

16**DIREITOS HUMANOS E FILOSOFIA: UMA VISÃO HUMANÍSTICA E EQUITATIVA DA ESCOLARIZAÇÃO EM CLASSES HOSPITALARES¹¹⁶****HUMAN RIGHTS AND PHILOSOPHY: A HUMANISTIC AND EQUITABLE VISION OF SCHOOLING IN HOSPITAL CLASSES**Renata Souza de Lima¹¹⁷Edna Cristina do Prado¹¹⁸Lana Lisiêr de Lima Palmeira¹¹⁹

RESUMO: O estudo em tela pretende estabelecer aproximações sobre a teoria do Contrato Social, o Humanismo e a Equidade, considerando os aspectos relevantes para a educação inclusiva e equitativa em classes hospitalares à luz dos Direitos Humanos. Buscou-se ainda, a partir do estudo bibliográfico como procedimento metodológico, compreender as Classes Hospitalares como meio constituinte dos postulados dos Direitos Humanos e Fundamentais em uma perspectiva filosófica e humana. O referencial teórico fundamenta-se em Hobbes (1997); Locke (1973); Rousseau (1754 – 2010); Arendt (2007); Lévinas (2012); Rawls (2000 – 2003). Considera-se ainda que esse estudo reafirmou que a educação é um direito de todos e que o fenômeno educativo deve ser acessível e flexível aos sujeitos em um sentido equitativo.

PALAVRAS-CHAVE: Equidade; Humanismo; Direitos Humanos; Classes Hospitalares.

ABSTRACT: This study aims to establish a rapprochement between the theory of the Social Contract, Humanism and Equity, considering the relevant aspects for inclusive and equitable education in hospital classes in the light of Human Rights. The aim was also to use a bibliographical study as a methodological procedure to understand hospital classes as a means of fulfilling the postulates of human and fundamental rights from a

¹¹⁶ Texto baseado na dissertação de mestrado da autora, intitulada “Classes Hospitalares em Maceió: entre a legislação e a invisibilidade educacional de crianças e adolescentes internados para tratamento de saúde”, defendida em setembro de 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, na Universidade Federal de Alagoas.

¹¹⁷ Mestre em Educação (UFAL), Pós-graduação *latu-senso* em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo (INESP). Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar (UFAL), Graduação em Pedagogia (UFAL), membro do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional - GAE do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/CNPq). Email: rsouzalima51@gmail.com

¹¹⁸ Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); mestrado em Educação Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), membro do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional - GAE do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/CNPq). e-mail: wiledna@uol.com.br.

¹¹⁹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Estágio Pós Doutoral, Doutorado e Mestrado em Educação. E-mail: lana.palmeira@arapiraca.ufal.br.

philosophical and human perspective. The theoretical framework is based on Hobbes (1997); Locke (1973); Rousseau (1754 - 2010); Arendt (2007); Lévinas (2012); Rawls (2000 - 2003). It is also considered that this study has reaffirmed that education is a right for all and that the educational phenomenon must be accessible and flexible to subjects in an equitable sense.

KEYWORDS: Equity; Humanism; Human Rights; Hospital Classes.

INTRODUÇÃO

O prisma filosófico e político dos Direitos Humanos coloca homens e mulheres como sujeitos iguais. Desta maneira, sendo detentores de direitos assegurados por vias de dignidade – o que fundamenta os direitos humanos, corroborando com a ética –, homens e mulheres são capazes de produzir elementos essenciais à vida humana, como os valores positivados de amor, solidariedade, lealdade, honra, respeito, fidelidade e paz.

Ainda que de maneira sucinta, cabe considerar que os Direitos Humanos e os Direitos Fundamentais estão intimamente correlacionados independente das suas diferentes positivações. Palmeira (2018, p.58) menciona que “[...] o lema da Revolução Francesa, ‘liberdade, igualdade e fraternidade’ traduziu os três princípios basilares dos direitos fundamentais”, são eles: direitos de primeira geração, direitos de segunda geração e direitos de terceira geração.

A primeira geração dos direitos concerne aos direitos civis e políticos; os direitos de segunda geração correspondem aos direitos econômicos, sociais e culturais; a terceira geração dos direitos diz respeito aos direitos universais e difusos. Nesse sentido, a educação, portanto, corresponde aos direitos de segunda geração, que são os que se referem aos direitos sociais, econômicos e culturais – Saúde, Trabalho e Educação.

Ao abordar os aspectos filosóficos de Direitos Humanos para tratar da escolarização por meio de classes hospitalares, convém destacar que trata-se de uma vertente de abertura indispensável para se pensar a equidade de todos, no caso específico, de crianças e adolescentes no exercício do direito à educação, mesmo durante o seu processo de adoecimento/tratamento de saúde.

Nesse sentido, é necessário compreender como, a partir dos aspectos históricos e filosóficos, os direitos humanos foram e são essenciais para uma mudança social, ainda que mínima, na óptica dos direitos fundamentais.

No aspecto educacional, esses direitos estão e devem estar sempre em processo construtivo, uma vez que a educação não é estática. Desta maneira, com a evolução das

novas formas de sociabilidade, os processos educativos e os meios de aprender e ensinar ganham novos sentidos, surgindo a necessidade de elaborar um projeto de educativo que envolva todos os sujeitos (CARVALHO, 2016).

A partir desse ponto de vista e com a finalidade de compreender como os direitos humanos, a equidade e as classes hospitalares estão inteiramente relacionados, é de fundamental importância fazer uma leitura da perspectiva da filosofia humanística, à luz de alguns teóricos da Filosofia que defendem os postulados maiores da ética e do humanismo.

Desta forma, o presente estudo pretende estabelecer aproximações sobre a teoria do Contrato Social, com Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau; o Humanismo, a partir de Hannah Arendt e Emmanuel Lévinas; e a Equidade, com John Rawls, considerando os aspectos relevantes para a educação inclusiva e equitativa em classes hospitalares à luz dos Direitos Humanos.

1 ASPECTOS FILOSÓFICOS DOS DIREITOS HUMANOS

Para que seja possível determinar possíveis relações e/ou aproximações entre a filosofia dos Direitos Humanos e a escolarização por meio de Classes Hospitalares, é necessário salientar que a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos enquanto um conjunto de normas que garantem os direitos do homem, compõem um senso de resistência na medida em que consolidam os espaços de luta pela proteção da dignidade da pessoa humana (PIOVESAN, 2018).

Cumprir destacar, inicialmente, que os Direitos Humanos são marcos civilizatórios que tiveram expressão reconhecida como é atualmente após o fim da Segunda Guerra Mundial e com a disseminação das sociedades democráticas de direitos, iniciando um “[...] novo cenário para a democracia ocidental” (DIÓGENES, 2015, p. 31). Apesar disso, ainda foram necessárias duas grandes guerras mundiais e devastadoras para que os direitos humanos pudessem ser assegurados legalmente para as nações (HUNT, 2009).

Diante disto, Bobbio (2011) assinala que o surgimento do Estado representa o início da era moderna e, portanto, a passagem da era primitiva – de bárbaros e selvagens – para a era idade civil – de homens “civilizados”. Nesse cenário, surge também a compreensão de que os seres humanos são sujeitos de direitos e, portanto, têm direito a terem direitos. Diógenes (2015, p. 32) enfatiza que essa situação surge na perspectiva de que os seres humanos têm a necessidade de terem proteção à “[...] vida, com direito a ser

existida com garantias sólidas de perspectivas humanistas [...]”.

Nesse sentido, ao trazer os postulados filosóficos nos quais se baseiam os Direitos Humanos, é possível reconhecer que a escolarização em Classes Hospitalares faz parte de uma gama de direitos intersetoriais, que vai desde o direito à educação até o direito à saúde, sendo ambos fundamentados pela Constituição Federal de 1988.

1.1 O CONTRATUALISMO

Inicialmente, é essencial conceituar que o contratualismo se trata de uma corrente filosófica e política se refere a um “[...] movimento que distingue o estado natural, originário, em que teriam vivido os homens sem qualquer vínculo de subordinação a autoridade política alguma, do estado social, criado contratualmente [...]” (GUSMÃO, 2018, p. 368). Em outras palavras, de acordo com Abbagnano (2007), o Contratualismo diz respeito a uma doutrina na qual se reconhece a origem/fundamento do Estado e da comunidade civil. Trata-se de um consenso entre seus membros.

Tendo em vista que todo direito necessita de um amparo normativo e que a norma tem seus antecedentes históricos, políticos, sociológicos e filosóficos no chamado Contrato Social, oportuno trazer à cena os três principais pensadores dessa seara: Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau.

Nessa continuidade, o pensador inglês Thomas Hobbes (1588-1679) considerava o homem, em estado de natureza, um ser egoísta, que vivia com medo e que lutava constantemente por sobrevivência, o que acabou gerando guerras e conflitos. O homem em estado de natureza, portanto, vivera em constante estado preventivo. Daí a afirmação do pensador de que “o homem é o lobo do homem”.

Nessa lógica, Ribeiro (2001, p.55) declina que:

Ele [Hobbes] não afirma que os homens são absolutamente iguais, mas que são [...] iguais o bastante para que nenhum possa triunfar de maneira total sobre o outro. [...] por isso, se não há um Estado controlando e reprimindo, fazer a guerra contra os outros é a atitude mais racional que eu posso adotar.

“[...] Portanto se dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos, eles tornam-se inimigos. [...] e no caminho para seu fim esforçam-se por se destruir e ou subjugar um ao outro [...]” (HOBBS, 1997, p. 74).

Desta forma, Palmeira (2018, p. 64) enfatiza que o homem hobbesiano tem sua natureza própria, que é uma realidade de “[...] guerra de todos contra todos [...]”. Ribeiro

(2001, p.59) reafirma ainda que “[...] o estado de natureza é uma condição de guerra, por que cada um se imagina (com razão ou sem) poderoso, perseguido, traído [...]”.

Hobbes acreditava veementemente na racionalidade do homem. Desta maneira, em dado momento, esses homens perceberam que a utilização da força, a partir do seu direito natural, já não bastava, e se organizaram para criarem juntos o Contrato Social. Nesse sentido – da racionalidade –, o homem transferia seu direito natural para as mãos do Soberano¹²⁰. Cabe considerar que o Soberano não fazia parte desse contrato, ele é resultado do Contrato Social.

Sendo assim,

[...] designar um homem ou uma assembleia de homens como representante de suas pessoas, considerando-se e reconhecendo-se cada um como autor de todos os atos que aquele que representa sua pessoa praticar ou levar a praticar, em tudo o que disser respeito à paz e segurança comuns; todos submetendo assim suas vontades à vontade do representante, e suas decisões a sua decisão. Isto é mais do que consentimento, ou concórdia, é uma verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens [...] (HOBBS, 1997, p. 105).

A partir da criação do Estado, os súditos¹²¹ já não têm direito natural à vida, este direito passa a ser responsabilidade do Soberano. O Soberano, portanto, teria a incumbência de garantir a ordem e o bem comum. Para isso, deveria assegurar, ainda, a liberdade, a igualdade perante a lei, a educação e a prosperidade material. Ainda que o Soberano fosse autoritarista, os súditos exigiam apenas a segurança e se algum súdito, por motivo qualquer, desobedecesse ao Soberano, este deveria responder por suas ações. Sendo assim, para Hobbes, a regra mais universal é o esforço da paz.

Entretanto, o filósofo inglês John Locke (1632-1704) se opunha ao pensamento de Hobbes. Apesar de ambos partirem do pressuposto de que existe um estado de natureza e que, pela mediação do Contrato Social, se efetua a passagem para o estado civil, Locke não considerava o estado de natureza uma guerra constante e não acreditava que o homem fosse um ser bélico.

Locke era defensor da liberdade e da tolerância religiosa, além disto é considerado fundador do empirismo, ideologia que considera que todo conhecimento é resultado de uma experiência (MELLO, 2001). Palmeira (2018, p. 67) reafirma que, de acordo com Locke, “[...] a atividade mental humana ao cair no mundo não traz consigo nenhuma lei

¹²⁰ Na teoria hobbesiana, o Soberano seria o Estado.

¹²¹ Para Hobbes, os indivíduos sociais, os homens, eram chamados de súditos.

pré-determinada na consciência [...]” e, portanto, que no intelecto humano não há nenhuma ideia prévia sobre o mundo. Nessa perspectiva, Locke também formulara a Teoria da Tábula Rasa em que contraria as ideias de Platão, mais tarde, reafirmadas por Descartes, de que os princípios, ideias e noções são inerentes ao conhecimento humano (MELLO, 2001, p. 83).

Desta forma, Locke (1973, p. 57), em *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*, reitera que:

[...] a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento.

Ao refletir acerca do homem e da sociedade, o filósofo inglês afirmava que a existência do indivíduo era anterior à existência da sociedade e do Estado, isso porque, em “[...] sua concepção individualista, os homens viviam originalmente em num estágio pré-social e pré-político, caracterizado pela [...] liberdade e igualdade [...]”, no qual considerava ser o real estado de natureza (Op. Cit., p. 84).

Em linhas gerais, o estado de natureza para Locke, era o estado pacífico entre os homens, já que estes eram dotados de razão e usufruíam da vida, dos bens e da liberdade, nos quais acreditava ser os direitos naturais confiados aos homens. No entanto, esse estado de natureza não estava alheio a conflitos que, por ser desprovido de leis, juízes ou forças coercitivas não impunha sentenças e, conseqüentemente, colocava os indivíduos em confrontos uns com os outros (Ibid., p. 84).

A partir disso é que surge o Contrato Social em Locke: os homens uniram-se para estabelecerem a ordem frente a estes inconvenientes. Isso significa a passagem do estado de natureza para a sociedade civil. Nessa lógica, Mello (Ibid.) enfatiza que o Contrato Social em Locke em nada se assemelha ao hobbesiano, isso porque em Hobbes o Contrato Social era um pacto de submissão, já em Locke este era um pacto de consentimento em que os homens concordavam em formar, livremente, a sociedade civil com a finalidade de preservar e consolidar os direitos que possuíam – os direitos naturais.

Mello (2001, p. 87) enfatiza que:

[...] o livre consentimento dos indivíduos para o estabelecimento da sociedade, o livre consentimento da comunidade para a formação do governo, a proteção

dos direitos de propriedade pelo governo, o controle do executivo pelo legislativo e o controle do governo pela sociedade, são, para Locke, os principais fundamentos do estado civil.

Embora a teoria contratualista lockeana defenda a propriedade privada (o que ele chama de bens), “[...] suas ideias foram fundamentais para projetar os primeiros passos teóricos dos direitos humanos, como o direito à vida, à liberdade, e, inclusive, o próprio direito de rebelar-se contra ditames abusivos [...]” (PALMEIRA, 2018, p. 69).

Diante do exposto, é a partir de Hobbes e Locke que o Contratualismo “[...] deixa de ser uma visão histórica para adquirir um sentido lógico [...]”. Além disso, o Contrato Social passou a ser visto como um “[...] ideário político capaz de reger a sociedade política e de lhe dar uma constituição jurídica [...]” (FONSECA, 1978, p. 250).

A partir disso, diferentemente de Hobbes e Locke, o filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) faz uma crítica ao estado de natureza hobbesiano e à propriedade privada lockeana enquanto direito natural. O filósofo condena a teoria filosófica e científica acerca da natureza bélica do homem e acredita que “[...] o homem, na sua origem, é saudável e benevolente” (Ibid., p. 70).

É nesse sentido que Rousseau (1754, p. 138-139) fundamenta sua teoria:

[...] o homem selvagem e o homem policiado diferem de tal modo no fundo do coração e nas inclinações, que o que faz a felicidade suprema de um reduziria o outro ao desespero. O primeiro só respira o repouso e a liberdade; só quer viver e ficar ocioso, e a própria ataraxia do estóico não se aproxima da sua indiferença profunda por qualquer outro objeto. Ao contrário, o cidadão, sempre ativo, sua, agita-se, atormenta-se sem cessar para buscar ocupações ainda mais laboriosas; trabalha até a morte, corre mesmo em sua direção para se pôr em estado de viver, ou renuncia à vida para adquirir a imortalidade; faz a corte aos grandes que odeia e aos ricos que despreza; nada poupa para obter a honra de o servir; gaba-se orgulhosamente de sua baixesa e de sua proteção; e, o vaidoso de sua escravidão, fala com desdém daqueles que não têm a honra de a partilhar.

Complementa ainda que “[...] basta-me ter provado que esse não é o estado original do homem, e que só o espírito da sociedade e a desigualdade que ela engendra modificam e alteram, assim, todas as nossas inclinações naturais [...]” (Ibid., 1754, p. 140). Corroborando com essa afirmativa, Palmeira (2018, p. 70) acrescenta que “[...] os impasses, conflitos, desacordos e outros eventos maléficos do atual homem moderno, não são princípios constitutivos do homem natural, mas decorrência vinda dos modelos valorativos da cultura dita civilizada [...]”.

Partindo desses pressupostos, Rousseau acredita que o homem nasce livre por natureza, no entanto, com o advento da sociedade civilizada, este ficaria acorrentado por

inúmeros fatores, como a própria vaidade. Além disto, o homem, então, se tornara escravo de suas próprias necessidades, incluindo a preservação da liberdade – o que no “homem selvagem” seria algo natural.

Rousseau argumenta ainda que a origem da desigualdade social deriva, portanto, da propriedade privada. “[...] Segundo o filósofo, o que transforma o homem em ‘lobo’ de si e do outro, não é o próprio homem, mas as mazelas sociais desenvolvidas pelo processo civilizatório do Ocidente [...]” (PALMEIRA, 2018, p. 71).

É a partir do reconhecimento da situação em que chegou o homem, que Rousseau inaugura O Contrato Social, afirmando, inicialmente, que “[...] o homem nasceu livre, mas em toda a parte está a ferros” (ROUSSEAU, 2010, p. 17).

Desta maneira,

Como os homens não podem criar novas forças, mas apenas unir e dirigir as que existem, não tem outro meio para sobreviver, senão agregarem-se, unirem forças que possam derrubar obstáculos, pô-las em jogo para um único objectivo, fazê-las actuar harmoniosamente [...] tal é o problema fundamental que no Contrato Social encontra solução (Ibid., p. 27)¹²².

Sendo assim, de acordo com Nascimento (2001, p. 195-196) “[...] o que [Rousseau] pretende estabelecer no Contrato Social são as condições de possibilidade de um pacto legítimo, através do qual os homens, depois de terem perdido sua liberdade natural, ganhem, em troca, a liberdade civil [...]”. À vista disso, dentro do que determina as condições para a elaboração do Contrato Social, o povo, nesse caso, é soberano, ou seja, ao mesmo tempo que são agentes no processo de elaboração das leis, também são quem obedece às leis. Para o filósofo, ao concordarem com o Contrato Social, o povo deverá obedecer às leis e isso seria um ato de liberdade civil.

No entanto, cabe considerar que “[...] embora, pareça contraditório, para o autor, os instrumentos da razão que levaram os homens ao declínio, é também o mesmo instrumento capaz de o levar a uma nova espécie de ordenamento social e jurídico [...]” (PALMEIRA, 2018, p. 72).

Dito isto, Nascimento (2001, p. 197) complementa que:

Para Rousseau, antes de mais nada, impõe-se definir o governo, o corpo administrativo do Estado, como funcionário do soberano¹²³, como um órgão limitado pelo poder do povo e não como um corpo autônomo ou então como o próprio poder máximo, confundindo-se nesse caso com o soberano.

¹²² Escrita direta, de acordo com o que consta no livro.

¹²³ Em Rousseau, soberano é o povo.

Não se deve, portanto, ignorar as críticas existentes à teoria rousseauiana. Para Bittar e Almeida (2005), por exemplo, o pensamento desse autor é hipotético e não descritivo, isso porque suas pesquisas não se caracterizam na investigação de fatos e/ou acontecimentos, embora, entenda-se que sua proposta está em um campo puramente filosófico, no sentido de desenvolver argumentos conjecturais, principalmente a partir da formação de um Contrato Social. É nessa perspectiva que Fonseca (1978, p. 256), ao citar Mannheim (1972), salienta que a teoria contratualista pretende “[...] transformar a realidade histórica existente, em outra realidade, mais de acordo com suas próprias concepções [...]”, considerando que “[...] Rousseau não se dedicou ao estudo dos elementos jurídicos [...]” (Ibid., p. 262) e sim políticos.

Desta forma, como aponta Fonseca (Ibid., p. 252-253), o Contrato Social pressupõe a existência do Estado, ou seja, é anterior à constituição de um governo, no entanto, exemplifica que “[...] o contrato é a figura jurídica pela qual duas vontades se ligam-na conformidade de uma lei, com vista à realização de determinados direitos [...]”.

1.2 O HUMANISMO

Com a Revolução Francesa, houve a queda da superioridade da nobreza e o enfraquecimento dos valores da igreja, tendo como uma das principais causas, o pensamento iluminista que defendia os valores humanos e o homem enquanto referência nos pensamentos filosóficos e em outros setores da sociedade, se opondo à velha Idade Moderna e seus valores medievais.

De acordo com Vovelle (2012, p. 15-16), a Revolução Francesa representou, principalmente, “[...] a afirmação de novas relações de classe [...]” e a “[...] vontade coletiva de fazer nascer um novo homem [...]”. Nessa perspectiva, Jorge Grespan (2003, p. 09) salienta que foi a partir da Revolução Francesa que

[...] superou-se definitivamente a tradicional concepção de que os homens seriam distintos por natureza, alguns nascendo melhores do que os outros, numa visão hierárquica que acompanhou a humanidade por milênios, para ser substituída só tão recentemente pela de que todos somos iguais.

Nesse contexto nasce o pensamento Humanista como elemento fundamental para a defesa dos ideais de direitos humanos e de igualdade entre os mesmos perante a lei, sendo o homem o eixo central dessa corrente de pensamento.

Evidencia-se que o Humanismo foi uma corrente intelectual que teve início durante a transição da Idade Média para o Renascimento. Essa corrente favorece a valorização do ser humano e de suas particularidades no que se refere a sentimentos, conhecimentos, razão e à própria natureza humana.

Atualmente, entende-se enquanto humanismo, “[...] qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem [...]” acima das complexidades das relações sociais e levando em consideração o reconhecimento de sua historicidade, totalidade, valor humano e da sua naturalidade (ABBAGNANO, 2007, p. 529).

Nesse ponto de vista, a filósofa alemã Hannah Arendt (1906-1975) faz uma discussão acerca da pluralidade e da condição humana. Para ela, “[...] a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir [...]” (ARENDT, 2007, p. 16). Além disto, a filósofa busca entender as origens da alienação no mundo moderno através da compreensão da natureza e da evolução da sociedade.

Arendt (Ibid., p. 15) faz a utilização da expressão *vita activa* para se referir às atividades fundamentais do homem, que seriam o labor, trabalho e ação. À vista disto,

Trata-se de atividades fundamentais porque a cada uma delas corresponda a uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra. O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico da vida humana [...] A condição humana do labor é a própria vida. [...] O trabalho é a atividade humana correspondente ao artificialismo da existência humana [...] a condição humana do trabalho é a mundanidade. [...] A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade [...].

A filósofa ressalta ainda que os homens são seres condicionados, visto que “[...] tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência [...]” (ARENDT, 2007, p. 17). Além disto, acrescenta ainda a diferenciação entre condição humana e natureza humana, dado que a primeira corresponde à “[...] soma total das atividades humanas e capacidades humanas [...] não constitui algo que se assemelhe à natureza humana [...]” (Ibid., p. 17-18).

Com isto, Arendt (Ibid.) descreve a existência de dois tipos de homens: o animal laborans e o homo faber. O primeiro diz respeito às necessidades biológicas do homem, aquilo que é realizado apenas para a sua subsistência, possuindo condição natural, ou seja,

o homem só produz aquilo que ele necessita; o segundo, portanto, se refere ao homem transformado de labor para fabricação, isto é, as ações do homem passam a ser determinadas por cultura e por uma técnica.

Arendt (Ibid.) enfatiza ainda a necessidade de compreender a diferença entre as esferas pública e privada, e entre as esferas da polis e da família, o que não se caracteriza de maneira superficial. As esferas pública e privada teriam surgido a partir das esferas privadas, da família e do lar. Isso porque, no que tange à esfera da polis e da família, os homens eram movidos a partir das suas necessidades e carências, ou seja, suas atividades estavam relacionadas à alimentação da família, enquanto a mulher cuidava da casa e do lar, ao contrário do que sucede atualmente na maior parte das famílias.

Para a filósofa, na sociedade moderna o homem acaba exteriorizando a sua animalidade ao invés da sua humanidade, o que acaba elevando o labor à esfera pública e esta vai desaparecendo. Já na esfera privada, o homem estaria desprovido da presença de terceiros e, por esta razão, não era reconhecido. A importância da esfera privada ocorre em razão de que sem uma vida privada o homem não teria espaço na vida pública.

Além disto, Arendt afirma que a “[...] liberdade não equivale a livre-arbítrio, mas está identificada à esfera da ação equivalendo a soberania; os homens e mulheres tornam-se livres, ao exercitarem a ação e decidirem, em conjunto, seu futuro comum [...]”. (BITTAR; ALMEIDA, 2005, p. 383).

Ademais, conforme a filósofa, de acordo com Bittar e Almeida (2007, p. 384):

Para manter a possibilidade da prática da liberdade, os seres humanos devem preservar o espaço público. Esse espaço, para ser preservado, requer a manutenção de um direito mínimo, a cidadania, que Hannah Arendt chamou de ‘o direito a ter direitos’. O exercício da cidadania é o ‘meio criador’ do espaço público que torna possível a liberdade.

Portanto, Arendt (2007) problematiza e critica as relações humanas da sociedade moderna e na atual democracia, em que as pessoas estão cada vez mais preocupadas em atender o que a sociedade espera e obriga que as façam, do que ter uma vida ativa no que se refere a questões políticas e na vida pública.

Ao passo em que Arendt (2007) levanta essas questões, Lévinas (1906 – 1995) fundamenta seu humanismo na condição humana da percepção do outro. Para ele, as bases do humanismo estão na descoberta do outro e em sua condição humana, o que ele chama de “[...] unidade do gênero humano [...]” (LÉVINAS, 2012, p. 14).

Palmeira (2018, p. 89) acrescenta que a sensibilidade humana desse filósofo se caracteriza por “[...] olhar para o ‘outro’ que nega os ditames da razão e encontra na ‘sensibilidade’ e ‘emoção’ sua essência na interconectiva [...]”. É a partir dessa responsabilidade, de um para o outro, que se manifesta a fraternidade universal.

Diz o autor:

É ali na alteridade que abriga infinitamente grande tempo num entretempo intransponível. O um é para o outro um ser que se desprende, sem se fazer contemporâneo do outro, sem poder colocar-se a seu lado numa síntese, expondo-se como tema, um--para-o-outro como um guardião-de-seu-irmão, como um responsável-pelo-outro. (Op. Cit.).

Em linhas gerais, de acordo com Pereira (2007, p. 71)

[Lévinas] abandona a matriz de concepção de homem na base ser-natureza, e o coloca na possibilidade de se abrir ao outro, e que atinge a sua humanidade na medida em que responde ao outro. Desta forma, ninguém nasce humano, mas sim, é chamado a tornar-se humano.

Lévinas busca romper com valores tradicionais que colocam o “eu” e o “outro” como distintos e os analisa a partir a ontologia do ser, buscando apreender na liberdade e na alteridade os elementos fundantes da natureza e da condição humana.

É nessa perspectiva que se pretende compreender a importância dos Direitos Humanos para a efetivação da escolarização em ambiente hospitalar, por meio das Classes Hospitalares, como forma de fomento ao direito fundamental à educação escolar equitativa, inclusiva e humana de crianças e adolescentes que estão em situação de internação hospitalar, sem que haja prejuízos ao tratamento de saúde dos mesmos.

2 EQUIDADE, INCLUSÃO E CLASSES HOSPITALARES: ARES DE HUMANIZAÇÃO

A partir dos pressupostos políticos e filosóficos que fundamentaram a primeira parte desse estudo, não é excessivo salientar a primazia da condição humana e os princípios de liberdade – ainda que limitada aos moldes legais; igualdade – considerando as diferenças humanas; e fraternidade – como sendo realização maior da ética, segundo Lévinas (2012); são significativos para compreender como escolarização por meio de classes hospitalares faz parte da engrenagem de um todo, que é o processo de humanização.

2.1 HUMANIZAÇÃO

O ato de humanizar propõe que o ser humano seja visto em sua integralidade e que seja assistido em sua subjetividade, englobando questões éticas e estéticas. Desta maneira, humanizar é tornar-se humano. É dar condição humana. Nesse sentido, o ambiente hospitalar deve promover o encontro de afetos a partir do olhar para a assistência integral ao paciente, dando condições para que o mesmo se sinta humano, respeitado em sua singularidade e dignidade (ORTIZ; FREITAS, 2005).

O termo humanização surgiu na primeira década do século XXI e teve sua gênese com base na filosofia humanista e da dignidade da pessoa humana, sendo utilizado frequentemente na literatura da saúde (WALDOW; BORGES, 2011).

Waldow e Borges (Ibid., p. 416) definem que “[...] humanizar é afirmar o humano na ação e isso significa cuidado porque só o ser humano é capaz de cuidar no sentido integral, ou seja, de forma natural e, ao mesmo tempo, consciente, conjugando desta forma os componentes racionais e sensíveis [...]”.

Nessa perspectiva, as autoras afirmam que humanizar é também cuidar. É valorizar o ser humano a partir das particularidades do ser, personalizando a assistência e o cuidado, compreendendo cada ser humano como único. E apenas o ser humano é capaz de compreender e cuidar do outro como cuidaria dele próprio, considerando a responsabilidade pelo outro, como afirmara Lévinas (2012).

2.2 CLASSES HOSPITALARES NA PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO

Faz-se importante salientar que o Ministério da Educação conceitua as Classes Hospitalares como sendo um conjunto de atendimentos pedagógico-educacionais “[...] que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental [...]” (BRASIL, 2002, p. 13).

Nesse sentido, as classes hospitalares, na qualidade de modalidade de atendimento educacional especializado, caracterizam-se enquanto um meio de humanização, isso porque:

[...] o envolvimento da criança e do adolescente com as atividades escolares no ambiente hospitalar funciona como um instrumento redutor dos efeitos traumáticos da internação e do impacto causado pelo distanciamento de sua rotina, principalmente em relação ao afastamento escolar. (FONTANA; SALAMUNES, 2010, p. 58)

O atendimento pedagógico no ambiente hospitalar deve proporcionar, acima de tudo, condições para que as crianças e adolescentes enfermos possam enfrentar a hospitalização e o tratamento de saúde sem grandes prejuízos ao desenvolvimento pleno (ASSIS, 2009, p. 88). A partir do momento que é ofertada à criança e ao adolescente a possibilidade de compartilhar uma proposta educacional no ambiente hospitalar de forma sociointerativa, é dada a esses sujeitos a oportunidade de usufruir de seus direitos.

Nesse processo, a humanização se apresenta como um eixo norteador para a melhoria na qualidade desse atendimento, tendo em vista que a abordagem pedagógica humanizadora deve dispor de elementos essenciais para a promoção – também – da saúde. Considerar a singularidade dos sujeitos, refletir acerca das práticas educativas, adaptá-las à realidade desses indivíduos e a parceria colaborativa entre os profissionais da saúde e da educação são fundamentais para a promoção do desenvolvimento integral do sujeito em tratamento clínico, assegurando direitos e qualidade de vida (ASSIS, 2009).

A filosofia humanista se apresenta aqui como sendo essencial no processo de reconhecimento do outro a partir da sua integralidade e da sua personalidade e não a partir da sua condição de saúde, mas da sua condição de ser humano, uma vez que o sujeito só atinge a sua humanidade quando de doa ao outro (PEREIRA, 2007).

2.3 EQUIDADE E CLASSES HOSPITALARES

Compreender as classes hospitalares e/ou a educação hospitalar a partir da lógica de direitos humanos é, sobretudo, compreender que o princípio da igualdade nem sempre é justo, considerando que tratar igualmente indivíduos diferentes, exprime uma visão excludente, que é o que propomos superar, ainda que seja uma visão utópica de sociedade.

Sob esse enfoque, John Rawls, propõe uma ideia alternativa de justiça que se opõe ao utilitarismo, com base na filosofia contratualista, ainda que esta seja inspirada na tradição liberal de sociedade apresentadas por Hobbes, Locke e Rousseau.

Assim, buscando romper com uma ideia de contrato social que retire o caráter singular de cada indivíduo humano e o transponha para um modelo político, observa-se que o que prevalece no pensamento do autor não é um pacto social normativo, mas um

pacto social axiológico, sendo na ética da multiplicidade humana que acontece o fenômeno da convivência. É preciso conviver. Sendo assim, um dos campos de atuação da convivência humana, e talvez sua prioridade, é o campo pedagógico. Isso significa falar de justiça como equidade.

Rawls (2000; 2003) não apresenta uma definição conceitual de equidade, o que o autor apresenta é uma visão de justiça, a partir de um princípio absoluto equitativo, que garanta que todas as pessoas sejam tratadas de forma igual a partir de suas diferenças. Desta maneira, a equidade, para Rawls (Ibid.), consiste na retificação das desigualdades injustas, com vistas a um modelo de sociedade que proporcione uma igualdade real.

No que tange à educação, Dubet (2008), corroborando com as ideias de equidade apresentada por Rawls (Op. Cit.) salienta que, apesar de existir a democratização da escolarização, principalmente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com as políticas públicas educacionais oriundas desta, foram criados novos sentimentos de injustiça em relação à escola, o que ele chama de “democratização segregativa”.

Nesse sentido, “[...] às injustiças escolares parece que nunca esteve tão viva quanto hoje, pois essa democratização absoluta não foi acompanhada de uma democratização relativa [...]” (Ibid., p. 382), isto é, o acesso à escola não foi suficiente para a redução ou o impedimento das desigualdades sociais, uma vez que ainda há muitos sujeitos fora da escola ou esvaindo-se. No que se refere à educação escolar no ambiente hospitalar, sequer o acesso foi democratizado, tendo em vista as inúmeras crianças e adolescentes que estão sem acesso à escolarização por conta da internação hospitalar, tendo que escolher entre o direito à saúde, à vida, ou o direito à educação.

É nessa linha de pensamento que se entende que a educação em ambiente hospitalar se designa enquanto uma vantagem social equilibrada, no sentido de que, enquanto há crianças na escola, há crianças hospitalizadas que também precisam da escola, mas que, por questões de saúde, não podem se deslocar para a instituição escolar. Essas crianças, entretanto, não estão isentas do seu direito à educação e à escolarização, bem como não podem e nem devem ser excluídas do seu direito à saúde. A escolarização no ambiente hospitalar trata-se, portanto, de uma igualdade equitativa de oportunidades.

Tal como Rawls (2000; 2003) defende em sua teoria, compreende-se que as políticas de educação especial e inclusiva, no que concerne ao direito à educação e escolarização de crianças hospitalizadas e impossibilitadas de frequentarem a escola regular, visam aparelhar condições para que todas as pessoas – neste caso, crianças e

adolescentes – tenham igualdade justa e equitativa de oportunidades no que se refere a sua educação escolar.

Dessa forma, a educação inclusa no processo democrático torna-se um direito inalienável de toda pessoa humana, não somente por suas faculdades cognitivas como pensara Kant, mas por permitir que todo ser humano, mesmo aqueles desprovidos de qualquer habilidade intelectual ou que estejam impossibilitados de frequentar a instituição escolar por motivo de doença, sejam salvaguardados em toda sua dignidade.

No humanismo de Rawls, a justiça é a verticalidade que liga as diversas performances políticas, não atribuindo um modelo único de orientação na promoção dos direitos humanos, sem nenhuma acepção ideológica como fator determinante da ordem social, pois os direitos humanos foram construídos no espírito da pluralidade, sendo o direito à efetivação das classes hospitalares uma vertente nítida da transposição desse ideário de equidade aqui sustentado.

Sendo assim, a teoria de Rawls (2000) de justiça equitativa, sugere assegurar políticas públicas justas, que garantam acesso e permanência de estudantes na rede escolar de ensino, ainda que estes estejam hospitalizados. Fortes (2019, p. 05) salienta a necessidade que “[...] o Estado institucionalize tratamentos especiais com o objetivo de promover a igualdade nas sociedades plurais contemporâneas [...]”.

Dentre esses tratamentos, estão, evidentemente, a elaboração de mais políticas públicas referente ao atendimento pedagógico em ambiente hospitalar, bem como a efetivação das políticas já existentes, tendo como objetivo a verdadeira igualdade de oportunidades e de uma justiça equitativa, proporcionando a esses indivíduos o igual exercício de seus direitos humanos e fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância e a influência histórica do Contrato Social como eixo delimitador de um novo momento social e histórico da humanidade, bem como para o pensamento político moderno, a partir do fundamento do Contratualismo como fonte dos ideários para a conquista revolucionária da França.

Por outro lado, a filosofia humanística foi e é essencial para a luta por uma sociedade mais fraterna, justa, que valorize o ser humano, dentro das suas particularidades e o reconheça a partir da dignidade do ser. A concepção humanista utilizada como parte

do fundamento teórico da hermenêutica realizada, buscou considerar as Classes Hospitalares como fragmento que constitui elementos legais de reconhecimento da totalidade humana, haja a vista que os sujeitos internados para tratamento de saúde não estão isentos de terem seus direitos efetivados como humanos que são.

Nesse sentido, buscou-se com esse estudo, considerando as limitações, estabelecer aproximações sobre a teoria do Contrato Social, o Humanismo e a Equidade, interessando-se em averiguar os aspectos relevantes para a educação inclusiva e equitativa em classes hospitalares à luz dos Direitos Humanos.

Freire já manifestava em *Pedagogia da Autonomia* (1996) que não se pode falar de educação sem amor. Tratar o ser humano a partir de suas particularidades, respeitando seu momento, suas vontades e desejos é, portanto, uma função humanizadora da educação. O amor é humanizador.

Nessa perspectiva, como salientando, as Classes Hospitalares representam espaços de escolarização dentro de unidades hospitalares e/ou de tratamento de saúde. Além disso, reitera-se ainda que a prática pedagógica desenvolvida no ambiente hospitalar deve ser humanizada e humanizadora, devendo a educação ser baseada nos ideais cognitivos e, principalmente, afetivos.

No entanto, a universalização da educação, como consta nos tratados legais nacionais e internacionais, descartam àqueles que estão à margem da sociedade, ao passo que sacrifica os direitos humanos em nome do desenvolvimento econômico. Santos (2000) aponta para o fato de que este mesmo Estado minimalista, transfere para o Terceiro Setor as suas responsabilidades sociais, além de exigir que regras democráticas de vivências em sociedade sejam respeitadas, através de leis e nos princípios de direitos humanos e da dignidade da pessoa humana.

Desta maneira, observa-se que a proposta inicial desse estudo foi contemplada a partir do momento que se apresentou um arcabouço teórico, político, filosófico e reflexivo acerca da escolarização educacional em Classes Hospitalares numa perspectiva de direitos humanos. Direitos estes positivados na legislação nacional.

Esse estudo reafirmou, ainda, que a educação é um direito de todos e que o fenômeno educativo deve ser acessível e flexível para todos os sujeitos em um sentido equitativo. Assim, a condição de aprendente deve ser estimulada, independentemente de onde esse sujeito esteja, o que demanda práticas pedagógicas que superem a ortodoxia

dos processos educativos tradicionais e que considerem a humanização como eixo central do desenvolvimento cognitivo e de saúde desses sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASSIS, Walkíria de. **Classe Hospitalar: um olhar pedagógico singular**. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de Filosofia do Direito**. São Paulo: Atlas, 2005.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. A educação em face das novas formas de sociabilidade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 79-99, jul. 2016. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4597>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

DIÓGENES, Eliane Maria Nogueira. **Educação em Direitos Humanos e Educação para a Cultura de Paz: luta, esperança e utopia**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1614>. Acesso em: 3 maio 2021.

FONSECA, João Bosco Leopoldino da. Do Contrato social à Constituição. **-20 Rev. Faculdade Direito Universidade Federal Minas Gerais**, v. 19, p. 248, 1978. Disponível em: < https://heinonline.org/hol-cgi-bin/get_pdf.cgi?handle=hein.journals/rvufmg19§ion=13 > . Acesso em 02 jul. 2022.

FONTANA, Maria Iolanda; SALAMUNES, Nara Luz Chierighini. Atendimento ao escolar hospitalizado - Smec. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (org.). **Escolarização Hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. cap. 3, p. 52-60.

FORTES, Renivaldo Oliveira. A justiça como equidade de John Rawls e as suas Implicações para a política de ações afirmativas. **Veritas** (Porto Alegre), v. 64, n. 3, p. e34638, 31 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GRESPLAN, Jorge. **Revolução Francesa e Iluminismo**. São Paulo: Contexto. 2003.

GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Introdução ao estudo do direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

HOBBS, Thomas de Malmesbury, **Leviatã**: ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Os Pensadores. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOCKE, John. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**; Tradução e notas de Anuar Aiex. Edição Abril Cultural- Abril S.A Cultural e Industrial, São Paulo- 1 ed.1973- (Coleção Os Pensadores).

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação – COMED. **Resolução nº 01 de janeiro de 2016**. Maceió, AL, 2016. Disponível em: <http://comedmaceio-comed.blogspot.com/p/blog-page_12.html>. Acesso em: 21 set .2020.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e o individualismo liberal. *In*: WEFFORT (ORG.), Francisco C. **Os clássicos da política**: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "o federalista". 13. ed. São Paulo: Ática, 2001. v. 1, cap. 3, p. 51-77.

NASCIMENTO, Milton Meira do. Rousseau: da servidão à liberdade. *In*: WEFFORT (ORG.), Francisco C. **Os clássicos da política**: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "o federalista". 13. ed. São Paulo: Ática, 2001. v. 1, cap. 3, p. 51-77.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe Hospitalar**: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **Direitos Humanos e Ensino Jurídico Em Alagoas**: uma articulação indissociável à formação cidadã. Orientador: Edna Cristina do Prado. 2018. 233 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

PEREIRA, Marcelo Fernandes. **A filosofia humanista de Emmanuel Levinas e suas articulações com a educação**. Orientador: Martha Rosa Pisani Destro. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2007.

PIOVESAN, Flávia. Declaração Universal dos Direitos Humanos: Desafios Contemporâneos. **INTER: Revista de Direito Internacional e Direitos Humanos da UFRJ**, v. 1, n. 1, 2018.

RAWLS, John. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT (ORG.), Francisco C. **Os clássicos da política**: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "o federalista". 13. ed. São Paulo: Ática, 2001. v. 1, cap. 3, p. 51-77. ISBN 85 08 03542 x.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1762): **O Contrato Social**. Coleção «Livros que mudaram o mundo» (8). Tradução e Prefácio de Mário Francisco de Sousa. Oeiras: Editorial Presença. 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem da desigualdade**. Edição eletrônica. ed. S/L: Ridendo Castigat Mores, 1754. 203 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; CAPINHA, Graça. **Identidades**: Estudos de cultura e poder. São Paulo: Hucitec, 2000. cap. 1, p. 19-39.

VOVELLE, Michel. **A Revolução Francesa**: 1789-1799. São Paulo: Editoro Unesp, 2012.

WALDOW, Vera Regina; BORGES, Rosália Figueiró. Cuidar e humanizar: relações e significados. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 24, n. 3, pág. 414-418, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002011000300017&lng=en&nrm=iso>. acesso em 10 de agosto de 2020.

Artigo recebido em: 02.02.2024

Artigo publicado em 20.08.2024.