desta pesquisa: em virtude da obrigatoriedade da legislação, a conquista do trabalho provocou mudanças positivas na vida dessas pessoas com deficiência visual? Qual é a situação das pessoas com deficiência, inseridas no mercado de trabalho? Tendo como base a teoria do reconhecimento social, pergunta-se: essas pessoas, em tendo conseguido trabalho, manifestam graus de autoconfiança, autorrespeito e autoestima?

De início, pode-se concluir que a conquista do emprego foi positiva, ainda que em aspectos diferentes para oito, do total de nove entrevistados. Da análise das entrevistas, é possível ressaltar que, nessa situação em que se encontram os participantes, ou seja, exercendo atividade remunerada, apenas um deles – a entrevistada 01 – não conseguiu identificar aspectos positivos em virtude da atividade que exerce. Ao contrário, em alguns momentos da entrevista, a referida trabalhadora mencionou seu desejo de parar de trabalhar e passar a receber o benefício de prestação continuada³³.

Pelo que as respostas evidenciaram, o saldo para a entrevistada 01 é negativo, isto é, os aspectos negativos superam qualquer mudança positiva que a conquista do trabalho possa ter ocasionado em sua vida.

³³ É um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e consiste no pagamento de 01 (um) salário mínimo mensal a pessoas com 65 anos de idade ou mais e a pessoas com deficiência incapacitante para a vida independente e para o trabalho. Em ambos os casos, a renda *per capita* familiar deve ser inferior a ¼ do salário mínimo. O BPC também encontra amparo legal na Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003, que institui o Estatuto do Idoso. O benefício é gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), a quem compete sua gestão, acompanhamento e avaliação. Ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), compete a sua operacionalização. Os recursos para custeio do BPC provêm do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS).

Ainda com base nas respostas, é possível supor que o único caso de rupturas profundas de reconhecimento, nas três esferas, é o da participante 01. Embora ela entenda que realiza adequadamente as atividades no trabalho e percebe que a encarregada admira o fato de ela trabalhar no momento em que os demais estão na ginástica, a conquista do trabalho não contribuiu para que ela não vivenciasse violações nas três esferas de reconhecimento.

Nos demais casos, há aspectos positivos a serem ressaltados. Na situação da entrevistada 02, há uma peculiaridade, quanto ao trabalho. As respostas da entrevistada indicam que houve ganhos na esfera do amor, quer dizer, para ela, o trabalho foi importante pelas amizades que fez. Em determinado momento da entrevista, ela descreve que a tia, que mora com ela, a deixa falando sozinha, não lhe dá atenção. Em outro, conta que agora ela tem com quem conversar:

R - Ah, acho que mudou tudo.

P - O que mudou? Foi bom ou foi ruim?

R - Foi bom.

P - Em que sentido que foi bom? Quer dizer, que coisas que você acha que foram positivas, assim, depois que você arranhou o trabalho?

R - Eu conheci novos amigos. Estou aprendendo.

P - O que você está aprendendo?

R - Ah, muita coisa. Muita coisa boa. A questão de trabalhar, eu não me sinto muito sozinha. Minha avó é muito de idade, não ficava falando muita coisa. Porque ela já está doente, né? Aí agora eu falo mais com as colegas daqui.

P - Você se dá bem?

R - Dou.

P - Como que é o relacionamento?

R - Ah, se dá muito bem com elas. Eu gosto muito de conversar com elas, elas conversam comigo, elas falam o problema delas, eu dou conselho para elas. Gostei muito.

P - Você sente que elas gostam de você?

R - Sinto.

P - Que elas fazem, assim, que demonstra isso, que faz você sentir que elas gostam de você, que você é querida?

R - Ah, quando elas brincam. Tem, às vezes, que a gente brinca. Aí, eu gosto da brincadeira. Elas brincam.

As entrevistadas 03 e 04 identificam as questões materiais que estão diretamente relacionadas à autoestima. Uma delas conta que pôde comprar um presente para o pai, no Dia dos Pais, sem ter que pedir dinheiro para ele mesmo, enquanto a outra ressalta que pôde dar uma vida melhor para os filhos e reformar a casa.

P - Mas o que você acha que mudou, na sua vida, depois que você conseguiu trabalho?

R - Ah, mudou muito, viu?

P - Como você avalia isso?

R - Ah, eu pude dar uma vida melhor para os meus filhos, entendeu? Que era só o meu marido. O meu marido trabalhava só para pagar água, luz e alimento de casa. Você não podia comprar um calçado direito, uma roupa, direito, entendeu? Agora, já pode. Mesmo que seja a prestação, mas é uma coisa garantida, que você sabe que você vai comprar e você vai poder pagar.

P - Que mais que você acha que mudou?

R - Minha casa, também. Depois que eu comecei a trabalhar, eu já dei uma boa melhorada na minha casa, já. Que eu morava, nem piso tinha, entendeu? Nem rebocado era. Depois que eu comecei a trabalhar, já pôde rebocar, já pôde pôr piso, entendeu? Deu uma boa melhora. Não está acabada, entendeu? Mas já melhorou bem. (Entrevistada 04)

R - Ah, foi muito bom, porque agora eu comecei a dar presente, para o meu pai. Porque, até presente, para dar presente para ele, Dia dos Pais, eu tinha que pedir para ele, o dinheiro, para eu comprar o presente pra ele.

P - O que mais você acha que foi positivo, na sua vida?

R - Ah, foi bom, porque agora, eu não tenho que ficar lavando banheiro, sabe? Porque, olha, não é fácil ficar lavando o banheiro de uma pessoa, a pessoa vem assim, passando o dedo, para saber se está limpo, se está sujo. Porque, nossa, não foi fácil. Elas não estão nem aí, se você tem pouca visão, se você não tem.

P - O que mais, que você avalia, assim, que foi positivo para você, que mudou na sua vida, com o trabalho?

R - Ah, hoje tenho até vontade de, sabe, ter a minha casa. Eu penso em uma casa pra mim. (Entrevistada 03)

Quanto aos demais, sujeitos 5, 6, 7, 8 e 9, todos mostram graus consideráveis de autorrespeito e autoestima. Entre eles, vale lembrar a situação do entrevistado 09, que fez o curso de mobilidade, possui programa adaptado de voz, realiza transações bancárias na internet etc. Sobre o que significou a conquista do trabalho para ele, o entrevistado enfatiza:

Tudo, porque pelo trabalho eu pude, por exemplo, eu determino o que eu quero fazer, se eu quero comprar um negócio, se eu não puder comprar na hora, eu poupo e compro. O acesso à internet, por exemplo, para mim foi tudo, foi o meu olho. Porque, acessando a internet, eu pude ler coisas que eu queria estudar e eu não podia, certo? Então, mas, se eu não tivesse um trabalho, eu não conseguiria nem o acesso à internet, porque eu não teria como pagar isto. Então, tudo, trabalho para mim é coisa primordial.

Em estudo anterior (BRAGA, 2004), concluiu-se que a construção da inclusão, seja no mercado de trabalho, seja na educação, decorre de um processo lento, pois implica a modificação de relações sociais existentes. Se considerarmos que a legislação que obriga a reserva de vagas foi criada há pouco mais de uma década, é possível compreender que estamos apenas no início de um longo processo de mudança. Dessa maneira, o que se percebe pelas respostas no que tange à obtenção do trabalho é que o pontapé inicial, quer dizer, a inserção das pessoas que não tiveram acesso à educação formal foi realizada em virtude do trabalho da associação que atua em prol de pessoas com deficiência. Da mesma forma, todas

elas foram inseridas no setor produtivo. Das quatro participantes que trabalhavam na empresa privada, apenas a participante 03 possui experiência profissional anterior, tendo trabalhado de empregada doméstica e faxineira. Assim, as pessoas que não tiveram acesso à educação foram encaminhadas para a empresa, pela associação. Ao contrário, as pessoas que terminaram o ensino superior têm optado pelo emprego público, conseguido em virtude de realização de concurso.

No que se refere ao ambiente do trabalho, há uma outra diferença entre os participantes que trabalham na empresa privada e os participantes concursados. As quatro primeiras entrevistadas não descrevem situações de violação na segunda esfera, no ambiente de trabalho. O mesmo não acontece com os entrevistados 5, 6 e 7.

O entrevistado 6, por exemplo, relata que já teve e continua tendo dificuldade de acesso a computadores adaptados para exercer seu trabalho. Ele também frisa que pretende prestar concursos específicos em órgãos públicos que já se encontram totalmente informatizados. No caso do Poder Judiciário, ele fará a opção para trabalhar em repartições que adotaram o que ele chama de *processo virtual*. Em virtude da deficiência, ele tem dificuldade para trabalhar com processos em papel, que ainda fazem uso de carimbos e assinaturas.

Ainda como exemplo, a participante 05 possui curso superior em Pedagogia. Formalmente, ou seja, mediante realização de concurso público, ela consta no quadro de professores da rede regular de Ensino Fundamental num município de porte médio do Estado de São Paulo. Devido a uma doença chamada retinose pigmentaria, diagnosticada aos dez anos de idade, pouco lhe resta da visão. Apesar de a legislação garantir a reserva de vagas em concursos públicos, destinadas a ser preenchidas por pessoas com deficiência, a professora entrevistada prestou concurso, concorrendo às vagas como as demais candidatas.

R - O concurso não fiz com cotas, eu não quis fazer, já podia, mas eu não quis fazer não porque tem um monte de professor e já viu, né? Porque depois iam falar que eu passei assim, aí eu fiz normal. Só que penei, porque a retinose acarreta a cegueira noturna e logo esse concurso que é a noite. Eu tive muita dificuldade, logo que acabei de ver a última questão eu nem tinha passado no gabarito ainda a mulher falou assim: “Acabou o tempo”. E aí já comecei a chorar, né? Mas aí ela falou assim: “Ah, enquanto eles recolhem das outras salas, você passa no gabarito”.

De acordo com o termo utilizado pelos superiores na escola, ela foi *readaptada*. Na verdade, ela foi colocada para trabalhar na secretaria, atendendo telefone. Sobre isso ela se pronuncia:

R - Eles me tiraram (da sala de aula). Eles queriam me aposentar primeiramente. “Ai, [nome dela] aposenta já”. Falei: “Eu não quero me aposentar”. “Ah, então fica na secretaria”... Aí colocaram até no relatório lá: para atender telefone. Ai, que nervo, nossa, eu não gosto de ficar lá não... E as minhas colegas acham maravilhoso ficar lá. As professoras que estão em sala falam: “[nome dela] você está no céu”.

Foi perguntado qual a situação dela, oficialmente:

R - Assim, fica registrada como professora, mas aí tô na secretaria. Mas aí, por exemplo, não tinha um cargo assim que eles me colocassem... mas eu não entendi... isso aí é tentativa de me enganar.

P - Então não mudaram seu cargo?

R - Não, não. Que nem, a diretora queria que meu nome ficasse no corpo de administrativo. Mas o rapaz lá da Secretaria de Educação falou que negativo, que meu nome consta no livro ponto de professores. No livro ponto de professores, com a mesma carga horária. Só que aí eu tenho que cumprir, que nem eles têm esses acordos lá, tem acordos com a Prefeitura e então eles fizeram um acordo e eu já tenho que cumprir as horas na secretaria.

Ainda sobre o fato de os participantes 5,6 e 7 relatarem violações na segunda esfera, no ambiente de trabalho, podem-se aventar algumas hipóteses, se considerarmos três aspectos em relação aos entrevistados: o tipo e o ambiente de trabalho e a escolaridade.

Quanto ao tipo de trabalho, pode-se supor que é mais fácil para o empregador respeitar a pessoa com deficiência, quando se trata de um trabalho no setor de produção. Como dentro do setor todos desenvolvem a mesma atividade, que é mecânica e repetitiva, é mais simples evitar situações de subordinação, marginalização e exclusão. Já o tipo de trabalho dos demais exige, por parte do empregador, outras modificações, de modo que eles possam exercer suas atividades em igualdade de condições.

O participante 06 conta que o atendimento ao público é uma dentre as atividades que ele e os colegas devem desenvolver, no cartório. Tanto as partes no processo quanto os advogados e demais profissionais envolvidos recorrem ao cartório para acompanhar o desenrolar do processo. Ocorre que, antigamente, o andamento processual era armazenado em fichas de papel. Segundo ele:

Eu também faço atendimento ao público e agora com a informatização completa do sistema do Tribunal, eu já tenho um domínio bem maior, porque antigamente, quando era ficha de papel, era muito difícil, porque eu tinha que pedir para outro colega. Para o colega fazer e me falar, ele ia lá e fazia, mais rápido. Hoje já não, hoje já está tudo no sistema, eu abro o programa, o programa já lê e já me fala onde tá o processo, eu já pego o processo, já levo para o advogado, tranquilo, sem problema nenhum.

Quanto ao tipo de trabalho há, portanto, algo a ponderar sobre o conteúdo da legislação. Enquanto o Estado já está sendo obrigado a reservar vagas nos mais diversos concursos que realiza, a obrigatoriedade da empresa privada se restringe ao número de vagas a serem abertas, que é calculado em relação ao número total de empregados. A legislação não especifica os tipos de vagas a serem abertas. No estágio atual, a maioria das pessoas adultas com deficiência não teve acesso à educação formal e, portanto, passou a exercer funções que não exigem qualificação profissional. Porém, é provável que a concretização da inclusão na educação provoque mudanças no mercado de trabalho. Assim como o Estado, na condição de empregador, já está sendo obrigado a se adaptar, para incluir pessoas nas mais variadas funções, também a empresa privada o deverá ser, futuramente.

No que diz respeito ao ambiente de trabalho, há algo importante a ser ponderado sobre a situação de segregação vivenciada por alguns empregados entrevistados. Para efeitos dessa análise, considera-se empregado segregado aquele que não trabalha junto com as demais pessoas tidas por normais. Essa situação é vivenciada pelas empregadas 01, 02 e 03.

Sem a ressalva anterior, o ambiente de trabalho do participante 09 poderia suscitar o questionamento de que ele exerce suas atividades num ambiente de alguma forma segregador, convivendo apenas com pessoas com deficiência. Ocorre que, nesse caso, as pessoas com deficiência são a clientela, ou seja, os usuários do serviço prestado pela associação – e não as pessoas que compõem o ambiente de trabalho.

Assim, somente é possível comparar a situação da participante 04 com as outras três. A descrição da participante 04 sobre a diferença em trabalhar na unidade do centro e na matriz evidencia a implantação do que, na educação especial, os profissionais descrevem como *integração*:

É que, na unidade, tem um porém: lá é tipo assim, é uma escola, para você se desenvolver, para depois eles te destacarem para outros lugares, entendeu? Dalí, vai soltando as pessoas, conforme vai entrando mais ficha, mais formulário – currículo das pessoas. Então, eles vão avaliando quem é melhor, entendeu? Quem já tem condições de subir aqui pra cima e quem não tem ainda, entendeu? Então, foi por onde eu vim para cá. Ah, lá é bem mais sossegado, nossa. Aqui, é pressão direto, em cima. As encarregadas, elas têm que pegar no pé, né? É serviço, a gente está aqui para trabalhar, né? Mas é bem corrido. Lá, em vista daqui, nossa, lá é um sossego.

A entrevistada 04 não menciona situações de desrespeito, no ambiente do trabalho (pode-se levar em conta a hipótese aventada anteriormente sobre o tipo de trabalho), todavia, ela acredita que as oportunidades, como de uma promoção, não serão oferecidas a ela:

R - Ah, com certeza, porque a oportunidade, isso aí eu não tenho mesmo, entendeu? Falar assim, poxa, amanhã ou depois, eu posso subir, de algum cargo, sair desse cargo para algum outro. De forma alguma. Entendeu, não tem como, jamais.

P - Por que não?

R - Ah, porque a dificuldade, né? De escrever, esse tipo de coisa. Tenho dificuldade, né? Muita dificuldade para escrever. Bastante dificuldade.

Além disso, há algo a considerar sobre a hipótese de que o ambiente segregador protege o sujeito de vivenciar violações, na segunda esfera. Conforme já mencionado, entre as participantes 01, 02, 03 e 04, somente a 03 possui experiência anterior de trabalho. Ela trabalhava de faxineira e, segundo ela, as empregadoras não compreendiam suas limitações e ela não parava em serviço algum. Em estando em outro ambiente de trabalho, observa-se o relato sobre rupturas na segunda esfera.

Segue o relato da participante 03 sobre a experiência de trabalho anterior:

R - Antes eu trabalhava de faxineira. De faxina. Só que, a faxina, eu arrumava, todas as mulheres não gostavam. Por quê? Por causa da minha vista.

P - Por quê?

R - Porque ninguém aceitava eu, por causa que eu não enxergava direito.

P - O que elas falavam?

R - Por exemplo, eu fui fazer uma faxina na casa de uma mulher, ela queria que eu olhasse no chão com a escovinha de lavar roupa, para tirar a sujeira dos cantos. Eu ia três dias por semana. Só que, aí, a mulher não quis mais. Eles não entendiam, por causa do meu problema. Que eu não enxergava bem. Que nem, na casa que eu tô agora cuidando moça que eu te falei. Então, eu falei, “[nome da moça], tem coisas aqui que você vai falar que está manchado e eu não enxergo. Às vezes, você vai falar pra mim assim: tem um cisquinho aqui, na minha cama. Eu não vou enxergar”.

P - Entendo.

R - Que nem: cabelo. Cabelo, assim. Eu não enxergo, se tiver na cama, eu não enxergo. Ela tem só que, pelo menos, que falar. Aí, ela fala para mim onde é que está, ela coloca a minha mão, para mim tirar. Porque eu não tenho como.

Por último, a questão da escolaridade está diretamente relacionada à hipótese sobre o tipo de trabalho, ou seja, que funções exigiriam habilidades específicas do empregado e implicariam adaptações no ambiente de trabalho. Os entrevistados que tiveram acesso à educação passaram a exercer diferentes funções e, pelos relatos, vivenciaram situações de violação na segunda esfera.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o acesso à escola colabora com a inserção no mercado de trabalho, permitindo que a pessoa com deficiência exerça outras funções que não aquelas que abrangem o setor de produção de uma empresa. Porém, o exercício dessas atividades exige adaptações, por parte do empregador, que, em não se realizando, têm como consequência as graves violações vivenciadas pelas pessoas com deficiência escolarizadas.

Ainda sobre o autorrespeito, diferentemente do que ocorre no ambiente do trabalho, em outras situações do cotidiano, mais uma vez, com exceção do participante 09, todos os outros citaram situações de ruptura, na segunda esfera.

Quando se trata da vida cotidiana, as respostas deixam claro que as violações são vivenciadas e, portanto, é possível identificá-las independentemente de qualquer escolaridade. Também se constatou que o impedimento tem origem principalmente na família e no Estado. Em menor proporção, foram mencionadas as pessoas na rua, em geral.

Para Vieira e Dupree (2004, p.50), o Estado é o grande violador dos direitos humanos, dentre as quais estão os direitos endereçados às pessoas com deficiência. De acordo com o autor, “os piores abusos, omissões e transgressões são de responsabilidade do Estado, tomado aqui como a autoridade governante (polícia, judiciário, legislativo, serviços públicos e política externa) que nasce de alguma forma de pacto social”.

Sobre a violação estatal, é possível aventar o que segue: o impedimento na esfera do direito que deriva da família é consequência do desrespeito do Estado aos direitos. Como exemplo, toma-se a questão da locomoção, que é a dificuldade mais mencionada pelas pessoas com deficiência visual. Alguns participantes disseram que têm dificuldade para se locomover, que as ruas possuem muitas barreiras, não possuem sinalizadores sonoros etc. Outros disseram que se consideram capazes de se locomover sozinhos, mas os familiares os impedem. E ainda foi lembrada a questão das pessoas na rua, que, na tentativa de ajudar, acabam interferindo de maneira inadequada.

À medida que os espaços públicos se tornarem acessíveis, é de se supor que a atitude tanto dos familiares quanto das pessoas na rua tenda a se modificar. Em se concretizando os direitos que estabelecem a eliminação de barreiras arquitetônicas, os espaços públicos serão acessíveis a toda e qualquer pessoa, independentemente da deficiência que possua.

As modificações nos contextos, tornando-os acessíveis, podem modificar a compreensão das pessoas, em geral, que possuem uma visão estigmatizada da deficiência, a qual muitas vezes se traduz numa atitude assistencialista e equivocada, como a de, por exemplo, puxar uma pessoa com deficiência visual pelo braço. Nesses ambientes inclusivos, as pessoas têm a possibilidade de compreender que todos têm condições de realizar suas atividades diárias, sem precisar de ajuda: andar na rua, enviar uma carta, pegar um ônibus etc.

Como exemplo de desrespeito proporcionado pelo Estado, há o acidente sofrido pela professora, veiculado no jornal da cidade em que ela está morando, temporariamente, para estudar. Conforme a reportagem no jornal, o acidente ocorreu numa terça-feira, por volta das

14h, quando, acompanhada pela filha, a professora com deficiência visual caminhava para entrar em ônibus municipal.

A professora caiu em um buraco com aproximadamente dois metros de profundidade. O motorista do ônibus, o porteiro de um condomínio residencial e pessoas que estavam no ponto ajudaram a socorrê-la, encaminhando-a a um dos hospitais da cidade. Com a queda, sofreu escoriações e forte pancada no joelho.

Quando a professora retornou para casa, o buraco estava com faixas indicando o perigo. No dia seguinte, foi consertado. Ainda de acordo com a reportagem no jornal, o porteiro de condomínio residencial nas proximidades do local do acidente contou que o buraco estava ali há mais de dez anos e nunca fora devidamente arrumado. Além disso, diversas vezes a Prefeitura fora acionada pelos moradores, que pediam providências – mas a única resposta somente aconteceu depois do acidente.

A professora descreveu o que aconteceu depois do acidente:

Depois que eu caí num bueiro eu fui atrás de um advogado e o advogado falou pra mim assim: "Ah, mas vocês estão tentando fazer da Prefeitura uma fábrica de indenizações". Eu falei assim: "Olha, o meu advogado, hein!, falou isso!" Eu falei assim: "Mas você tá contra mim?" – e eu falei: "Não, mas eu acho assim, se cada um fizer a sua parte, porque se eu destruir algum bem da Prefeitura, eu não tenho que arcar? E a Prefeitura tá destruindo meu bem maior, que é o meu corpo ." Porque você cair num buraco de dois metros de fundura, olha o tanto de coisa que poderia ter me acontecido? Eu vi na Internet gente que perdeu todos os dentes que caiu em bueiro e bueiro menor, bueiro de um metro. Então eu falei: "Não, eu tô revoltada, não é questão de dinheiro". Porque ele falou assim: "Ah, tem gente que quer não sei quantos mil, não sei o que"... Eu falei assim: "Não, eu não tô preocupada com dinheiro"... Não tô mesmo preocupada com dinheiro. Eu quero só que... pisar no calo deles. Entendeu? Se eles me pagarem só o que eu gastei na farmácia, ainda tá ótimo, mas eu quero pisar no calo deles. Quero que eles prestem mais atenção que eles não vão deixar mais nenhum buraco aberto.

A fala transcrita acima aponta para a existência de uma sucessão de violações. Além da omissão estatal em relação ao espaço público, há a violação cometida pelo advogado, no exercício das suas funções.

A profissão de advogado é regulamentada pela lei federal nº 8906/94 (Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil), bem como por seu regulamento geral, pelo código de ética e disciplina e provimentos do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

Os deveres inseridos nas espécies normativas acima não são recomendações de bom comportamento, mas normas jurídicas dotadas de obrigatoriedade, que devem ser cumpridas

com rigor, sob pena de cometimento de infração disciplinar punível com a sanção de censura, se outra pena mais grave não for aplicável.

A profissão de advogado exige, daquele que a pratica, decoro, dignidade, diligência, confiança etc³⁴. É o advogado que garante o acesso à justiça, o direito ao devido processo legal, à preservação da ampla defesa e do contraditório³⁵. Dentre outros, esses deveres e princípios devem ser respeitados na sua relação com qualquer cliente, de sorte que o advogado deveria ter o conhecimento de que o caso da professora corresponde à violação de um conjunto de direitos que chamamos de *direitos humanos*. Vieira (2009, p.04) destaca:

Quando associamos a expressão *humanos* à idéia de *direitos*, a presunção de superioridade, inerente aos direitos em geral, torna-se ainda mais peremptória, uma vez que esses direitos buscam proteger valores e interesses indispensáveis à realização da condição de humanidade de todas as pessoas. Agrega-se, assim, força ética a idéia de direitos, passando estes direitos a servir de veículos aos princípios de justiça de uma determinada sociedade. (grifos do autor).

Alguns desses valores, interesses e necessidades, protegidos como direitos humanos, são tão relevantes que não seria incorreto afirmar que se sobrepõem às demais ordens de valores, interesses e necessidades.

O relato da professora sobre o acidente possibilita outras considerações. Primeiramente, leva a concluir que somente os participantes com acesso à educação tiveram condições de responder às questões sobre o autorrespeito na vida pública. Tais participantes demonstraram alguma informação sobre a existência dos direitos, outros contaram que possuem uma atuação efetiva em instituição de apoio, enquanto outros formularam uma resposta de modo a justificar o não envolvimento. Há também aqueles que participam de grupos virtuais formados por pessoas com deficiência visual, que visam a trocar informações e experiências.

Tal depoimento da professora evidencia, ainda, que a construção de um mercado de trabalho ou sistema de ensino inclusivo não se dará por imposição legal. Em se tratando de um direito coletivo que beneficiará as demais pessoas com deficiência e pessoas que se deslocam naquela localidade, cabe mencionar a iniciativa da referida professora, que abriu um processo judicial, buscando reparação.

Entretanto, a entrevistada acima, na tentativa de lhe permitirem permanecer em sala de aula, optou por continuar seus estudos, ao invés de recorrer ao Poder Judiciário, processar e

³⁴ Os deveres do advogado estão elencados no art.2º do Código de Ética e Disciplina da OAB.

³⁵ O art. 2º da lei nº 8906/94 reforça: O advogado é indispensável à administração da justiça. § 1º No seu ministério privado, o advogado presta serviço público e exerce função social.

tirar a liberdade daqueles que a impediram de exercer sua profissão. Da mesma forma, em estudo realizado anteriormente (BRAGA, 2004), mães de crianças com deficiência demonstraram não acreditar que as leis tenham força suficiente para fazer valer o direito à educação inclusiva. As leis poderiam garantir o acesso, mas não garantiriam a permanência ou a qualidade da educação recebida. Nesse sentido, foi possível supor que as mães apresentam o temor de que, com a inclusão obrigatória, seus filhos sejam compulsoriamente aceitos na escola em virtude da criminalização da recusa da efetivação da matrícula, mas sejam segregados e sofram discriminação, dentro da escola em que estão inseridos.

Nessas situações, em se tratando da violação de direitos individuais, dificilmente se poderia pensar no direito do empregado como intermediação para uma postura reivindicativa. Quer dizer: se as escolas ou empresas não se abrirem voluntária ou espontaneamente para a inclusão, é pouco provável que elas sejam forçadas a isso pelas pessoas com deficiência.

Apesar das violações vivenciadas, conforme já explicitado no início desta seção, há aspectos positivos identificados. De modo geral, com exceção de um entrevistado, todos os demais avançaram com a conquista do trabalho em relação à conquista e manutenção, principalmente da autoestima e autorrespeito.

4.2 A categoria do trabalho sob a ótica do princípio do desempenho

No capítulo anterior foram mostrados os resultados da pesquisa de campo anteriormente descrita. Também, conforme já mencionado, o referencial teórico adotado para a análise das entrevistas realizadas foi a teoria do reconhecimento social do filósofo alemão Axel Honneth.

Contudo, além da análise já realizada, a teoria de Honneth possibilita examinar os dados a partir dos seus textos sobre reconhecimento e trabalho. Nesses textos, o autor pretende estabelecer as bases para recuperar a crítica ao mundo do trabalho na sociedade capitalista como parte essencial de uma teoria que se pretende crítica.

Como se verá adiante, a categoria do trabalho está associada ao que ele descreve como princípio do desempenho. A ideia é que o princípio do desempenho exerce influência na formação das consciências, enquanto uma expectativa normativa que serve de padrão de avaliação para o julgamento de estruturas de distribuição social e recompensa. Nessa perspectiva, o objetivo desta parte do estudo é verificar se o entrevistado é influenciado pelo

princípio de desempenho, isto é, se o tem como valor social. Isso vai significar maior ou menor grau de autoestima, mas também vai depender das condições de trabalho que lhe são proporcionadas.

A seguir, será explicitado o posicionamento de Honneth sobre a categoria do trabalho, bem com a sua relação com os dados coletados.

Honneth enfatiza que houve um afastamento, tanto da teoria social de modo geral, quanto dos teóricos críticos, do campo do trabalho. De acordo com o autor (2008, p.47),

[...] aqueles que ainda há quarenta anos colocavam toda esperança na humanização ou na emancipação do trabalho, voltam suas costas para o mundo do trabalho para dedicarem-se a temas bem diferentes, distantes da produção. Sob as novas condições, a teoria crítica da sociedade parece ocupar-se prioritariamente com questões relativas à integração política e aos direitos de cidadania, sem lançar um olhar sequer para as ameaçadas conquistas na fase da produção; e mesmo a Sociologia, o filho científico da sociedade capitalista, afastou-se amplamente de sua área central de outrora e toma crescentemente processos de transformação cultural como seu objeto.

Porém, as tendências a uma retirada do mundo do trabalho do centro de reflexão crítica naturalmente não correspondem, de maneira alguma, à opinião vigente na população. Apesar de todos os prognósticos, nos quais se aludiu ao fim da sociedade do trabalho, não se verificou uma perda da relevância do trabalho, no mundo socialmente vivido: “[...] a maioria da população segue derivando primariamente sua identidade do seu papel no processo organizado do trabalho” (HONNETH, 2008, p.47).

A busca por um local de trabalho que não apenas assegure a subsistência, mas também satisfaça individualmente, de modo algum desapareceu; ela tão somente deixou de determinar as discussões públicas e as arenas da disputa política.

Para o autor, hoje estamos mais distantes de uma crítica eficaz, com consequências práticas para essa relação de trabalho, do que em qualquer momento anterior na história das sociedades capitalistas. Por conseguinte, ele procura refletir sobre a seguinte questão: “[...] como a categoria trabalho social deveria ser incluída no marco de uma teoria social para que dentro dela abra uma perspectiva de melhoria qualitativa que não seja apenas utópica?” (HONNETH, 2008, p.48).

Para refletir sobre essa questão, o autor (2008, p.48), num primeiro passo, faz uma distinção entre crítica externa e interna para o objetivo de uma crítica das relações de trabalho existentes: “[de uma crítica interna] na qual exigências normativas não tenham mais unicamente um caráter normativo, só poderemos falar aqui se a ideia de um trabalho seguro,

dotado de sentido, estiver inserido como exigência racional nas estruturas da própria reprodução social”.

Conforme já mencionado, na análise anterior, três entrevistadas encontram-se numa situação de exclusão tendo em vista que trabalham, com outras pessoas com deficiência, isoladas dos demais trabalhadores.

Tem-se, portanto, uma situação em que pessoas com deficiência são confinadas em espaço separado e colocadas para fazer um trabalho destituído de sentido, de modo que elas não parecem compreender sua contribuição para a reprodução social. Isso mostra, pelo lado da negação, a importância do trabalho dotado de sentido que contribua para a integração social e para a autorrealização individual.

Para o autor, desde o início da Revolução Industrial, surgiram inúmeros projetos utópicos para uma reestruturação do trabalho social que se fixaram, sobretudo, na esfera da produção.

Diante da forma de trabalho adotada pelo sistema capitalista, organizada de modo empresarial, tais utopias consideravam o modo de atuação artesanal:

[...] enquanto aqui a realização do trabalho estava completamente nas mãos da pessoa trabalhadora que, familiarizada com o material, podia dar forma criativa a toda a produção e finalmente encontrar no produto pronto como que num espelho uma objetivação das suas próprias habilidades, para o trabalhador na fábrica tais experiências integralizantes estavam totalmente interditadas, porque seu trabalho era heterônimo, despedaçado e destituído de iniciativa. (HONNETH, 2008, p.49).

Nessas utopias, eram associadas ao modelo do trabalho artesanal características tais como: cooperação voluntária e atividade autogerida. No entanto, na visão de Honneth, ainda que tais ideais tenham sido elucidativos e comoventes, ao final, ficavam destituídos de consequências para a história efetiva da forma de organização do trabalho social.

O modelo romanticamente distorcido do trabalho artesanal e o ideal estético da produção artística continham impulso suficiente para mudarem duradouramente nossas concepções sobre uma vida boa e bem sucedida; mas sobre as lutas do movimento dos trabalhadores, sobre as aspirações socialistas de melhorar as condições de trabalho e, dentro do possível, confiá-las aos interesses dos produtores, elas praticamente não lograram exercer influência alguma. (HONNETH, 2008, p.50).

Não é à toa que Honneth defende como pressuposto de uma forma de crítica interna o fato de que se possa encontrar um padrão de medida que seja interno às próprias relações criticadas como reivindicação justificada, racional. Ele compreende que essas utopias se mostraram inadequadas.

O efeito ambíguo resultante das utopias do trabalho do século 19 se explica pelo fato de que elas tinham pouca relação com as exigências do trabalho organizado economicamente: as atividades que elas destacavam e elevavam à condição de modelo eram de certa forma muito extravagantes para que pudessem servir como modelo de estruturação para todos aqueles procedimentos que eram necessários para a reprodução da sociedade. (HONNETH, 2008, p.50).

E, conseqüentemente, essas tentativas de crítica se baseiam normativamente em formas de atividade que permanecem externas ao objeto criticado, na medida em que se apresentam estruturas de execução que não podem ser igualmente constitutivas para todos os trabalhos necessários, na esfera da economia.

E, portanto, aquilo que ocorreu dentro da esfera econômica, em termos de lutas sociais pela melhoria das condições de trabalho, teve que fundamentar-se em normas bem distintas daquelas fixadas utopicamente, na imagem de uma atividade integral.

Em oposição à crítica externa, para recuperar a possibilidade de uma crítica interna das relações reais de trabalho, Honneth (2008) aponta a necessidade de se adotar a perspectiva de que o mercado capitalista de trabalho também tem *a função da integração social*, e não apenas visualizar o mercado capitalista sob a perspectiva funcionalista do incremento da eficiência econômica.

Para delinear as condições dessa crítica, Honneth recorre à teoria de Hegel. O fio condutor para tal crítica é que, para Hegel, estava fora de questão mensurar as realizações do sistema de suprimento das necessidades, então mediado pelo mercado, somente por meio de categorias da eficiência econômica.

Hegel tenta mostrar que todo o sistema de troca do trabalho próprio pelos meios para a satisfação das necessidades, mediado pelo mercado, só poderia contar com o consentimento se satisfizesse determinadas condições normativas.

Para Honneth, o que importa da teoria de Hegel é que ele não obteve as indicações e o desenho para essas instituições corretivas, a partir de um ponto de vista externo qualquer, mas os retirou dos princípios normativos do próprio sistema econômico a ser corrigido.

Segundo a convicção de Hegel, pertence às próprias condições morais da organização capitalista que as realizações do trabalho do indivíduo não sejam remuneradas apenas com um salário capaz de assegurar a subsistência, mas que também em sua estrutura mantenham uma forma que permita reconhecê-lo como contribuição para o bem geral fundada em habilidades; toda a idéia da troca recíproca de realizações exige que as atividades individuais mantenham uma estrutura suficientemente complexa e demonstrativa de capacidades para

se revelarem como dignos de reconhecimento geral, que é relacionado à “honra burguesa”. (HONNETH, 2008, p.57).

As organizações da corporação profissional devem assegurar, tanto para dentro como para fora, que as capacidades dos seus membros recebam cuidado e atenção pública suficientes para poderem gozar de valorização geral também no futuro.

Hegel, por conseguinte, deixa as corporações assumirem uma tarefa ancorada nos próprios pressupostos de estabilidade da nova forma e organização do trabalho social como uma exigência normativa.

Honneth avalia que umas das maiores dificuldades de se compreender o *status* desses pressupostos normativos se deve ao fato de que, embora eles ainda devam ter validade geral, tiveram pouca influência sobre o desenvolvimento econômico, de fato.

Resumidamente, o novo sistema do mercado apenas pode reivindicar a concordância normativa dos afetados sob duas condições: primeiro, que ele dote o trabalho realizado profissionalmente com um salário compatível e, segundo, que dê às atividades desempenhadas uma forma que leve a reconhecê-las como contribuição para o bem geral.

Tais condições não devem perder a validade, mesmo quando de fato sua vigência é suspensa – e isso significa tornar o funcionamento do mercado capitalista de trabalho dependente de condições que ele próprio não necessariamente precisa poder cumprir.

Os acontecimentos no mercado de troca do trabalho, amplamente intransparente, se realizam sob pressupostos de normas morais que permanecem válidas mesmo quando o desenvolvimento histórico as transgride. Ao mesmo tempo, estas certezas normativas de fundo formam o recurso moral ao qual os atores podem recorrer quando quiserem questionar as regulamentações existentes na organização capitalista do trabalho: não se necessita então recorrer a um reino de valores transcendentais ou a princípios universalistas, mas somente à mobilização daquelas normas que já estão admitidas como condição da compreensão e aceitação na constituição do moderno mercado de trabalho. (HONNETH, 2008, p.59).

Honneth recorre à teoria de Emile Durkheim, pois compreende que as definições desenvolvidas na teoria hegeliana são insuficientes para abarcar, normativamente, todos os males historicamente combatidos no mundo capitalista do trabalho.

Durkheim também examina as estruturas da organização capitalista do trabalho, na perspectiva da contribuição que elas podem dar para a integração das sociedades modernas. Para tanto, lança-se na tentativa de identificar, nas estruturas da própria nova organização capitalista do trabalho, as condições que poderiam levar a uma consciência modificada da

pertinência social: a solidariedade necessária para integrar igualmente as sociedades modernas não deverá fluir de fontes da tradição moral ou religiosa, mas da realidade econômica.

Sendo a sociedade um sistema de funções diferentes e especiais, onde cada órgão tem um papel diferenciado, a função que cada um desempenha é que marca lugar nessa sociedade. Na sua análise da divisão social do trabalho, enfatiza que o indivíduo com seu trabalho, sob essas novas condições econômicas, tem direito a dar uma contribuição parcial para o bem-estar geral, pela qual, em contrapartida, lhe cabe uma renda adequada que, no mínimo, assegure a subsistência.

Porém, a divisão do trabalho somente pode assumir a função da integração social, se ela cumprir duas condições morais presentes como pressupostos contrafáticos, em todas as relações de troca do mercado de trabalho; para que os trabalhadores efetivamente possam concordar livremente com os contratos de trabalho, *deve ser assegurado primeiramente que existam condições de partida iguais na aquisição das qualificações necessárias* e que todas as contribuições sociais sejam remuneradas segundo seu valor real para a comunidade.

Para poderem cumprir a função de integração social, as relações de trabalho mediadas pelo mercado não apenas necessitam estar organizadas justa e equitativamente, todavia, devem ainda cumprir a exigência de relacionar as atividades individuais umas às outras, de modo mais transparente e inteligível possível.

No que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, os textos legais estabelecem como condição ideal de vida e de convivência, numa coletividade, a da *igualdade de oportunidades e igualdade de tratamento*³⁶.

A situação de igualdade de oportunidades pretendida pela legislação é algo que precisa ser esclarecido, por se tratar de uma situação de igualdade constituída através de um princípio de direito e de um ideal de justiça bastante característicos.

Argumenta Norberto Bobbio (1997, p. 30):

Por si mesmo, o princípio de igualdade de oportunidades, abstratamente considerado, nada tem de particularmente novo: ele não passa da aplicação da regra de justiça a uma situação na qual existem várias pessoas em competição para a obtenção de um objetivo único, ou seja, de um objetivo que só pode ser alcançado por um dos concorrentes (como o sucesso numa corrida, a vitória num jogo ou num duelo, o triunfo num concurso etc.).

³⁶ O art. 1º da lei nº7853/89, § 1º, estabelece: “Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.”

Para Bobbio (idem, p. 31), o que faz do princípio da igualdade de oportunidades um princípio inovador “é o fato de que ele se tenha grandemente difundido como consequência do predomínio de uma concepção conflitualista global da sociedade, segundo a qual toda a vida social é considerada como uma grande competição para a obtenção de bens escassos”.

E, logo adiante, o autor conclui:

Em outras palavras, o princípio da igualdade de oportunidades, quando elevado a princípio geral, tem como objetivo colocar todos os membros daquela determinada sociedade na condição de participar da competição pela vida, ou pela conquista do que é vitalmente mais significativo, a partir de posições iguais.

A definição possibilita enfatizar um elemento básico, constituinte desse princípio de igualdade: a perspectiva de que uma sociedade ideal é aquela na qual indivíduos competem entre si para conquistar posições ou bens que não estão disponíveis a todos. A justiça se estabelece na condição dos competidores, que deve ser rigorosamente a mesma, no início da competição, a fim de que todos tenham as mesmas chances de alcançar o que pretendem, contudo, que a conquista seja obtida através do mérito individual. Quer dizer, se todos os competidores tiverem as mesmas chances, as mesmas possibilidades objetivas de vencer numa disputa, vence aquele que se destacou pelos próprios méritos, que, nesse caso, pode ser o maior empenho, a engenhosidade, a inteligência, ou qualquer outro atributo individual e subjetivo.

No entanto, a situação de igualdade pretendida não se autoinstitui. Ela é conseguida mediante a aplicação da proporcionalidade, que é o princípio pelo qual todas as pessoas, indistintamente, são merecedoras de benefícios na quantidade relativa às especificidades que possuem, de maneira a compensar eventuais diferenças, ou hipossuficiências, que as impeçam de alcançar a situação de igualdade pretendida.

Nesse sentido é que encontram suas justificativas a Lei nº 7853/89 e o Decreto nº 3298/99, que a regulamenta, ambos amparados na Constituição Federal. Através desses artificios legais, formalmente o Estado garante que todas as pessoas com deficiências recebam, rigorosamente, no mercado de trabalho, o tratamento previsto na legislação, conforme suas especificidades. Por intermédio da legislação, o Estado brasileiro objetiva formalmente atender às necessidades específicas de uma parcela da população, suplementando sua hipossuficiência com direitos diferenciados, para que alcancem as condições ideais de competir com indivíduos ditos *normais*.

O que Honneth procura ressaltar da obra de Durkheim é que, para ele, assim como para Hegel, os ideais normativos não são trazidos de fora para a organização capitalista do trabalho, mas se constituem dentro de seu âmbito, em pressupostos funcionais necessários.

Não obstante, segundo Honneth, Durkheim dá um passo além de Hegel, quando constata que as novas relações de trabalho só podem gerar formas orgânicas de solidariedade, se elas forem experimentadas por todos os trabalhadores como um esforço comum e cooperativo para o bem geral³⁷.

Para dar conta desta situação, assim segue o argumento de Durkheim, no entanto é necessário que de cada posto de trabalho seja possível divisar em que contexto cooperativo a própria atividade está com a de todos os demais trabalhadores; isto contudo, segundo Durkheim, só é possível se as distintas etapas do trabalho forem tão complexas e exigentes, que o indivíduo possa relacioná-las a partir de sua perspectiva com o restante dos trabalhos socialmente necessários, de modo a fazer razoável sentido. (HONNETH, 2008, p.62).

Honneth compreende o trabalho como uma categoria essencial para a teoria crítica contemporânea, desde que o trabalho seja entendido como uma esfera específica, em que o indivíduo possa realizar suas habilidades, conhecimentos e talentos (PETERSEN; WILLIG, 2004, p.338).

O ponto normativo de referência para análise entre reconhecimento e trabalho é encontrado na terceira, dentre as três esferas descritas pelo autor. Para Honneth, a conexão teórica entre os conceitos de trabalho e reconhecimento está no que ele denomina *princípio do desempenho*. O princípio sugere que a cada membro da sociedade é atribuído reconhecimento por suas contribuições para a reprodução da sociedade, quer dizer, as que recaem sobre a categoria do trabalho.

Conforme o próprio autor:

Theoretically the link between recognition and the concept of work is, for me now, the normative principle of accomplishment. This principle is, as I would describe it, one of the leading normative principles in modern capitalist society. This principle of accomplishment means, I think, that everyone has a certain right to feel and to get recognition for any kind of contribution to society, which counts as work. (HONNETH, in PETERSEN; WILLIG, 2002, p.274).

³⁷ Pode ser que Hegel também tenha tido tais concepções em mente, quando se referiu à “honra burguesa” como forma de reconhecimento que deve caber a cada membro da sociedade do trabalho, mediado pelo mercado; mas só Durkheim será consequente o suficiente para explicitar tanto as implicações normativas da nova forma de sociabilidade, a ponto de incluir nelas reivindicações de um trabalho experimentado como significativo (HONNETH, 2008, p. 62).

É importante frisar que o princípio do desempenho não é uma esfera independente das três esferas de reconhecimento. O próprio autor, quando questionado, reafirma que ele se desenvolve dentro da esfera da solidariedade social (estima):

No, it is a reformulation of what I have said before on social solidarity. I think it has an increasingly Durkheimian impact. Because I think Durkheim's insight was, in the study on the division of labour, that the degree of social solidarity in modern society depends on reflexive and democratic forms of the division of labour. This is something I am taking up to a certain degree, so that the approach gets a more Durkheimian twist. (HONNETH, in PETERSEN; WILLIG, 2002, p.275).

Honneth acredita que o princípio do desempenho emerge como uma extensão da noção pré-moderna de honra, reservada a uma pequena elite na hierarquia social. Porém agora, ao invés de uma noção restrita de honra, rigidamente relacionada a formas fixas de *status*, a ênfase sobre as realizações individuais cresce proporcionalmente com a divisão de trabalho industrial (in PETERSEN; WILLIG, 2002).

Essa transformação histórica conduz a uma meritocracia, dado que cada membro da sociedade pode supostamente usufruir da apreciação social como um trabalhador, no que diz respeito às suas realizações.

No entanto, esse princípio tinha, desde o início, um caráter ideológico. De acordo com Honneth, os valores ideológicos hegemônicos da burguesia serviram como parâmetros para o que poderia ser definido como uma contribuição legítima para a reprodução da sociedade. Dessa maneira, o reconhecimento estava assentado em valores e interesses dominantes de determinados grupos e, com isso, uma variedade de realizações não foram julgadas elegíveis pelo reconhecimento.

Assim como Marx e Hegel, Honneth acredita que o trabalho não é apenas de natureza econômica, mas também possui um potencial emancipatório, nos termos da autorrealização individual. Nessa perspectiva, em que o trabalho não é reduzido a uma mera categoria instrumental, todavia, é compreendido como a externalização de habilidades e talentos do indivíduo, torna-se possível administrar um tipo diferente de desaprovação social. Nesse caso, não somente as condições materiais do funcionamento físico é que são examinadas, mas igualmente as condições mentais para a autorrealização individual (PETERSEN; WILLIG, 2004).

O autor compreende que cada pessoa deve ser reconhecida pelo trabalho que realiza, porém, pontua que a dificuldade reside em o que considerar como trabalho, em determinado período. Ele cita o exemplo da luta das mulheres pela redefinição do serviço de casa como

trabalho. Elas tinham a sensação de que as suas contribuições não eram vistas e respeitadas como trabalho.

No passado, a não garantia jurídica de condições para o trabalho das pessoas com deficiência significava o não reconhecimento de sua contribuição à sociedade e, portanto, o não reconhecimento do seu trabalho.

Para Honneth, o princípio normativo do desempenho, que tem funcionado como a fonte de integração, tem-se desgastado, devido tanto ao fim do trabalho industrial, como às possibilidades crescentes de recompensas financeiras, que são difíceis de justificar: aquelas que se acumulam de violentos altos e baixos (variações) do mercado de ações, aumentando o estado real da especulação, e da competição de gastos do Estado e dos meios de comunicação, em que o sucesso é resultado da sorte, ao invés de qualquer noção de desempenho.

Assim, Honneth enfatiza igualmente que o princípio do desempenho é também demasiado estreito para incorporar tipos de trabalho pelos quais não podem ser atribuídos valores referentes ao reconhecimento na reprodução da sociedade. Daí a necessidade de se perceber o aumento das lutas por reconhecimento como aquilo que deve ser valorado como trabalho, incorporando todas as formas de contribuição.

The second step in my answer would be to say that this allows us to see the need for our present societies to radically redefine and open up the concept of work on a social level. It is much too restrictive to really compensate for all those contributions which we, using fair principles, have to describe as forms of work. There are so many housewives doing practical work, the education of children and so on, and there are also many elderly people doing a lot of work for the socialization of their grandchildren. These are clear indications that we have, within our societies, a lot of socially necessary forms of work that are not seen as such, are not recognized, and therefore cannot be compensated. So, the consequence of that is the hypothesis, first, that there will be an increase in social and symbolic struggles on the validity of the notion of work, and second, that there will be a need for our societies to increase and broaden the given notion of work. (HONNETH, in PETERSEN; WILLIG, 2002, p.274).

A análise das entrevistas evidenciou que, dos nove sujeitos, quatro vivenciaram situações de humilhação que, de acordo com Honneth, seriam prejudiciais ou à aquisição ou à manutenção da autoestima.

Apesar disso, todos eles avaliam que realizam um bom trabalho. Quer dizer, independentemente do tipo ou do ambiente de trabalho, todos os participantes entendem que executam bem os serviços para os quais foram contratados.

Além disso, vale lembrar que, quando foi perguntado, de maneira geral, para os entrevistados, em quais situações eles eram elogiados, seis mencionaram elogios recebidos no

trabalho, pelos superiores ou colegas ou, ainda, como o entrevistado 08, dos clientes do seu estabelecimento comercial.

Há um outro aspecto a ser mencionado. A análise das entrevistas mostrou que os sujeitos que não trabalham no setor de produção conseguem fazer uma análise diferente do trabalho que realizam. Embora, como os demais, manifestem autoestima, eles conseguem identificar aspectos positivos e negativos em relação ao próprio exercício profissional.

O que os relatos indicam é que esses sujeitos se relacionam com a deficiência que possuem de uma maneira não estigmatizada. É possível supor que o acesso à educação e a experiência profissional em um serviço não repetitivo permitiu aos sujeitos compreender a deficiência como uma dificuldade para exercer algumas tarefas e não como fator de incapacidade.

Segue o relato do entrevistado 06, sobre a avaliação do próprio trabalho:

Eu acredito que é bom. Como eu digo, eu reconheço que tenho limitações. Às vezes um colega meu faz o serviço mais rápido que eu, mas eu não deixo de fazer o meu serviço, um pouco mais lento, mas não deixo de fazer o serviço. Então, assim, a ponto de ser insatisfatório, não.

E sobre a avaliação dos superiores:

R - Uma avaliação boa, mas limitada. Eu me considero um profissional limitado, claro, e não poderia ser diferente, né? É a mesma coisa que eu dissesse assim para você: “Olha, eu tenho um sonho de um dia pegar um carro e sair dirigindo” – que é uma coisa impossível.

Algumas coisas não são possíveis. A gente sabe que a limitação existe...

P - Em virtude da ausência da visão?

R - É, e também pela ausência de alguns recursos, se existissem, talvez seriam melhores. Por exemplo, vou dar um exemplo para você: não sei se você já ouviu falar no processo virtual, em São Paulo tem, estão implantando o processo virtual. O dia que se implantar o processo virtual, não se usa mais papel. O dia que eu não precisar mais tirar dados de processo, que não precise tirar mais informações, qualificações do processo, aí o meu desempenho vai melhorar. Claro, com certeza.

Também, para ilustrar, segue o relato do entrevistado 07:

R - Me considero um bom profissional, mas poderia ser melhor, eu acho que ainda existem falhas no meu trabalho, Mesmo no transporte de aluno que eu também cuido .

P - Que tipo de falha?

R - Eu acho que, por exemplo, em relação à pesquisa de telefone, mesmo. Às vezes, você tá estressado, tal, alguém pede um telefone. Eu não preciso mandar a pessoa pegar a lista e procurar o telefone, eu mesmo poderia conseguir o telefone, tem internet, existem várias alternativas de você procurar o telefone.

Então, às vezes eu... É o mesmo quando você tá... por exemplo, toca o telefone, eu atendo: “Quero falar com o fulano de tal”. Se tá muito cheio de gente, eu já passo a

ligação e desligo e não é essa a função do telefonista. Porque você tem que passar a ligação, por exemplo: "Eu quero falar com a Mariana". Eu falo: "Mariana, o fulano de tal quer falar com você, você atende ou não atende?" Se você falar que não atende, eu volto e resolvo. Muitas vezes eu passo direto, muitas vezes eu faço isto e isso não é legal.

Isso é até uma, é... não uma briga, mas às vezes as pessoas reclamavam disso... e eu dizia: "Ah, vem aqui no meu lugar para você ver como é que é". Mas poderia, daria para fazer isto. Tem algumas vezes que realmente não dá, lá nós temos dez linhas e às vezes tocava três, quatro linhas seguidas... aí é complicado. Mas, muitas vezes, vamos dizer assim, eu tava conversando com alguém lá na frente de bobeira, ou usando o telefone... aí tocava o telefone e eu despachava. Mas minha função não é conversar assuntos particulares, minha função lá são assuntos profissionais, então aí era uma falha. Isso daria para melhorar e muito.

Por fim, é possível concluir que o processo de reconhecimento não é isento de conflitos, mas, de modo geral, a obtenção do trabalho foi positiva em relação à aquisição da autoestima.

Conclusão

Os direitos levados a sério.

Esta é a afirmação que deu origem ao trabalho que ora se conclui. Em sendo cumprida a legislação inclusiva, no mercado de trabalho, quais os efeitos provocados por ela?

Quanto à realização da pesquisa empírica, o principal objetivo foi observar qual a situação das pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho. Essas pessoas, em tendo conseguido trabalho, manifestam graus crescentes de autoconfiança, autorrespeito e autoestima? Pode-se afirmar que se sentem reconhecidas e, conseqüentemente, possuem autonomia intersubjetiva?

Antes de se propor uma reflexão sobre o objetivo mencionado acima, é possível sublinhar, logo de início, que a adoção da teoria do reconhecimento de Axel Honneth para a análise da situação vivenciada pelas pessoas com deficiência foi acertada.

Enquanto noções distributivas de justiça enfatizam a garantia de bens e direitos, o giro proporcionado pela teoria do reconhecimento nas teorias da justiça é justamente o de acrescentar a pergunta de como se deve constituir a esfera das práticas sociais, de modo a garantir condições que ofereçam a todos a possibilidade de se experimentarem como pessoas livres e iguais.

Diante de um passado histórico de exclusão, em que a deficiência foi tida como fator de incapacidade, o reconhecimento serve para ressaltar o que significa tratar uma pessoa com igualdade, aclarando nossa compreensão sobre justiça social como garantia de condições sociais para o reconhecimento mútuo.

Retomando a questão sobre os efeitos da legislação que motivou a realização da pesquisa empírica, é preciso ressaltar a complexidade de se estabelecer um limite entre formas distorcidas ou corretas de reconhecimento.

Honneth deixa claro que as formas de reconhecimento adequadas à promoção da emancipação são aquelas que, com base em princípios já aceitos de reconhecimento, possibilitam ampliar social e substancialmente seu alcance prático-normativo.

Isso significa que, quando as qualidades desrespeitadas de uma pessoa ou grupo se deparam socialmente pela primeira vez com reações afirmativas, quando grupos até agora excluídos são providos de direitos de que uma maioria já dispunha, em todos esses casos se trata de uma expansão de relações de reconhecimento, que promovem a emancipação.

Dessa maneira, é possível afirmar que a legislação foi positiva para a quase totalidade dos sujeitos, quer dizer, os dados permitem conceber uma ampliação nas relações de reconhecimento.

No entanto, apesar de os dados indicarem que a legislação é eficaz no sentido de que os sujeitos manifestaram ganhos em relação à aquisição e/ou manutenção da autoconfiança, autoestima ou autorrespeito, ela não é suficiente para evitar que violações ou situações de ruptura continuem a ser vivenciadas pelas pessoas com deficiência visual.

Para a teoria do reconhecimento de Honneth, os pressupostos jurídicos da autorrealização representam uma grandeza suscetível de desenvolvimento, visto que podem ser aperfeiçoados na direção de uma consideração maior da condição particular do indivíduo, sem perder seu conteúdo universalista. Assim, mesmo diante de um cenário favorável e tendo-se em vista a natureza interdisciplinar do estudo sociojurídico realizado, é necessário refletir sobre o aperfeiçoamento jurídico das condições de aplicação da legislação.

Os dados revelam, e muitos profissionais da educação especial têm sido enfáticos a esse respeito, que é preciso abandonar de vez a compreensão da inclusão como inserção. A garantia do direito ao trabalho (e também do direito à educação) não se resume ao acesso.

A legislação brasileira contém o potencial para possibilitar a igualdade de acesso e *permanência* no trabalho, pois estão em vigor, por exemplo, inúmeras normas que garantem eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

Portanto, se há o direito positivado, cabe aos órgãos responsáveis pela fiscalização do fiel cumprimento da lei atentar para a inclusão, em termos qualitativos. Em termos práticos, não basta multar a empresa que não cumpriu as cotas, isto é, não contratou o número de pessoas com deficiência estabelecido na legislação. É preciso verificar quais as condições de trabalho estão sendo oferecidas às pessoas contratadas.

A pesquisa apontou que, dificilmente, o direito será utilizado individualmente numa postura reivindicativa, em face de uma violação – e isso é óbvio, do ponto de vista do trabalhador. Qualquer pessoa que precise do emprego para manter a própria vida, enquanto estiver empregada, não vai recorrer ao Poder Judiciário diante do descumprimento de uma norma trabalhista.

Nesse aspecto, o Estado, como um dos destinatários (e violadores) da lei, pode colaborar em termos coletivos, principalmente na promoção de políticas públicas de acessibilidade. No caso das pessoas com deficiência visual, a principal queixa é a ausência de liberdade de locomoção.

A pesquisa se restringe à problemática da deficiência visual, mas a acessibilidade é sempre proposta em termos universais, no sentido do respeito a toda e qualquer diferença. Nesse sentido, pode-se aventar a hipótese de que, à medida que se concretize a acessibilidade em todos os seus contextos, todas as pessoas com deficiência serão beneficiadas e ocorrerão ainda maiores ganhos, em termos da autorrealização. Por exemplo, é provável que, no caso das pessoas com deficiência visual, a família deixe de limitar sua locomoção, se forem eliminadas diversas barreiras, sobretudo arquitetônicas, nas vias e prédios públicos, o que poderá acarretar modificações na primeira esfera de reconhecimento, a esfera do amor.

Embora o foco do estudo tenha sido a questão da inclusão no mercado de trabalho, os dados conduzem a uma retomada da discussão sobre inclusão na educação, em virtude das diferenças apresentadas nas respostas de dois grupos de sujeitos – aqueles que tiveram e os que não tiveram a oportunidade de estudar.

Não é preciso muito esforço para concluir que a inclusão no mercado de trabalho, nos moldes como preconizam a legislação e a literatura, depende da efetivação da inclusão na educação. Teorias respeitáveis na área da educação procuram justamente evidenciar a condição da educação escolar como instrumento para operar mudanças na sociedade.

A não utilização das leis pelas pessoas com deficiência a seu favor, para garantir direitos, é um fator de complicação na efetivação da legislação que consubstancia a inclusão. Já que o direito positivado dificilmente será usado pelos sujeitos, em termos individuais,

como intermediação para uma postura reivindicativa, há a possibilidade de utilização da escola para modificar as relações sociais, promovendo assim a inclusão.

Não é à toa que o título do livro em que Honneth apresenta sua teoria seja *Luta por reconhecimento*. De fato, interessa a ele analisar os conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social e que são capazes de suscitar uma ação coletiva, buscando restaurar as relações de reconhecimento mútuo ou desenvolvê-las num nível evolutivo superior.

Porém, os dados revelaram que a capacidade de dialogar e de reivindicar depende da articulação discursiva. Ora, só a escola proporciona isso. Por conseguinte, a possibilidade é a de pensar a educação como um poder capaz de expandir outros poderes.

Por fim, um último apontamento, em tom mais informal.

Tanto os dados analisados quanto o argumento de Honneth, ao descrever o processo de formação da identidade e consequente aquisição da autoconfiança, da autoestima e autorrespeito, evidenciam a responsabilidade de todos nós, na condição de *outro na relação com o outro*.

E, considerando-se, conforme já afirmado, que o rompimento do ciclo de exclusão vivenciado pelas pessoas com deficiência pretendido pela legislação se dará de modo mais satisfatório, quando concretizada a educação inclusiva, há algo novamente a ser enfatizado: a responsabilidade dos professores, também destinatários da referida legislação.

O que me tranquiliza, ao tratar dessa responsabilidade, é que não mais me refiro a ela utilizando a terceira pessoa do plural – e sim a primeira pessoa do plural. Sei qual a dificuldade em se implementar a inclusão. Compreendo quando as minhas colegas questionadoras, mencionadas na Introdução, me diziam: “Vocês ficam aí falando de acessibilidade digital enquanto, na escola em que eu trabalho, não tem nem papel para passar no mimeógrafo”.

A conclusão não é o momento para introduzir novos dados, mas se ousa encerrar este estudo com a fala de dois entrevistados. A seguir, a avaliação da professora (participante 05), que foi impedida de lecionar, sobre a qualidade do trabalho que realizava:

R - Eu acho que era bom. Eu percebia que era bom, mesmo não trabalhando com a mesma qualidade com que as outras trabalhavam, porque as outras faziam coisas lindíssimas, enfeites de sala... e nem sempre eu podia utilizar os mesmos materiais. Mas eu via que eu trabalhava com muito amor, sabe? Então, meus alunos se desenvolviam. Se não fosse igual, era melhor, porque meus alunos tinham um comportamento diferente. Meus alunos, sabe assim, tinha uma cooperação entre eles. Nós fizemos muita coisa linda, coisa que nenhum professor fazia, nós fazíamos. Por exemplo, ensaiar hino da cidade,

fazíamos maquete. Apresentação, onde tinha, a minha sala ia. Então, tem professor que não tinha coragem de ir e eu ia. E eu ficava pensando assim: “Ai, a sala tá escura, a tia não tá enxergando...” Mas eles mesmos já me davam a mão e iam comigo.

P - Então, mesmo você não podendo utilizar os mesmos recursos, seguir as mesmas metodologias que os outros, você acha que o seu trabalho era bom?

R - Era bom, eu acho. Porque as minhas crianças não ficavam tanto com mão de gato, porque eles falam que mão de gato é professor que faz tudo para aluno, né? Então eu falava pra eles assim: “Eu não vou recortar para vocês em volta da folha, eu não vou ficar colando as folhas no caderno, vocês tem que aprender”. Então, eu ensinava tudinho para eles, eu falava: “Olha, é assim que cola, vocês tem que respeitar esta margem aqui e aqui”. Então eu acho que eles tinham um desempenho normal por causa disso, porque eles é que tinham que fazer.

Em relação à qualificação profissional, pode-se supor que nossa entrevistada, na condição de educadora, deve conhecer propostas educacionais respeitadas na área da educação que visam à autonomia, à emancipação.

Também é preciso lembrar que a pessoa participante do estudo é uma professora que possui uma deficiência e que teve a oportunidade de estudar como os demais, concluindo o ensino superior. E, apesar das dificuldades e impedimentos sofridos no exercício da profissão, tem procurado alternativas de ação, na tentativa de permanecer em sala de aula. Não desistiu de escrever a própria história e buscar realizar os planos que possui, para sua vida pessoal.

A Constituição Federal prescreve, em seu artigo 205, que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, pode-se afirmar que, diante de inúmeras violações, a lei maior, em relação à educação tanto *oferecida para* a entrevistada quanto *recebida pela* entrevistada, foi amplamente respeitada. Este é um mérito dela e dos educadores que participaram e participam de sua trajetória como estudante.

Em seguida, o participante 06 menciona dois professores, que contribuíram de formas diferentes, em sua história pessoal.

Eu fiz meu trabalho de conclusão de graduação, foi voltado a como ensinar matemática a pessoas com deficiência visual: geometria. Reta, conceito de reta, de círculo, de como traçar a reta.

Não só o conceito em si, mas, como construir, por exemplo, um triângulo, como pegar um ponto médio de uma reta, traçar uma mediatriz, uma bissetriz, uma mediana.

Eu fiz isto por quê? Porque, quando eu estava na escola, a professora me liberou da matéria de geometria. Botou uma média lá e me passou. Errado.

Aí o louco aqui vai lá e cursa matemática e aí? Nunca tinha aprendido, fui aprender na faculdade.

Eu tive um professor chileno, o cara é fantástico, até hoje está lá, aprendeu braille em duas semanas e me ensinou geometria. Ele me ensinou geometria.

Ele fazia eu ir na sala dele, eu estudava à noite, ele fazia eu ir na sala dele à tarde e me ensinou geometria. Falava: “Vem cá que eu vou te ensinar geometria”, me ensinou geometria, o cara era fera, era dez.

O estudo da história do tratamento oferecido às pessoas com deficiência tem evidenciado a realização de muitos equívocos. Este é um motivo suficiente para continuarmos nos questionando sobre novas certezas.

A inclusão na educação e no mercado de trabalho é o caminho a ser trilhado? Não há mesmo justificativa para excluir pessoas das oportunidades oferecidas às demais, criando, por exemplo, um sistema de ensino que ousamos chamar de especial?

O direito positivado deve ser considerado o ponto de partida? É racional pretender criar um sistema de ensino ou um mercado de trabalho inclusivo, em que empregos são oferecidos e matrículas são aceitas, em virtude da ameaça de prisão?

Se as respostas anteriores são afirmativas, então precisamos nos questionar se existem argumentos que nos eximiriam de nossa responsabilidade como professores, frente a este já iniciado processo. Precisamos decidir que tipo de professor queremos ser – aquele que coloca a nota ou aquele que colabora para que as pessoas com deficiência se tornem sujeitos condutores da própria vida, escritores da própria história.

Referências bibliográficas

AMARAL, L. A. Ética – uma palavra sem alma? In: ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. O. **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II** Londrina: Editora UEL, 2001 p.3-12

ANDERSON, J.; HONNETH, A. **Autonomy, vulnerability, recognition and Justice**. In: *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays*; ed. John Christman e Joel Anderson. New York, Cambridge UP, 2004, p. 127- 149.

ARAGÃO, S.; VARGAS, A. Da sociedade deficiente à sociedade inclusiva – em busca do aperfeiçoamento das relações humanas. In: Robert, C. (org). **O direito do deficiente**. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 1999

ARANHA, M. S. F.. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, José (Org.) **Educação especial: temas atuais**. Marília : Unesp –Marília - Publicações, 2000a, p.1-9.

_____ (elab) Projeto escola viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000b. vol.1 (Visão histórica)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos: NBR-9050. Rio de Janeiro: 2004.

AVRITZER, L. **Em busca de um padrão de cidadania mundial**. Lua Nova, 2002, no.55-56, p.29-55.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1991.

BOBBIO, N. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____ **Igualdade e liberdade**. São Paulo: Ediouro, 1997.

BRAGA, M. M. S. **E se a legislação fosse levada a sério?** Uma análise da possibilidade de a legislação sobre a educação inclusiva provocar mudanças na sociedade. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, Marília, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

_____. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência visual. (Série Diretrizes; 8) Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Ministério do trabalho e emprego. A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. –2. ed. – Brasília: MTE, SIT, 2007.

_____ Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou

difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf> Acesso em 14/04/2008a.

_____. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. - Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf> Acesso em 14/04/2008b.

_____. Lei 8906, de 04 de julho de 1994. - Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm Acesso em 09/12/2009a.

_____. Decreto 5296, de 02 de dezembro de 2004 - Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5926.htm Acesso em 09/12/2009b.

_____. Lei 10.741, de 01 de outubro de 2003. - Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm Acesso em 09/01/2010.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Educação inclusiva e escolarização de surdos. **Revista integração**, MEC/SEESP, ano 13, n.23, p.37-42, 2001.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional e teoria da constituição**. Coimbra: Livraria Almedina, 2002.

CARVALHO, R. E. Falando da integração da pessoa deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997 p.67-76

COSTA, C. S. L. et al. Análise do conceito de deficiência visual: Considerações para a prática dos professores. In: COSTA, M. da P. R. da. **Educação especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: Edufscar, 2009. p. 47-62.

FERRAZ Jr., T. S. . **Introdução ao Estudo do Direito** : técnica, decisão, dominação. 2. ed. São Paulo : Atlas, 2003.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de Direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 1997.

GALUPPO, M. C. **Igualdade e diferença: estado democrático de direito a partir do pensamento de Habermas**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. M. B. M. L. Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOFFREDO, V.L.F.S. Integração ou segregação: eis a questão! In : MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997 p.67-76

HABERMAS, J. Consciência moral e agir comunicativo. Trad. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. O salva-vidas Kant. REPA, L. (trad.) Folha de São Paulo, São Paulo, 08jun.2003. Caderno Mais, nº590, p.11

HEWARD, W.L. exceptional children: an introduction to special education. United States: Merrill Prentice Hall, 2003.

HONNETH, A. **The critique of power**. Massachussetts: Mit Press, 1993.

_____. An Interview with Axel Honneth: The Role of Sociology in the Theory of Justice. Entrevistadores: PETERSEN, A.; WILLIG, R. London: **European Journal Of Social Theory** No.5(2). 2002, p.265-277.

_____. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: editora 34, 2003a.

_____. **Honneth esquadrinha déficit sociológico**. [outubro, 2003]. Entrevistadores: Marcos Nobre e Luis Repa. São Paulo, Folha de S. Paulo, 11 out. 2003b. Folha Ilustrada, p. 10.

_____. **Reconocimiento y justicia**. Entrevista con Axel Honneth. Entrevistador: Cortés Rodas, Francisco. Medellín, Colômbia: Estudios Políticos No. 27. IEP, Instituto de Estudios Políticos, Universidad Antioquia, julio-diciembre. 2005, p.9-26.

_____ in FRASER, N.; HONNETH, A., **Redistribución o reconocimiento**: um debate político-filosófico. Madrid: ediciones morata, 2006.

_____. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, J.; MATTOS, P. **Teoria crítica no século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007. p. 79-94.

_____, A. Trabalho e reconhecimento: Tentativa de uma redefinição. Trad. E. Sobottka e G. Saavedra. **Civitas**: Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p.46-67, 2008. Jan-abr. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/index>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

_____. A dimensão moral. [setembro, 2009]. Entrevistadores: Rúrion Melo e Marcos Nobre. São Paulo, **Folha de S. Paulo**, 27 set. 2009. Folha Ilustrada, p. 10.

HORKHEIMER, M. ADORNO, T. W. Textos Escolhidos 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores)

JANNUZZI, G. S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

KARAGIANNIS A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed; 1999.

KIRK S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

KOZLAREK, O. Entre filosofia social e luta social: La actualización de la teoría crítica por Axel Honneth. **Devenires: Revista de Filosofía y Filosofía de la Cultura**, Morelia, n. , p.25-50, jan. 2001.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997

MANZINI, E. J. . Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S.. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. 1 ed. Londrina: Eduel, 2003, v. 1, p. 11-25.

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: Maria Cristina Marquezine; Maria Amélia Almeida; Elisa Dieko Oshiro Tanaka. (Org.). **Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência**. 1 ed. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003, v. 5, p. 25-41

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed editora, 2003.

NOBRE, M. Apresentação. In: HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: Gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: 34, 2003. p. 7-19.

_____. Modelos de teoria crítica. In: _____ (Org). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 9-20.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e necessidades educativas especiais. In: Manzini, E. J. (org). **Educação Especial: temas atuais**, Marília: UNESP –Marília- Publicações, 2000.

OMOTE, S. As perspectivas de estudo das deficiências. **Vivência**, n.13 p.3-4, {1993?}.

_____. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em psicologia**, n.2, p.55-62, 1995.

_____. A concepção da deficiência e a formação do profissional em educação especial. In MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA E. D. O. (Orgs.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: Editora UEL, 2001.

_____. Algumas tendências (ou modismos) recentes em educação especial e a Revista Brasileira de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial** v.9, n.1, p.25-38, 2003.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Código de Ética e Disciplina da OAB. Disponível em <http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/LegislacaoOab/codigodeetica.pdf> Acesso em: 13 ago. 2009.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PETERSEN, A.; WILLIG, R. Work and Recognition: Reviewing New Forms of Pathological Developments. **Acta Sociologica**, London, Thousand Oaks, Ca And New Delhi, n47. , p.338-350, Dec. 2004.

PIOVESAN, F; PIOVESAN, L.; SATO, P. K. Implementação do Direito à igualdade. In: PIOVESAN, F. **Temas de Direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 1998. p.127-137

ROCHA, H.; RIBEIRO-GONÇALVES, E. (Coord) **Ensaio sobre a problemática da cegueira**: prevenção-recuperação-reabilitação. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

ROUANET, S. P., Mal-estar na modernidade: Ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

RULLI NETO, A. **Direitos do portador de necessidades especiais**: guia para o portador de deficiência e para o profissional do direito. São Paulo: Fiuza Editores, 2002.

SÁ, E D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. Atendimento educacional especializado: deficiência visual. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2010.

SAAVEDRA, G. A.; SOBOTTKA, E. A. Introdução à teoria do reconhecimento. **Civitas**: Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v.8 n.1, p.09-18, 2008. Jan-abr. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/index>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

_____. A teoria crítica de Axel Honneth. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia. **Teoria crítica no século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007. p. 95-112.

SAINT- LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In : MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997 p.67-76

SASSAKI, R. K.. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro:WVA, 1999.

_____. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Disponível em: <www.entreamigos.com.br/textos/educa/edu1.htm> Acesso em:18 out 2002

_____. **Conceito de acessibilidade.** Disponível em: <<http://www.escoladegente.org.br/mypublish3/VisualizarPublicacao.asp?CodigoDaPublicacao=145&visualizar=1&CodigoDoTemplate=1>>. Acesso em: 09 dez. 2009.

SCHUMACHER, A. A. Dificuldades de uma teoria normativa: Habermas e a conexão entre comunicação racional e sociedade. *Pro-Posições* (Unicamp), Campinas, v. 14, n. 1 (40), 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed; 1999.

TESSER, G. J. *Ètica e educação: uma reflexão filosófica a partir da teoria crítica de Jurgen Habermas.* 154f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

VIEIRA, O.V. DUPREE, A. Scott. Reflexões acerca da sociedade civil e dos direitos humanos. **Sur, Rev. int. direitos human.**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2004.

_____; **Direitos Humanos 50 anos Depois.** Disponível em: <<http://www.iedc.org.br/artigos/dialogando/vilhena.htm>>. Acesso em: 09 dez. 2009.

WEBER, M. **Economia y Sociedad.** México: Fondo de Cultura, 1992.

WERLE, D. L.; MELO, R. S. Introdução: Teoria Crítica, teorias da justiça e a reatualização de Hegel. In: HONNETH, A. *Sufrimento de indeterminação: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel.* São Paulo: Esfera Pública, 2007. p. 07-44.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WOLKMER Antonio Carlos. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico.** 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

ANEXO

Quadro: Dados dos participantes da pesquisa.

SUJEITO	IDADE	SEXO	DEFICIÊNCIA	TRABALHO ATUAL	TEMPO DE SERVIÇO NO TRABALHO ATUAL	TRABALHO ANTERIOR	ESCOLARIDADE	ENSINO: SALA REGULAR, SALA ESPECIAL OU ENSINO ESPECIAL
1	42	Feminino	Total	Empresa privada	03 anos	Não	Fundamental incompleto	Especial (parou na 4ª série)
2	33	Feminino	Total	Empresa privada	02 anos	Sim - (babá, sem registro)	Fundamental incompleto	Comum (parou na 2ª série)
3	26	Feminino	Baixa	Empresa privada	02 anos	Sim - (trabalho doméstico sem registro)	Fundamental completo	Especial
4	37	Feminino	Baixa	Empresa privada	03 anos	Não	Fundamental incompleto	Comum (parou na 2ª série)
5	37	Feminino	Baixa	Concursado	11 anos	Sim - (professora em instituição especializada)	Superior completo	Comum (1ª série, sala especial)
6	29	Masculino	Total	Concursado	08 anos	Não	Superior completo	Comum (1ª série, sala especial)
7	40	Masculino	Total	Concursado	09 anos	Não	Superior completo	Comum (1ª série, sala especial)
8	60	Masculino	Total	Aposentado/autônomo	Poucos meses	Sim - (empacotador, metalúrgico)	Médio incompleto	Comum (1ª série, sala especial)
9	45	Masculino	Total	Instituição especializada	11 anos	Não	Superior completo	Comum (1ª série, sala especial)