

“TREM DE DOIDO”: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM PROL DE UM RESGATE HISTÓRICO DA LUTA ANTIMANICOMIAL EM MINAS GERAIS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

“TREM DE DOIDO”: A DIDACTIC SEQUENCE ON BEHALF OF A HISTORICAL FIGHT AGAINST SANATORIUMS IN MINAS GERAIS AND HUMAN RIGHTS EDUCATION

“TREM DE DOIDO”: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA UN RESCATE HISTÓRICO DE LA LUCHA ANTIMANICOMIAL EN MINAS GERAIS Y DE LA EDUCACIÓN DE DERECHOS HUMANOS

Raquel Gonçalves de Sousa¹, Fábio Augusto Rodrigues e Silva²

Resumo

Este artigo apresenta uma sequência didática abordando os Direitos Humanos com ênfase em um período marcado pela exclusão de todos(as) aqueles(as) ditos(as) loucos(as) com sua reclusão forçada e tratamentos desumanos em manicômios como o da cidade de Barbacena – MG. A sequência didática permitiu a criação de uma peça teatral amadora. Para análise desse processo educacional, utilizou-se da metodologia “relato de experiência”. Ao se relacionar a experiência ao aporte teórico da Educação em Direitos Humanos, observou-se a relevância de uma não instrumentalização dos estudantes em um processo coletivo e autoral de aprendizagem. Percebe-se que o texto escrito para a peça se aproximou mais dos princípios da ética cordial: do “educar para o nunca mais” e da “formação do sujeito de direito”.

Palavras-chave: Conteúdos cordiais; Ensino de Ciências; Teatro Amador; Relato de experiência.

Abstract

This article presents a didactic sequence that addresses human rights focusing on a time marked by the exclusion of the so-called insane with forced reclusion and dehumanizing treatments in sanatoriums such as the one in the city of Barbacena – MG. The didactic sequence enabled the making of an amateur theatrical piece. To analyze this educational process, the “experience report” method was applied. When relating the experience to the theoretical contribution of Human Rights Education, the relevance of the non-instrumentalization of students in the collective and authorial process of apprenticeship was noted. It is noticed that the text written for the play came closer to the cordial ethics principles: the “educate for never again” and “formation of the subject of law”.

Keywords: Cordial content; Science Education; A history of Insanity; Amateur Theater; Experience report.

¹ Mestrado profissional em Educação e Docência - Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG - Brasil. E-mail: kelprofbio@gmail.com

² Doutor em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, MG - Brasil. Professor - Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Ouro Preto, MG - Brasil. E-mail: fabogusto@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una secuencia didáctica que aborda los derechos humanos haciendo hincapié en un periodo marcado por la exclusión de todos aquellos supuestos locos con su encierro forzoso y tratos inhumanos en manicomios como el de la ciudad de Barbacena – MG. La secuencia didáctica permitió la creación de una obra teatral amateur. Para analizar este proceso se utilizó la metodología del “informe de experiencia”. Relacionando la experiencia con la aportación teórica de la Educación de Derechos Humanos se observó la relevancia de una no instrumentalización de estudiantes en el proceso colectivo y autoral de aprendizaje. Se observa que el texto escrito para la obra teatral se ha acercado más a los principios de la ética cordial: “educar para el nunca más” y “formación del sujeto de derecho”.

Palabras clave: Contenidos cordiales; Enseñanza de la ciencia; Teatro Amateur; Informe de Experiencia.

1 Introdução

Era uma vez, uma escola antes da pandemia do SARS-CoV-2, lá em 2019. E nessa escola, tivemos um momento do qual precisamos recordar. Era um momento de preparação para uma mostra cultural, cuja temática central era “Direitos Humanos”, e a turma do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual da região centro-oeste de Minas Gerais, orientada pela primeira autora deste trabalho, começou a discutir sobre qual seria o seu tema específico e o formato de sua apresentação. Uma estudante do grupo trouxe à tona seus incômodos e questionamentos em relação à história dos manicômios em Minas Gerais. Na sequência, a maioria decidiu que queria fazer uma apresentação teatral, e os estudantes concordaram em se dedicar ao estudo da loucura e dos hospícios de Minas Gerais.

Antes de falarmos especificamente acerca do Hospital Colônia em Barbacena – MG, faremos uma breve explicação relativa ao contexto sociocultural dessa época. Começaremos pelos estudos em História da Ciência, os quais confirmam o fato de a Ciência, em muitos momentos, ter atuado ativamente na fundamentação de ideologias a serviço de atitudes moralmente questionáveis, incluindo a sua participação na discussão acerca do indivíduo do tipo “normal” ou “ideal”, marcante na história da Biologia no início do século XX, vinculada, principalmente, ao movimento eugenista (GOMES, 2017). Schneider (2013, p. 51), ao incluir em sua dissertação uma revisão teórica sobre o que foi o movimento eugenista, explica que o “cientista” Galton

[...] desenvolveu sistematicamente sua teoria eugênica, a qual, baseada na teoria da seleção natural de seu primo Charles Darwin, seria uma genuína ciência da hereditariedade humana ou do melhoramento biológico do tipo humano, que teria como propósito, por meio de dados matemáticos e biológicos, identificar os melhores membros, como se faz com cavalos, porcos, cães ou qualquer outro animal, portadores das melhores características, e estimular a sua reprodução, bem como encontrar os que representavam características degenerescentes e, da mesma forma, evitar que se reproduzissem.

Francis Galton aproveitou que os países europeus, na metade do século XIX, enfrentavam um período de decadência, com crises sanitária e de emigração, para, oportunamente, divulgar o que chamou de “ciência biológica experimental”, fazendo com que o discurso eugenista ganhasse força nos meios científico e político das sociedades da época (MAI; BOARINI, 2002). No Brasil, esse discurso eugenista emergiu nas décadas de 1910 e 1920 com o jovem médico e farmacêutico Renato Kehl, que se tornaria o principal propagandista da eugenia no Brasil e na América Latina. Além disso, jornais e sociedades científicas foram criados para propagação dessas ideias (SOUZA, 2005). Souza (2005, p. 4), ao escrever sobre a eugenia no contexto brasileiro, explica que:

Devido às possibilidades que a eugenia oferecia como um instrumento para regenerar a saúde física, mental e moral da população, os médicos psiquiatras associados à Liga Brasileira de Higiene Mental assumiram o ideário científico da eugenia como discurso fundamental de seus projetos. Em grande medida, isso ocorreu porque os problemas sociais como a criminalidade, delinquência, prostituição, doenças mentais, vícios e pobreza eram cada vez mais associados ao patrimônio hereditário, o que fazia com que os intelectuais e boa parte da elite local acreditassem no importante papel que a eugenia – a verdadeira ciência da hereditariedade – poderia desempenhar para regenerar a raça nacional.

Esse discurso eugenista foi utilizado para justificar várias atitudes discriminatórias e segregacionistas na tentativa de legitimar violências contra pessoas classificadas como “anormais” por apresentarem comportamentos ditos “desajustados” a um ideário de sociedade “pura” e “evoluída”. A associação entre essas ideias eugenista e o movimento higienista que acontecia no Brasil resultou na criação de vários manicômios, dentre eles o Hospital Colônia em Barbacena – MG, criado em 1903. Daniela Arbex (2019, p. 23), também, fez essa relação histórica ao afirmar: “A teoria eugenista, que sustentava a ideia de limpeza social, fortalecia o hospital e justificava seus abusos. Livrar a sociedade da escória, desfazendo-se dela, de preferência em local que a vista não pudesse alcançar”. Essa é a fala de uma jornalista, que escutou as histórias contadas diretamente por algumas pessoas, que vivenciaram e sobreviveram aos horrores dessa parte da história do Brasil.

A história envolvendo o Hospital Colônia em Barbacena – MG – está descrita no livro-reportagem *O holocausto brasileiro*, de autoria de Daniela Arbex (2019). Os acontecimentos apresentados na obra se passaram durante a maior parte do século XX e foram marcados pela violação dos Direitos Humanos em manicômios, onde muitas pessoas tiveram, forçadamente, seus direitos negados – direitos à liberdade, saúde e dignidade – e até a um nome ou à vida. Silva e Carvalho (2019, p. 218), ao interpretarem as intercessões históricas e filosóficas da ordem psiquiátrica, pontuaram:

É justamente da percepção dos recortes socioeconômicos, raciais, de gênero e sexualidade que se verifica o posicionamento da lógica psiquiátrica na sociedade. Isso por que construiu-se uma dinâmica de poder e controle dos corpos, recorrendo o sistema às internações nos ‘manicômios’ como forma de remover os indesejáveis sociais do meio. Removê-los, note-se, não se confunde a recolhê-los para promoção da adequação à ordem. Trata-se de método para extermínio dessas comunidades, o que se faz pela modulação de condições inviáveis à vida dentro das instituições.

Foi um período marcado por exclusão e violência contra as pessoas, que apresentavam algum sofrimento mental. Esse grupo, tido como “doentes mentais”, era composto, majoritariamente, por pessoas negras, mulheres e LGBTQI+. As consequências dessa omissão, ou até conivência, do Estado e da sociedade se reverberam ao longo das gerações, inclusive nos estudantes com familiares, que vivenciaram essa violência. Como educadores críticos, podemos nos questionar: em que momento, as escolas irão oportunizar aos estudantes conhecerem e discutirem essa história de violações de Direitos Humanos? E, talvez, essa escola, esses alunos e essas alunas e professora tenham oferecido uma oportunidade para romper com esse silenciamento e/ou apagamento da história.

Candau (2008, p. 54), ao escrever sobre educação, Direitos Humanos e interculturalidade, aborda a necessidade de uma educação contra-hegemônica capaz de relacionar Direitos Humanos, diferenças culturais e educação em prol da dignidade humana em um mundo já não muito convicto desse valor. Nesse sentido, assumimos uma visão mais ampla sobre “os nossos direitos” não como algo previamente concebido e naturalizado, mas que envolve um comprometimento em lutas em defesa de demandas coletivas contra a opressão e por conquistas sociais.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) apareceu no cenário mundial como fruto dessas lutas sociais. Ela foi se atualizando no mundo em decorrência dos movimentos sociais, das lutas políticas, da declaração universal dos Direitos Humanos e das instituições de defesa desses direitos, tais como organizações não governamentais (ONG) e entidades associadas à Organização das Nações Unidas (ONU) (SILVA; TAVARES, 2011). No Brasil, antes da ditadura militar, o tema dos Direitos Humanos era negligenciado dos debates públicos e dos programas educacionais³. Em resistência às opressões do regime militar, a EDH se incorporou ao discurso democrático e ganhou espaço nas instituições escolares, principalmente no processo de redemocratização brasileira (SADER, 2007).

No que tange à relação entre Educação em Ciências e a EDH, Oliveira (2013, p. 20) é categórico ao afirmar que “uma educação em ciências que não vá ao encontro dos Direitos

³ Algo semelhante aconteceu durante o Governo Bolsonaro ao se observarem uma escalada da retórica contrária aos Direitos Humanos, o desmonte de políticas ambientais, a negligência aos povos originários e tantas outras ações/omissões governamentais. Além disso, nos últimos anos, no que se refere às políticas públicas em Direitos Humanos, observou-se uma grave formalização do afastamento entre Governo e os movimentos sociais (AFONSO, 2022).

Humanos é uma educação vazia e pouco contribui para a humanidade”. Afinal, um componente curricular, que almeja o estudo da vida, precisa se humanizar abordando temáticas em defesa dos direitos a uma vida digna, inclusive envolvendo a saúde mental. Neste ponto, cabe o seguinte questionamento: os documentos orientadores curriculares preconizam aspectos da EDH?

A presença das habilidades vinculadas à EDH no Currículo Referência de Minas Gerais aparece, mais explicitamente, com o termo “Direitos Humanos”, nos componentes curriculares de História, Língua Portuguesa, Ensino Religioso e Educação Física (MINAS GERAIS, 2018), não sendo citadas, portanto, diretamente no componente curricular de Ciências. Apesar disso, é possível encontrar, nas competências específicas desse componente, as seguintes pretensões: que os estudantes conheçam seu corpo, compreendendo-se na diversidade humana, bem como agir com responsabilidade e respeito, utilizando-se de conhecimentos das Ciências da Natureza, para tomar decisões coerentes com a saúde individual e coletiva, seguindo princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Uma discussão teórica importante e que vai ao encontro dessa demanda são os conteúdos cordiais, discutidos, principalmente, pelos autores Oliveira e Queiroz (2016). Esses conteúdos se mostram como um caminho possível para estabelecer essa vinculação entre Ensino de Ciências e a Educação em Direitos Humanos (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016; OLIVEIRA, 2017). A compreensão dos conteúdos cordiais passa, necessariamente, pelos quatro seguintes princípios da Ética Cordial: *Educar para o “nunca mais”* (recordando atrocidades cometidas no passado, para que, juntos, nos mobilizemos, a fim de que elas não se repitam), *Empoderamento individual e coletivo* (aumento da autoconfiança e da autonomia e das potencialidades dos grupos subalternizados), *Visão integral dos direitos* (direitos enquanto elementos interligados em uma esfera coletiva e global) e *Formação de sujeitos de direito* (consciência de ser um cidadão com concessão de direitos e atribuição de deveres) (CORTINA, 2007; CANDAU; SCAVINO, 2013; ALVES; AMARAL; SIMÕES NETO, 2022).

Tendo por base essa relevância da EDH para o Ensino de Ciências, o presente relato de experiência almeja apresentar e discutir as interfaces entre o processo de criação de uma peça de teatro amadora, denominada “Trem de doido”⁴, e as dimensões preconizadas teoricamente pela EDH propostas por Oliveira e Queiroz (2016). Pretende-se, portanto, analisar as aproximações e os distanciamentos entre uma sequência didática abordando aspectos históricos da loucura/psiquiatria e da luta antimanicomial em Minas Gerais e os princípios cordiais (Princípio dialógico, Empoderamento individual e coletivo, Exercer Justiça, Não instrumentalização das pessoas e Responsabilidade pelos seres indefesos não humanos) e/ou da decolonialidade.

⁴ Essa é uma expressão popular, que permanece em muitos dialetos brasileiros e que, provavelmente, se deriva desse período histórico em decorrência de serem assim chamados os vagões com destino ao hospital de Barbacena. O “trem de doido”, também, foi referenciado por Guimarães Rosa em seu conto “Sorôco, sua mãe, sua filha”, uma obra literária, que traduz um pouco desse momento histórico (ARBEX, 2019; ROSA, 1962).

2 Um panorama sobre a EDH

Aprofundando um pouco nos detalhes históricos da EDH, em 1999, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, após convidar pesquisadores de diversos países da América Latina a realizarem um balanço crítico do seu contexto, no que se refere à Educação em Direitos Humanos, organizou um seminário em Lima – Peru. Esse seminário propiciou a discussão e elaboração da síntese final do processo e o levantamento de questões relativas ao desenvolvimento da EDH para a próxima década. Ao final do seminário, os pesquisadores enfatizaram a existência de três dimensões da Educação em Direitos Humanos. São elas: a formação de sujeitos de direito, o favorecimento do processo de “empoderamento” (“*empowerment*”) e o “educar para o nunca mais”. Esse último preconiza um rompimento com a cultura do silêncio e da impunidade buscando um resgate da memória histórica do nosso País (CANDAUI, 2009). Apesar do caráter polissêmico da EDH, consideramos essas três dimensões relevantes para uma compreensão conceitual dessa temática e de sua vinculação com uma formação cidadã.

Ao abordarem a relação entre cidadania ativa e a educação em Direitos Humanos, Silva e Tavares (2011) destacam as marcas de uma cultura de exploração, violência e extermínio de populações negras e indígenas durante a formação da sociedade brasileira, o que foi, e em muitas situações ainda é, um cenário de desrespeito à dignidade humana. Para que ocorram mudanças sociais, condizentes com uma justiça social, é fundamental que aconteça uma educação de cidadãos e cidadãs na perspectiva do respeito aos direitos de todos os seres humanos. Nesse sentido, as autoras ressaltam a importância da educação em Direitos Humanos no processo de formação da cidadania e no fortalecimento da democracia. Segundo elas:

[...] é imprescindível desenvolver as condições para que existam a igualdade e a diferença e para que se preservem os direitos coletivos e os individuais, a partir de uma compreensão multicultural, de que todos têm direito a serem respeitados em suas culturas sempre que os direitos humanos, resultados do consenso social, sejam também garantidos. A formação cidadã, com base numa educação em direitos humanos, num contexto multicultural, deve propiciar a interculturalidade (SILVA; TAVARES, 2011, p. 20).

A interculturalidade e a educação em Direitos Humanos são temas presentes em diversos artigos da pesquisadora Vera Maria Candau. Em um deles, escrito em 2008, ela identifica “alguns dos desafios que temos de enfrentar se quisermos promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os Direitos Humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença” (CANDAUI, 2008, p. 53). Podemos resumi-los em: a desnaturalização e a explicitação da rede de estereótipos e preconceitos; o caráter monocultural e o etnocentrismo, que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; a articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas; o resgate dos processos de construção das identidades culturais; a promoção de experiências sistemáticas de interação com os “outros”; e o empoderamento de grupos marginalizados.

Os envolvidos nos processos educativos precisam ter consciência desses desafios. O caminho para minimizarmos esses problemas passa pelo diálogo entre os diferentes grupos culturais com enfrentamento dos conflitos decorrentes da assimetria de poder. É necessária, também, a integração das diferenças na elaboração desse projeto comum de construção de uma sociedade, que respeite a dignidade humana (CANDAUI, 2008). A escola não é a única responsável por esse papel de formação cidadã. Entretanto, é nesse espaço de relações sociais, com caráter formativo, que grande parte das atitudes violentas se expressa. Nesse contexto, com base em nossas experiências, podemos citar a presença de discursos preconceituosos e de atitudes discriminatórias; parte daí a urgência por ações de EDH nas salas de aula.

No que se refere às recomendações oficiais em prol de uma EDH, ao longo dos últimos anos, foram elaborados, aqui no Brasil, diversos planos nacionais e diretrizes orientadoras. O documento contendo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) orienta, em seu artigo 4º, incisos IV e V, que a formação integral dos sujeitos de direito está atrelada, dentre outros aspectos, ao:

IV – desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; V – e ao fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Uma das faces da EDH envolve, portanto, a compreensão da história das lutas a favor tanto da elaboração de instrumentos legais quanto da implantação de políticas públicas, que garantam esses direitos. Destaca-se, para este relato de experiência, a luta pelo direito à saúde, mais especificamente à saúde mental. Em uma perspectiva histórica e também contemporânea, nota-se a existência de um conflito entre um modelo manicomial-hospitalocêntrico e um modelo assistencial territorial de atenção básica à saúde. Esse conflito envolve interesses financeiros de determinadas entidades (farmacêuticas, hospitalares e comunidades terapêuticas), que lucram com uma mercantilização do acesso à saúde. Alguns movimentos e conferências, tais como o Movimento da Reforma Sanitária no Brasil e o Movimento da Reforma Psiquiátrica Brasileira, conseguiram significativos avanços em direção à maior inclusão e participação dos usuários na formatação e discussão dos rumos da política de saúde (GUIMARÃES; ROSA, 2019).

Na última década, todavia, Guimarães e Rosa (2019) chamam a atenção para a existência de uma remanicomialização do cuidado em saúde mental no Brasil, especificamente no período de 2010-2019. As autoras citam como exemplos a redução dos investimentos nos Centros de Apoios Psicossociais e o aumento de recursos para leitos em Hospitais Gerais para alas psiquiátricas e, também, para as Comunidades Terapêuticas. Quanto a esse modelo de funcionamento das políticas em saúde mental, dessa última década, as autoras concluíram ser ele

[...] baseado em propostas higienistas que restringem a vontade e os direitos dos usuários, excluindo-os do convívio com a família, violando frontalmente um conjunto de princípios estabelecidos pela Lei 10.216/2001, pela Portaria 3.088/2011, pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Percebe-se um verdadeiro sucateamento de uma política pública de direitos, pautada em uma rede ampla de serviços abertos, comunitários, territorializados, de valorização da subjetividade e diversidade e, acima de tudo, de reconhecimento da cidadania de um segmento até então silenciado, o que convoca a sociedade civil para reforçar a luta por ampliação e garantia do cuidado em liberdade e pautado nos direitos humanos (GUIMARÃES; ROSA, 2019, p. 132).

Esse panorama histórico da luta antimanicomial e, também, da elaboração das diretrizes para uma EDH reforça a dimensão dos desafios sociais a serem enfrentados. Nesse cenário, a instituição escolar pode se apresentar como uma parceira e, ainda, responsável pela promoção da defesa dos Direitos Humanos. Seguindo essa perspectiva, nos próximos tópicos, o leitor encontrará a descrição de um relato de experiência escolar envolvendo os Direitos Humanos.

3 Procedimentos Metodológicos

Voltando ao nosso relato, no ano de 2019, aconteciam em Minas Gerais as tradicionais Feiras de Ciências, previstas no calendário escolar desde o início do ano. Foi durante a preparação de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma Escola Estadual da cidade de Divinópolis – MG que eu, professora de Ciências e primeira autora deste artigo, elaborei a sequência didática, que será aqui apresentada. Essa maneira de planejar, analisar ou organizar o ensino pautando-se em uma temática e com um conjunto estruturado de atividades pedagógico é denominada, nas pesquisas em Ensino de Ciências, como “Sequência de Ensino” ou “Sequência Didática” (SANTOS *et al.*, 2021). Além disso, o texto descritivo presente no registro de vivências profissionais, ainda, caracteriza o “relato de experiência”, o qual, também, estará presente no formato escolhido para este estudo. Segundo Daltro e Faria (2019, p. 235):

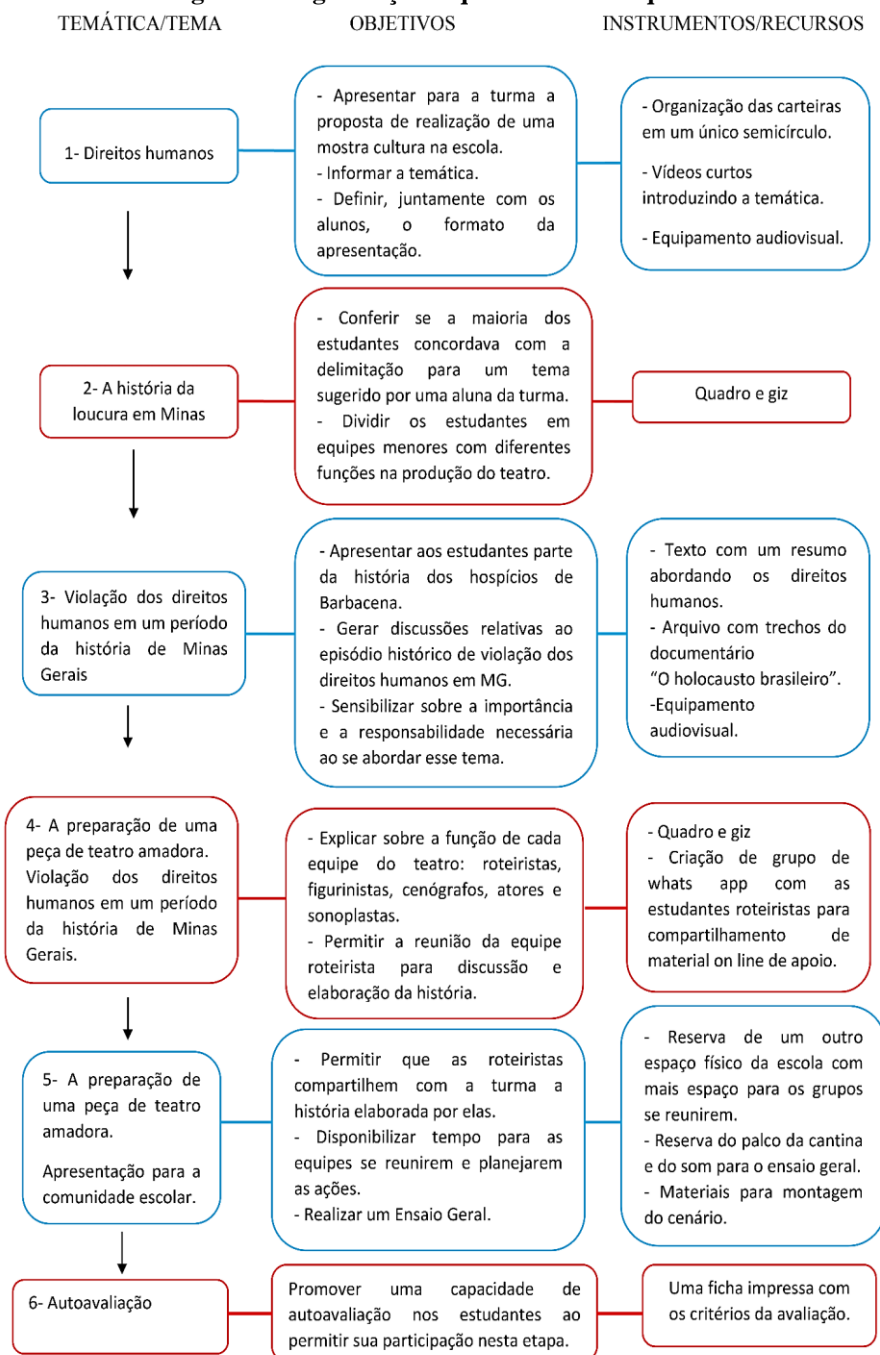
O Relato de Experiência está compreendido como um trabalho de linguagem, uma construção que não objetiva propor a última palavra, mas que tem caráter de síntese provisória, aberta à análise e à permanente produção de saberes novos e transversais. Configura-se como narrativa que, simultaneamente, circunscreve experiência, lugar de fala e seu tempo histórico, tudo isso articulado a um robusto arcabouço teórico, legitimador da experiência enquanto fenômeno científico.

Antes da discussão relativa à experiência, optamos pela apresentação de um esquema da sequência didática com suas temáticas, objetivos e recursos utilizados (Figura 1). Observa-se, nesta organização esquemática, a delimitação de momentos distintos, os quais podemos dividi-los em: escolha da temática (1 e 2), estudo da temática (3 e 4), preparação técnica da apresentação teatral (5) e autoavaliação (6). A sequência didática não aconteceu como algo rígido e preestabelecido, mas foi sendo elaborada ao longo do processo, levando em consideração as demandas, que emergiam da interação entre e com os estudantes. A escolha do tema “Os Direitos Humanos” partiu de uma discussão e votação prévia envolvendo as(os) professoras(es) e supervisoras da escola. Essa escolha vai ao encontro das considerações de Bonfim e Guimarães (2020, p. 951):

Consideramos que a educação tem como objetivo não apenas a formação cognitiva do indivíduo, mas também sua formação humana e cidadã. Formar indivíduos mais solidários, mais tolerantes, respeitosos e que tenham a capacidade de se colocarem no lugar do outro também é função da escola. Para isso, é fundamental que as discussões sobre esse tema sejam pensadas e planejadas na instituição de ensino, inclusive nas aulas de Ciências Naturais [...].

Essa temática é condizente com os conteúdos cordiais por ser contra-hegemônica, questionando, assim, o caráter monocultural do currículo. A relevância do tema se fortalece, principalmente, ao analisarmos o contexto político-histórico do País. Todavia, cabe uma crítica relativa à ausência de representantes dos estudantes durante o diálogo e a votação para a escolha do tema da feira, a qual aconteceu somente na presença das professoras e da supervisora. Por isso, foi essencial proporcionar um momento inicial com os estudantes da turma para apresentação e discussão da ênfase, que a turma daria diante desse tema amplo, bem como questionar sobre o formato da apresentação. Os detalhes desse processo serão apresentados nas próximas seções, sendo que os nomes das alunas e dos alunos serão substituídos por nomes fictícios.

Figura 1: Organização esquemática da Sequência Didática



Fonte: criada pelos autores em 2021.

4 Interfaces entre a experiência e as dimensões preconizadas pela EDH

Inicialmente, na etapa 1 da sequência didática, os estudantes se organizaram em um semicírculo e a professora apresentou o tema geral da feira: “Os Direitos Humanos”, o qual seria trabalhado por todas as turmas da escola. Com o auxílio de um aparelho de televisão, foram mostrados pequenos vídeos introdutórios sobre Direitos Humanos e, também, alguns vídeos no formato *stop motion*, como, por exemplo: “A história dos direitos humanos”, “O que são direitos humanos – Glenda Menzarobba” (MENZAROBBA, 2015) e o vídeo “Fiz uma animação em *stop motion* – faça você também” (CAMARGO, 2019). O primeiro vídeo aborda, de maneira sucinta, o aspecto histórico da criação dos Direitos Humanos e o segundo traz a fala de uma especialista conceituando os Direitos Humanos. O último vídeo detalha o processo de criação de uma animação *stop motion* e foi exibido com o objetivo de oferecer uma sugestão de formatação para a apresentação da turma durante a feira de Ciências.

Em seguida, abriu-se “espaço de fala” para os estudantes. Alguns comentaram que a montagem do vídeo, uma possibilidade de formato de trabalho para a turma, seria algo que exigiria muito deles e que o melhor caminho seria a realização de uma peça de teatro. Uma estudante sugeriu que a turma votasse entre a montagem dos vídeos e a realização de uma pequena peça teatral. Antes da votação, com mediação da professora, aconteceram argumentações entre a proposta de teatro e a proposta de criação de vídeos. Uma estudante da turma, Lívia, que pode ser identificada como uma liderança, organizou a votação e informou, após a contagem dos votos diante de todos e todas, que o formato escolhido pela maioria da turma foi o “teatro”.

O processo com a turma aconteceu, portanto, de forma democrática, priorizando a discussão de ideias e a votação para escolha por maioria. Bonfim e Guimarães (2020, p. 954), ao escreverem sobre propostas para uma perspectiva de formação humana, afirmam que a escola pode ser tida como microcosmos sociais, que precisam ser conduzidos por processos democráticos e procedimentos dialógicos, pois

[...] nestes contextos estão presentes diferentes formas de ver o mundo, distintos valores e necessidades, diferenças econômicas, sociais e culturais e várias crenças. E o convívio com esta diversidade pode gerar conflitos, os quais são inseparáveis à convivência humana. Nesse sentido, as instituições educacionais precisam analisar de forma crítica essa realidade, possibilitando que diferentes formas de ver o mundo se aproximem e se confrontem [...].

A abertura para decisões democráticas, também, parece ter propiciado na turma uma maior confiança e autorresponsabilização em prol do objetivo principal: a criação de uma peça de teatro amadora. Neste ponto, é importante acentuarmos que, ainda nessas aulas iniciais de planejamento, a aluna Lívia sugeriu para a professora que falássemos sobre “a história da loucura”, relatando que seu próprio avô havia fugido do hospício da cidade de Barbacena. A professora ponderou que esse episódio da história era realmente um assunto pouco discutido e com uma grande relação com os “Direitos Humanos”. Na sequência, a professora combinou

com a turma de separarem uma aula de Ciências por semana para tratarem da organização da feira.

Em um momento posterior, etapa 2 da sequência didática, a professora consultou a turma se todos concordavam em abordarem a temática “A história da loucura em Minas Gerais”, e o grupo demonstrou consentimento. A educadora, portanto, não conduziu ou insistiu com os estudantes em outro tema ou formato de apresentação, o que demonstra respeito pela vontade do grupo e uma não instrumentalização do outro, indo, assim, ao encontro dos valores preconizados por uma razão cordial, em que

[...] o primeiro princípio, não instrumentalizar as pessoas, é um princípio de não colocar as pessoas a serviço de finalidades que elas não tenham elegido, ou seja, não manipular as pessoas para interesses diferentes dos das próprias pessoas, respeitando a autonomia de cada ser (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016, p. 19).

Na sequência, a professora conduziu a organização separando a turma em grupos menores, compostos com mais ou menos seis ou sete estudantes em cada um, dividindo-os nas seguintes equipes: roteiristas, produção/cenário, produção/som, produção/figurinista e maquiador, e “atores e atrizes”. Após as explicações sobre as funções e a importância de cada equipe, os estudantes foram dialogando com a professora e, também, entre eles. Ao final, cada um escolheu a função que gostaria de exercer. Posteriormente, foi criado um grupo, por meio de aplicativo de mensagens, com as estudantes responsáveis pelo roteiro para que a professora pudesse orientá-las e, também, revisar o texto.

Observamos que a organização dos estudantes em grupos menores permitiu que elas/eles controlassem melhor suas funções e realizassem cobranças uns dos outros. Essa foi uma estratégia interessante para se fomentar o engajamento disciplinar produtivo⁵ nesses estudantes, o que parece ter surtido bons resultados (ENGLE; CONANT, 2002). Ao permitir que os estudantes se enquadrassem nos grupos conforme suas afinidades e habilidades, percebemos um respeito à subjetividade dos estudantes, permitindo, assim, um maior empoderamento, tendo em vista que todas e todos estariam envolvidos e responsáveis por uma parte do trabalho. A compreensão de realização de um trabalho cooperativo e inclusivo se mostrou, com base nas observações participantes da primeira autora deste relato, como algo motivador para o grupo. O empoderamento, também, se fez presente na opção dos estudantes por dar voz às pessoas, que vivenciaram no passado a retirada violenta de seus direitos ao serem levadas pelo “Trem de doido” e internadas em hospitais psiquiátricos, sendo mantidas em condições precárias. A escolha dos estudantes, também, demonstra uma predisposição por conhecer a história da população de Minas Gerais. Essas características vão ao encontro das

⁵ É uma maneira de se avaliarem a participação e o envolvimento dos estudantes propostos por Engle e Conant (2002). Eles propõem quatro princípios para a promoção desse Engajamento Disciplinar Produtivo: problematizar o conteúdo, dar autoridade aos estudantes, responsabilizar os alunos perante os outros e, também, às normas disciplinares e fornecer recursos relevantes.

ponderações de Alves, Amaral e Simões Neto (2022, p. 5) quanto aos aspectos do empoderamento:

[...] No nível individual, o empoderamento está relacionado às mudanças de mentalidades que conferem ao indivíduo maior autoconfiança e, por consequência, maior autonomia. Já o empoderamento coletivo, trazendo um viés político e social forte, acarretando em mudanças estruturais, está atribuído à busca do aumento das potencialidades dos grupos subalternizados, que a partir do entendimento de suas histórias, de suas construções identitárias e da percepção de uma jornada acompanhada de resistência e lutas, ganha voz e grita por conquistas, principalmente da construção de direitos que incluam pautas comuns e importantes a seus integrantes.

Em uma próxima etapa de estudo da temática (3 e 4), foi entregue aos grupos um pequeno resumo relativo aos Direitos Humanos e, também, o texto *Camille Claudel: a quem serve a normalidade?*, da autora Daniela Lima (2015). Aconteceu, também, a apresentação para a turma de um trecho editado do documentário *O holocausto brasileiro* (ARBEX, 2019), com o cuidado de retirar algumas cenas consideradas inadequadas para a idade dos estudantes. Ao final da leitura do texto e da apresentação do vídeo, a professora abriu espaço para comentários. As(os) estudantes participaram destacando alguns trechos do documentário. Elas(es) demonstraram um sentimento de revolta e indignação, trazendo, também, alguns relatos familiares. A discussão adentrou na questão das margens entre o que é normal e o que é tido como loucura em nossa sociedade. A professora destacou os direitos, que estavam sendo desrespeitados, tais como: à liberdade, às condições adequadas de saúde, à constituição de família etc. Um destaque importante, pois o conhecimento dos direitos pode ser uma primeira etapa para propiciar a um cidadão o conhecimento sobre a necessidade e a capacidade de lutar por eles e exercer uma cidadania mais ativa.

Ao final desse momento de estudo da temática, a professora, também, enfatizou a responsabilidade de se abordar esse assunto com seriedade, como uma forma de respeitar as vítimas dessa história e, também, de não deixar que caia no esquecimento. Essa etapa da sequência didática dialoga fortemente com os aspectos do “educar para o nunca mais” (CANDAU, 2009) ao apresentar um documentário trazendo falas de pessoas, que sofreram injustiças. As atrocidades do passado precisam de resgates históricos em prol de fomentar uma “[...] mobilização de energias de coragem, justiça, esperança e compromisso com a construção de sociedades verdadeiramente democráticas” (ALVES; AMARAL; SIMÕES NETO, 2022, p. 5).

As roteiristas da peça tiveram acesso ao livro *O holocausto brasileiro* (ARBEX, 2019) e, também, a alguns resumos de partes consideradas pela professora como relevantes para a compreensão do tema e da história. Na etapa 5 da sequência didática, já com o roteiro pronto, conforme as alterações sugeridas previamente pela professora, a equipe roteirista e algumas também “atrizes” fizeram a leitura para a turma. O texto final da peça conta a história de algumas vítimas, que viveram no hospital de Barbacena e decidiram retornar, juntas, para

visitarem o que agora funciona como um museu da loucura. Ao chegarem à instituição, elas são entrevistadas por uma estudante de Psicologia. Uma análise mais detalhada da presença dos conteúdos cordiais no texto da peça será apresentada na próxima sessão deste estudo.

Ainda durante a etapa 5, foram debatidas ideias relativas aos “atores e atrizes”, ao cenário e à trilha sonora. Nas aulas seguintes, “os atores” ensaiaram e memorizaram suas falas e a professora dialogou com os demais grupos questionando se haviam conseguido organizar os materiais necessários para a produção. Durante o processo, foi preciso a troca, a pedido da turma, de estudantes que seriam “atores”, mas que estavam com dificuldades de expressão ou não estavam tratando o ensaio com a devida seriedade. Os próprios estudantes da equipe de atores definiram entre si quem faria cada personagem. Uma aluna da turma criou o cartaz de divulgação da peça, o qual foi previamente fixado nos murais da escola (Figura 2).

Figura 2: Cartaz criado por uma estudante para divulgação da peça teatral amadora “Trem de Doido”



Fonte: Estudantes, sujeitos da pesquisa (criado em 2019).

Próximo à data de apresentação, a professora realizou com os estudantes um ensaio geral na cantina da escola. Nesse dia, foram ajustados cenário, posições, entrada e saída de personagens e, também, entonação das vozes. Esse ensaio foi importante para deixar os estudantes mais seguros em relação à apresentação.

A apresentação aconteceu em novembro de 2019, no palco da cantina da escola, para os membros da comunidade escolar ali presentes. Ao final da apresentação, duas estudantes

entregaram pequenos papéis com mensagens enroladas no formato de pílulas em analogia/crítica ao que as pessoas recebiam e ao que elas realmente precisavam.

A última fase da sequência didática (etapa 6) envolveu o processo de avaliação do desempenho dos estudantes na feira. Ela consistiu em uma autoavaliação por meio de uma leitura inicial dos critérios avaliativos realizados pela professora regente e posterior reunião das equipes com diálogo e preenchimento de um formulário (Figura 3).

Figura 3: Ficha orientadora do processo de autoavaliação dos grupos envolvidos na realização do teatro amador “Trem de doido”

Ficha de autoavaliação da sua participação no planejamento e na realização do teatro “trem de louco”	
Nome:	
Critérios	Nota máxima Por critério (1,0 pontos)
Estudou sobre a história do hospital colônia de Barbacena. Leu o texto entregue pela professora e também o roteiro.	
Apresentou empatia e cooperação na convivência com os colegas do grupo	
Sugestões criativas para a resolução de problemas	
Executou durante a preparação e também no dia da apresentação tudo aquilo que ficou responsável	
Realizou suas funções com pontualidade para não prejudicar o planejamento e nem gerar ansiedade.	
Total:	
Observações:	

Fonte: criada, em 2019, pela professora regente para a etapa avaliativa.

A participação dos estudantes durante essa etapa final avaliativa oportunizou um momento de discussão entre os grupos e, portanto, de reflexão quanto às atitudes, que contribuíram e, também, aquelas, que, em determinados momentos, prejudicaram o processo, conforme a sua aproximação ou distanciamento dos tópicos sugeridos na ficha orientadora. Após a leitura das respostas das fichas de autoavaliação, percebeu-se que a maioria se mostrou fiel à realidade dos fatos. No entanto, em alguns casos, como no grupo responsável pelo cenário e dos atores (devido aos atrasos e ao não comparecimento aos ensaios), a professora regente precisou analisar a nota do grupo de maneira mais individualizada. A autoavaliação permitiu a integração dos estudantes nesse processo e a diminuição dos questionamentos finais quanto a aspectos, que poderiam ser julgados como sendo injustiças por parte da professora regente, caso os estudantes não tivessem consciência dos critérios avaliativos utilizados. Por fim, a professora combinou com a turma uma aula para comemoração do sucesso do projeto comprando um balde de sorvete. Esse foi um momento agradável de confraternização entre os estudantes e algumas professoras da turma.

Apesar de não ter sido a pretensão deste relato de experiência se aprofundar nas discussões relativas às aproximações entre os conteúdos científicos e a arte teatral, ao refletirmos acerca dos resultados dessa sequência didática, observamos uma aproximação àquilo que Meireles *et al.* (2020, p. 62), ao analisarem estudos na área do teatro de temática científica, concluíram, ao afirmarem que este:

[...] caracteriza-se na possibilidade de junção entre Ciência, Arte e Ensino e que essa pode se constituir em uma estratégia com grande potencial na formação científica para a cidadania [...] exercer a criatividade, a curiosidade, a criticidade, a expressão oral e corporal e a criação de diálogos com o público. [...] essa estratégia favorece o conhecimento a respeito da ciência, acarretando vínculo maior dos indivíduos com as diferentes áreas do conhecimento.

Nesta perspectiva de uma associação entre arte e ciências, com potencial para formação cidadã, segue, na próxima sessão, uma análise relativa ao texto dessa peça amadora e seu vínculo à ética cordial.

4 O conteúdo do texto teatral e a ética cordial

A história da peça envolve sete principais personagens. Nela, cinco deles representaram ex-residentes do hospital colônia de Barbacena, uma ex-funcionária e uma estudante de Psicologia, que irá entrevistá-los. A peça começa com as personagens entrando pelo corredor da plateia até o palco, no qual está montado um cenário do atual Museu da Loucura, onde antes funcionava o Hospital da Loucura na cidade de Barbacena – MG. No decorrer da história, a personagem Bianca (estudante de Psicologia) entrevista os ex-residentes e a ex-funcionária na tentativa de compreender como eles e elas chegaram até aquele lugar e, também, quais eram as condições de vida ali.

As falas da peça foram adaptadas de relatos retirados do livro *O holocausto brasileiro*, de autoria de Daniela Arbex (2019). Os personagens principais foram elaborados para representar as “minorias”, que sofreram, e ainda sofrem, com preconceitos e situações de exclusão (homossexuais, crianças “agitadas”, negros e pessoas com transtornos mentais). Essa representação fica evidenciada, além dos figurinos, também nas falas em que eles(as) explicam como foram levados(as) para o Hospital:

Oi, eu sou Maria Eduarda. Olha... Faz muitos anos... E eu não tenho muitas lembranças daquela época, as poucas que tenho, são da minha época de criança, de quando eu ainda me chamava Rafael. Meu padrasto me viu de vestido e não gostou nem um pouquinho, (indignada) disse que eu precisava me curar. No outro dia, acordei no hospital. [...] Senhora, eu sou Ricardo. Eu também tive nesse lugar quando mais novo. Fiquei devendo muito dinheiro a um homem que não gostou muito disso não. Ele aproveitou que eu tava sozinho no mundo, sem família ou ninguém que se importasse, e me mandou pra cá dentro me declarando louco [...]. Tudo bem, Bianca. Bom... Minha vó chama Joana, e ela foi internada por causa da esquizofrenia mesmo. (fazendo carinho na avó) Aqui, a doença piorou bastante por causa da falta de condições de vida e cuidados necessários... Ela ficou nove anos aqui. [...] Eu sou Rita. Dona Rita. Tive aqui quando mais nova também, meu marido da época quem enviou... Sabe como é... (indignada) Mulher naqueles tempos era submissa ao homem. Eu não quis cozinhar, e ele me bateu. Me bateu muito, e isso já não era nada novo. Mas dessa vez eu quis sair na rua, gritar e contar pra todo mundo. [...] No outro dia eu tava no trem. Passei aqui os piores dias da minha vida.

Interpretando as intercessões históricas e filosóficas da ordem psiquiátrica, Silva e Carvalho (2019) citam vários autores, que argumentaram acerca da existência de uma negativa da medicina e da sociedade da condição de “ser” humano devido a uma tentativa de legitimar esse afastamento social e a tortura. Um exemplo disso é o fato de os pacientes serem mantidos sem roupa ou serem tratados por apelidos no lugar dos nomes. Ainda, segundo Silva e Carvalho (2019, p. 175): “Trata-se de uma postura dos sistemas de poder, que vilipendia os princípios da República, na medida em que está impregnada de recortes socioeconômicos, étnicos, sexuais e de gênero”. A escolha dos personagens, portanto, foi coerente com o perfil real das pessoas, que, naquela época, tiveram seus direitos à liberdade usurpados.

As falas ao longo da peça teatral oportunizaram aos estudantes, e também ao público que assistiu à apresentação, a possibilidade de se depararem com reflexões relativas aos preconceitos e estereótipos sociais. Candau (2008, p. 53), ao pontuar os principais desafios envolvendo o trabalho com a interculturalidade e a EDH, ponderou que um dos elementos fundamentais, para avançarmos nesses aspectos educacionais, seria a promoção de processos de “desnaturalização e explicitação de redes de estereótipos e preconceitos” em relação aos diferentes grupos socioculturais. Se a participação dos estudantes no processo de criação da peça realmente proporcionou a desconstrução de estereótipos, nós não poderemos afirmar. Todavia, as condições geradas pelas atividades da sequência didática, ao trazerem a diversidade de grupos historicamente subalternizados, se mostraram favoráveis a esse processo.

Com o objetivo de dar ênfase aos Direitos Humanos, violados nesse período histórico manicomial, a equipe de estudantes responsável pelo texto juntamente como a professora regente decidiram por inserir alguns estudantes da turma em meio à plateia com participações específicas. Eles(as) se levantavam e faziam intervenções em momentos pontuais do teatro com falas incisivas, tais como:

E onde está o artigo II dos Direitos Humanos? Todo ser humano tem capacidade para gozar de seus direitos e liberdade sem distinção de cor, raça, sexo, idioma, religião, opinião política ou qualquer outra condição. [...] Mas no artigo IV dos Direitos Humanos está escrito: ninguém será mantido em escravidão ou servidão, estes serão proibidos em todas as formas. [...] Artigo V dos direitos humanos: ninguém será submetido à tortura nem a tratamento cruel, desumano ou degradante.

Esse aspecto do teatro se aproxima de duas das dimensões preconizadas pelos conteúdos cordiais, sendo elas a “formação de sujeitos de direitos e atores sociais” e o “empoderamento individual e coletivo”, tendo em vista que as informações presentes nas falas são direitos individuais/pessoais, mas o fato de os estudantes estarem em meio à plateia objetiva uma percepção de luta coletiva. Almeja-se, na EDH, o desenvolvimento deste “sujeito de direito” capaz de desenvolver, na prática e na construção da cidadania, esta articulação entre os direitos individuais e coletivos e, também, os direitos de igualdade e diferença (CANDAUI, 2009; CANDAUI; SACAVINO, 2013).

A dimensão dos conteúdos e da ética cordial referente ao “Educar para o nunca mais” esteve presente mais explicitamente na síntese e reflexões apresentadas pela última fala do teatro, como é possível percebermos nos seguintes trechos:

[...] Não foi algo desumano. Foi humano e cruel. De quem é a responsabilidade sobre esse crime que matou mais de 60 mil pessoas? Ah, essa foi do silêncio da sociedade, da igreja, dos funcionários e principalmente do Estado. O fato é que a história do Colônia é a nossa história. Ela representa a vergonha da omissão coletiva que faz mais e mais vítimas no Brasil. [...] O descaso diante da realidade nos transforma em prisioneiros dela. Ao ignorá-la, nos tornamos cúmplices dos crimes que se repetem diariamente diante de nossos olhos. Enquanto o silêncio acobertar a indiferença, a sociedade continuará avançando em direção ao passado de barbárie. [...] Quem define o que é normal e o que é loucura? Atenção! Porque os loucos são cada vez mais aqueles que ameaçam a conservação do poder. (tampa e depois abre os olhos) Agora que vocês viram, (tampa e depois abre os ouvidos) e ouviram essa história, cabe a cada um de nós falarmos (tampa e depois abre a boca) e se preciso for, gritarmos para que histórias como essa não continuem.

O resgate histórico esteve presente em várias das atividades propostas pela sequência didática. Observamos isso com mais ênfase na discussão após a apresentação do documentário, nas escolhas que aconteceram durante a preparação (cenário, som, figurino e roteiro) e, por fim, na apresentação teatral. A última fala do teatro sintetiza a peça e rememora o passado com a pretensão de gerar coragem, justiça e esperança. São aspectos imprescindíveis para que as pessoas exercitem uma cidadania capaz de lutar pela garantia dos Direitos Humanos nessa busca por uma sociedade mais justa, inclusiva, menos desigual e com uma democracia fortalecida.

5 Considerações finais

A condução das atividades da sequência didática, envolvendo essa preparação para a apresentação de um teatro amador durante a feira, aconteceu de maneira participativa com votação para delimitação do formato e respeito às habilidades individuais. Observou-se que a participação coletiva nas decisões gerou mais conflitos. Entretanto, foi crucial no processo, porque contribuiu para o envolvimento dos estudantes e a sua não instrumentalização, confirmando, assim, a relevância da diretriz da EDH, que preconiza a presença de processos metodológicos participativos e de construção coletiva.

A opção por uma temática, não prevista especificamente para o currículo de Ciências, se mostrou como algo questionador ao caráter monocultural, muitas vezes presente nas diretrizes curriculares e nos livros didáticos. A sequência didática, portanto, teve por alicerce uma concepção ampliada de saúde individual e coletiva, incluindo a saúde mental e as lutas pelos direitos a ter acesso à saúde em liberdade.

As atividades da sequência didática não se aproximaram tanto dos seguintes princípios cordiais: a responsabilidade pelos seres indefesos não humanos, a articulação entre igualdade e diferença, a construção das identidades culturais e a visão integral dos direitos. Os próximos educadores, ao se orientarem por ela, poderão se atentar mais a esses conteúdos cordiais, pois a sequência didática não é um trilha rígido, pelo qual você, obrigatoriamente, precisará passar. Adaptações ao contexto sempre se farão necessárias. Espera-se que, ao utilizarem essa sequência didática como orientação, também incluam, entre seus objetivos, analisar o processo de afetação dos estudantes envolvidos e da plateia.

Por fim, é importante destacar as possibilidades oferecidas pelo texto escrito para o teatro amador com suas relevantes aproximações com a ética cordial, tendo potencial tanto para explicitar redes de estereótipos e preconceitos quanto para educar para o “nunca mais”, além de promover uma formação do sujeito de direito. Espera-se, também, que a análise dessa sequência didática e as discussões em torno dessa importante temática colaborem com a Educação em Direitos Humanos no ensino de Ciências, ansiando por uma formação mais ética dos estudantes.

Referências

AFONSO, Emanuele Dalpra. Direitos Humanos no Brasil – o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos e a proposta de revisão pelo governo Bolsonaro. **O Social em Questão**, v. 1, n. 52, p. 85-106, 2022.

ALVES, Claudia Thamires da Silva; AMARAL, Edenia Maria Ribeiro do; SIMÕES NETO, José Euzébio. Decolonialidade e conteúdos cordiais: caminhos possíveis para estabelecer relações entre Ensino de Ciências e Educação em Direitos Humanos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u10011027> Acesso em: 28 dez. 2022.

ARBEX, Daniela. **O holocausto brasileiro**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

BONFIM, Hanslivian Correia Cruz; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Articulações teóricas entre Ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos: proposta para uma perspectiva de formação humana. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 949-974, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/20556> Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Brasília, 2012.

CAMARGO, Diogo. Fiz uma animação em *stop motion* – faça você também. **YouTube**, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D1Wdc6N57DQ&t=49s> Acesso em: 28 dez. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lan> Acesso em: 28 dez. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 65-82, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SCAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12319> Acesso em: 15 dez. 2020.

CORTINA, Adela. **Ética de la razón cordial**: educar en la ciudadanía en el siglo XXI. Ovideo, Espanha: Ediciones Nobel, 2007.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

ENGLE, Randi A.; CONANT, Faith R. Guiding principle for fostering productive disciplinary engagement: explaining an emergent argument in a community of learners classroom. **Cognition and Instruction**, v. 20, n. 4, p. 399-484, 2002. Disponível em: http://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_1 Acesso em: 28 dez. 2022.

GOMES, Karolliny Nardino. **Entre a “loucura” e a “normalidade”**: proposição de um material didático referente à história do hospital colônia de Barbacena e as discussões atuais a respeito da diversidade. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3361/5/Karolliny_Gomes2017.pdf Acesso em: 26 jun. 2023.

GUIMARÃES, Thaís de Andrade Alves; ROSA, Lucia Cristina dos Santos. A remanicomialização do cuidado em saúde mental no Brasil no período de 2010-2019: análise de uma conjuntura antirreformista. **O social em questão**, v. 21, n. 44, p. 111-138, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552264340005/552264340005.pdf> Acesso em: 28 dez. 2022.

LIMA, Daniela. **Camille Claudel**: a quem serve a normalidade? 2015. (Texto publicado em *blog*). Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/11/03/camille-claudel-a-quem-serve-a-normalidade/> Acesso em: 28 dez. 2022.

MAI, Lilian Denise; BOARINI, Maria Lúcia. Estudo sobre forças educativas eugênicas no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 129-132, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5682/3606> Acesso em: 26 jun. 2023.

MEIRELES, Stéfane Caroline *et al.* O teatro de temática científica e o ensino de ciências: uma revisão bibliográfica. *In*: PEREIRA, Ademir de Souza. **O teatro de temática científica na formação professores de química**. Curitiba: ed. Appris, 2020, p. 55 - 66.

MENZAROBBA, Glenda. Casa do saber. O que são direitos humanos. **YouTube**, 26 fev. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fMBNL4HFEOQ>. Acesso em: 28 dez. 2022.

MINAS GERAIS. **Currículo referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf Acesso em: 30 jan. 2021.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de. Educação em Ciências e Direitos Humanos: algumas percepções e uma luta constante. *In*: OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello (org.). **Educação em Ciências e Direitos Humanos**: reflexão-ação em/para uma sociedade plural, 2013. p. 19-40.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de. **A formação de professores de Ciências em uma perspectiva de educação em direitos humanos**. 2017. 371 f. Tese (Doutorado) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. Professores de ciência como agentes socioculturais e políticos: a articulação valores sociais e a elaboração de conteúdos cordiais. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 2, n. 2, p. 14-31, 2016. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1312> Acesso em: 28 dez. 2022.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1962.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513 p. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf> Acesso em: 28 dez. 2022.

SANTOS, Ygor Bernardes *et al.* **Professores de Física e ensino CTS**: um estudo sobre avaliação e adaptações de sequência de ensino sobre energia solar fotovoltaica. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/39781> Acesso em: 28 dez. 2022.

SCHNEIDER, Eduarda Maria. **O estudo do movimento eugênico e a compreensão das relações entre ciência e ideologia por professores em formação continuada**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3619/5/Eduarda%20Maria%20Schneider.pdf> Acesso em: 26 jun. 2023.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, p. 13-24, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19915> Acesso em: 15 jul. 2021.

SILVA, Pedro Henrique Moreira; CARVALHO, Valdênia. Sofrimento mental e dignidade da pessoa humana: interpretando as intercessões históricas e filosóficas da ordem psiquiátrica. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, v. 2, n. 2, p. 165-188, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/3938> Acesso em: 28 dez. 2022.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. A eugenia no Brasil: ciência e pensamento social no movimento eugenista brasileiro do entre-guerras. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: GUERRA E PAZ, 23., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: APUH, 2005. CD-ROM. Disponível em: <http://conselheiros6.nute.ufsc.br/ebook/medias/pdf/A%20eugenia%20no%20Brasil-%20inserido.compressed.pdf> Acesso em: 26 jun. 2023.

Recebido em março de 2023.
Aprovado em junho de 2023.

Revisão gramatical realizada por Rogerio Lucas de Carvalho
E-mail: gerocarvalho@hotmail.com