

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL PARA
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS - PROFCIAMB**

ARLINDO ALMEIDA MITOUSO

**CONEXÕES CULTURAIS E CIENTÍFICAS:
A UTILIZAÇÃO DE NARRATIVAS MÍTICAS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS
AMBIENTAIS**

COARI – AMAZONAS

2025

ARLINDO ALMEIDA MITOUSO

**CONEXÕES CULTURAIS E CIENTÍFICAS:
A UTILIZAÇÃO DE NARRATIVAS MÍTICAS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS
AMBIENTAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB da associada Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como exigência parcial para o título de Mestre.

Área de Atuação: Ambiente e Sociedade

Eixo Estruturante: Epistemologias, diversidades e formação humana.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Coelho Rapozo.
Coorientadora: Profª. Dra. Kátia Viana Cavalcante

COARI – AMAZONAS
2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M684p Mitouso, Arlindo Almeida

Conexões culturais e científicas: a utilização de narrativas míticas
no ensino das ciências ambientais / Arlindo Almeida Mitouso. -
2025.

136 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Pedro Henrique C. Rapozo.

Orientador(a): Kátia Viana Cavalcante.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino de
Ciências Ambientais, Coari, 2025.

1. pensamento mítico. 2. saber ambiental. 3. interdisciplinaridade.
4. complexidade. 5. pensamento racional. I. Rapozo, Pedro
Henrique C.. II. Cavalcante, Kátia Viana. III. Universidade Federal
do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional
para o Ensino de Ciências Ambientais. IV. Título

*A todas e a todos aqueles que me ajudaram a chegar até aqui:
Ao meu pai, seu Gilberto e à minha mãe, Dona Clarice (in memoriam), sempre
presente em nossas memórias.*

*À minha esposa Glacilene, às nossas filhas Iandara e Clarice Maiandra e ao
nossa neto Miguel.*

AGRADECIMENTOS

Na tecitura de nossas vidas, um dos fios são as pessoas que participam da nossa existência e contribuem no seu direcionamento. Por isso, manifesto aqui meus agradecimentos:

A Deus, pelo dom da vida, pelo amparo e bençãos de todos os dias.

À minha mãe, Clarice de Almeida Mitozo, exemplo de ser humano e de mulher, que apesar dos golpes e percalços impostos pela vida, jamais se apequenou diante de qualquer problema. Sem a cultura letrada, compreendeu a importância desta para seus filhos e suas filhas e revolucionou sua vida, mudando-se com a família, da área rural à cidade, para garantir-nos esse direito que se amplia aqui. Educadora por excelência, continua a nos ensinar pelas suas lembranças.

Ao meu pai, Gilberto Mitozo dos Santos, esse homem que sonhou desde cedo com a escola, mas que, as injustiças sociais, o amor pela família, as responsabilidades da vida não lhe permitiram ingressá-la. Porém, com muito esforço, tornou-se um autodidata, conseguindo apropriar-se bastante da cultura formal. Uma vida dedicada à família, conseguiu, pelo trabalho, sustentar e educar seus filhos e suas filhas pela fala, pelo exemplo e pela garantia do acesso à escola que, aqui se consolida um pouco mais.

À minha esposa, companheira e amiga, Glacilene Medins de Menezes Mitouso, mulher que amo e pela qual tenho profunda admiração, respeito e gratidão. Com a qual compartilho a vida, sonhos, lutas, utopias e o que há de mais importante em nossas vidas que é a nossa família, composta por nossas filhas Iandara, Clarice Maiandra e nosso neto Miguel. Você é a principal responsável por eu ter chegado até aqui, com a sua orientação, incentivo contribuição desde o pré-projeto de ingresso no curso.

À minha filha Iandara de Menezes Mitouso que, como primogênita, me permitiu pela primeira vez, assistindo seu nascimento, presenciar o milagre da vida e sentir a responsabilidade de ser pai. Pela sua parceria e toda a

contribuição na parte gráfica e tecnológica que necessitei e que foram fundamentais neste trabalho.

À minha filha Clarice Maiandra de Menezes Mitouso que, como caçula, me permitiu pela segunda vez, assistindo seu nascimento, presenciar o milagre da vida e reviver o indescritível sentimento de vivenciar o nascimento de uma filha. Pela sua torcida e confiança que, do seu jeitinho reservado sempre demonstrou pelo sucesso do pai neste curso e também pela sua parceria e assessoria nas oficinas, quando foi necessário.

Ao meu neto Lucca Miguel Mitouso Gama, pela alegria que traz a todos nós e pela sua parceria nas bagunças, que tornam a vida mais leve.

Aos meus irmãos e minhas irmãs que sempre acreditaram em mim mais do que eu mesmo e por serem parceiros e parceiras de todas a horas na jornada desta vida.

À toda a minha família, pela união, por ser sempre um porto seguro e uma fonte inesgotável, onde recarrego minhas energias.

À minha sogra, Iris Medins de Menezes, pelas suas rezas em favor do meu sucesso nesse mestrado.

À minha cunhada Gleides, pelos seus livros que foram fundamentais para o cumprimento desta tarefa.

Ao meu orientador, Professor Dr. Pedro Henrique Coelho Rapozo, por ter aceito o desafio da orientação.

Aos docentes que compartilharam ao longo do curso seus saberes e experiências.

À minha coorientadora, Professora Dra. Kátia Viana Cavalcante, por sua dedicação ao PROFCIAMB, pela sua disposição e generosidade em ajudar e incentivar a todos os alunos e todas as alunas. Por ter me socorrido nos momentos que mais precisei. A sua orientação foi fundamental para que eu pudesse concluir esse mestrado.

Às educandas, aos educandos, às colegas educadoras e aos colegas educadores que aceitaram participar do desenvolvimento do projeto de pesquisa. Sem elas e eles, nada disso teria sido possível.

Às colegas e aos colegas de curso pelo compartilhar da jornada no momentos de alegrias e de sofrimentos.

Às trabalhadoras e trabalhadores deste país que garantem a manutenção das instituições públicas e nos propiciaram a oportunidade de estarmos concluindo esse mestrado por Universidades Públicas.

“Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita.”

(Adorno)

RESUMO

O presente estudo analisou a compreensão e o relacionamento dos educandos com o ambiente, explorando a utilização de narrativas míticas no ensino das Ciências Ambientais. O objetivo foi desenvolver material técnico-educacional para promover uma cultura de conhecimentos socioambientais nas escolas, integrando as narrativas míticas com a abordagem científica e filosófica. Buscou-se estimular a curiosidade humana diante das questões sobre a origem do mundo, da natureza e da vida, reconhecendo o mito como uma das primeiras respostas às indagações sobre o cosmos. A pesquisa estimulou o diálogo e a problematização entre diferentes campos do saber, visando construir uma prática educativa interdisciplinar que contribua para a formação do senso crítico diante das questões socioambientais e para o exercício consciente da cidadania planetária. O percurso metodológico baseou-se na teoria da complexidade de Edgar Morin, tendo como método o estudo de caso com abordagem qualitativa. Os resultados demonstram que educadores e educandos articulam de modo significativo, elementos das narrativas míticas às problemáticas socioambientais contemporâneas. Constatou-se que essas narrativas constituem um recurso metodológico valioso para o ensino das Ciências Ambientais, o que possibilitou o desenvolvimento do Produto Técnico-Tecnológico NARRATIVAS MÍTICAS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS: Oficinas Pedagógicas. Esse produto rompe com paradigmas de verdades absolutas, promove o diálogo entre conhecimento racional e saberes tradicionais e fortalece a construção de uma práxis educativa interdisciplinar voltada ao desenvolvimento do saber ambiental.

Palavras-chave: pensamento mítico; saber ambiental; interdisciplinaridade; complexidade; pensamento racional.

ABSTRACT

The present study analyzed the understanding and relationship of students with the environment, exploring the use of mythical narratives in the teaching of Environmental Sciences. The objective was to develop technical-educational material to promote a culture of socio-environmental knowledge in schools, integrating mythical narratives with the scientific and philosophical approach. It was sought to stimulate human curiosity in the face of questions about the origin of the world, nature and life, recognizing the myth as one of the first answers to questions about the cosmos. The research stimulated dialogue and problematization between different fields of knowledge, aiming to build an interdisciplinary educational practice that contributes to the formation of critical sense in the face of socio-environmental issues and to the conscious exercise of planetary citizenship. The methodological path was based on Edgar Morin's theory of complexity, having as a method the case study with a qualitative approach. The results show that educators and students significantly articulate elements of mythical narratives to contemporary socio-environmental problems. It was found that these narratives constitute a valuable methodological resource for the teaching of Environmental Sciences, which enabled the development of the Technical-Technological Product MYTHICAL NARRATIVES IN THE TEACHING OF ENVIRONMENTAL SCIENCES: Pedagogical Workshops. This product breaks with paradigms of absolute truths, promotes dialogue between rational knowledge and traditional knowledge and strengthens the construction of an interdisciplinary educational praxis focused on the development of environmental knowledge.

Keywords: mythical thinking; environmental knowledge; interdisciplinary complexity; rational thinking.

LISTA FIGURAS

Figura 01 - Localização Geográfica do Município de Coari - Amazonas, 2025.

Figura 02 - Vista área da localização da Escola Estadual João Vieira. Município de Coari-AM.

Figura 03: Questões utilizadas para provocar a problematização da temática da oficina.

Figura 04: Construção analítica coletiva dos participantes.

Figuras: 05,06- Cenas da exibição do documentário A Criação do Mundo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Perfil dos professores que participaram do estudo. Coari-AM, 2025.

Quadro 02 -Texto utilizado como roteiro de entendimento do documentário .

Quadro 03- Evocação Livre de Palavras.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Frequênciа e Ordem Média das Evocações

Tabela 02- Frequênciа e Ordem Média de Evocações

Tabela 03 -Frequênciа e Ordem Média de Evocações

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCA	Referencial Curricular Amazonense
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Desporto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ONU	Organização das Nações Unidas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PERCURSO TEÓRICO.....	24
2.1. NARRATIVAS MÍTICAS - CONEXÃO COM A NATUREZA.....	24
2.2 PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXÃO ÉTICO-FILOSÓFICA	30
2.3. CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO FERRAMENTA PARA COMPREENSÃO DE PROBLEMAS AMBIENTAIS.....	34
3 CAPÍTULO I.....	39
3.1 AS NARRATIVAS MÍTICAS E AS CONEXÕES COM AS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS.	39
4 CAPÍTULO II.....	54
4.1 AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES PARA A SUSTENTABILIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL	54
5. METODOLOGIA	68
5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS.....	68
5.2. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	69
5.3 ÁREA DE ESTUDO	69
5.4 GRUPO AMOSTRAL DA PESQUISA.....	71
5.5 CRITÉRIO DE INCLUSÃO	71
5.6 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO.....	72
5.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	72
5.8 PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS.....	72
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	75
6.1 CARACTERIZANDO O CAMPO DE ESTUDO	75
6.1.1 Perfil dos professores que participaram do estudo.....	75
6.1.2 Como os professores concebem a prática educativa na escola.....	76
6.2. PERFIL DOS EDUCANDOS QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO.	83

6.3 TRAÇANDO O PERCURSO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS	84
7 PRODUTO EDUCACIONAL – VALIDAÇÃO	103
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	116
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES (MAIORES DE SEIS ANOS E MENORES DE DEZOITO ANOS).....	121
APÊNCICE 3 -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS	124
APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	129
APÊNDICE 5- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS	131
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS.....	131

1 INTRODUÇÃO

Desde o princípio da humanidade, o ser humano tem passado por um contínuo processo evolutivo de desenvolvimento de suas capacidades adaptativas, resilientes e organizacionais. Ao longo do tempo, essas capacidades sofreram profundas transformações, impulsionadas pelo desenvolvimento da inteligência e pela ampliação dos meios técnicos e tecnológicos de modificação do ambiente natural, visando suprir necessidades básicas de sobrevivência em distintos contextos históricos (Morin, 2011).

Esse processo de transformação culmina, de forma expressiva, com a Revolução Industrial no século XVIII, marco histórico que intensificou a exploração dos recursos naturais em escala global. A partir desse período, observou-se uma profunda reconfiguração das estruturas econômicas e sociais, acompanhada por um impacto ambiental significativo, fruto de um modelo de desenvolvimento pautado na lógica do crescimento ilimitado e da maximização dos lucros (Leff, 2015; Sachs, 2009). Tal lógica implicou em uma ruptura entre o ser humano e a natureza, estabelecendo uma relação predatória com o meio ambiente.

No cenário contemporâneo, as consequências dessa relação têm se manifestado de forma alarmante, com destaque para o aquecimento global, as mudanças climáticas, a escassez hídrica, a perda da biodiversidade e os impactos negativos sobre a produção agrícola. Esses problemas ecológicos, que ultrapassam fronteiras nacionais, colocaram a questão ambiental no centro das discussões globais, exigindo não apenas respostas imediatas, mas também uma revisão estrutural do modelo civilizacional vigente, que demanda um novo paradigma de desenvolvimento socioambiental sustentável (Capra, 2006; Guimarães, 2004).

Nesse sentido, Leff (2015) argumenta que é imprescindível repensar os fundamentos do desenvolvimento econômico, incorporando princípios de racionalidade ambiental, justiça social e sustentabilidade ecológica. Tal reposicionamento exige, entre outras medidas, a construção de uma nova racionalidade educativa, capaz de promover desde a infância uma consciência

ambiental crítica e emancipatória, atravessando todas as etapas da Educação Básica. Como destaca Gadotti (2005), a educação ambiental deve configurar-se como um processo permanente e interdisciplinar, que visa à formação de uma cidadania planetária.

Apesar da relevância da proposta de uma educação ambiental crítica, sua efetivação enfrenta inúmeros desafios. A promoção de uma consciência ambiental crítica pressupõe, de forma indissociável, a formação de uma consciência cidadã, a qual demanda uma proposta educacional integral. Essa formação deve ser pautada na articulação entre diferentes campos do saber, promovendo um diálogo interdisciplinar e contextualizado, que possibilite ao educando compreender criticamente a realidade socioambiental em que está inserido e nela atuar de forma transformadora (Freire, 2011; Morin, 2011; Guimarães, 2004).

Limitar a formação da consciência ambiental a uma mera resposta técnica aos problemas ecológicos é reforçar uma lógica fragmentária que historicamente tem permeado a organização curricular. Trata-se de um modelo que compartimenta os saberes e impede a construção de uma visão holística da realidade. Segundo Freire (2011), é fundamental que a educação se fundamente na leitura crítica do mundo, de modo que o sujeito se reconheça como agente histórico, capaz de intervir na realidade. Do mesmo modo, Morin (2011) defende uma educação para a complexidade, que permita a compreensão das interconexões entre os fenômenos naturais, sociais e culturais. Capra (2006) corrobora essa visão ao afirmar que o pensamento sistêmico é essencial para lidar com os problemas complexos do mundo contemporâneo, especialmente os de ordem ambiental.

A dificuldade de materializar esse ideal educacional pode ser exemplificada pela trajetória legal e política da educação brasileira. Em 2025, completam-se 37 anos da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, a qual estabelece, no caput do artigo 205, que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em vigor há 29 anos, reforça esses princípios como fundamentos da educação nacional (Brasil,

2017). Apesar dessas diretrizes normativas, o Brasil ainda enfrenta grandes desafios para concretizar esses objetivos.

Dessa forma, torna-se evidente a urgência de uma reformulação no campo educacional, orientada por princípios éticos, sociais e ambientais, que busque a construção de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação da vida em todas as suas dimensões. Como destaca Loureiro (2004), a educação ambiental crítica não deve apenas transmitir informações sobre o meio ambiente, mas contribuir para a formação de sujeitos políticos capazes de transformar a realidade e construir novas formas de relação com a natureza.

Como nos ensina Freire (2011), a constatação das dificuldades enfrentadas no campo educacional e ambiental não deve ser motivo de frustração, desânimo ou resignação. Pelo contrário, deve conduzir à construção de uma consciência crítica e comprometida com a transformação da realidade. O educador verdadeiramente engajado não se lança em aventuras idealistas e vazias de conteúdo, mas comprehende, com lucidez, os desafios e a urgência de formar cidadãos e cidadãs críticos, participativos e conscientes da importância de assumir as questões ambientais como parte de um compromisso ético com a preservação da vida em todas as suas formas. É, portanto, com base nessa consciência crítica que se deve entender que os objetivos educacionais não são utopias inalcançáveis, mas metas tangíveis, desde que assumidas com responsabilidade e ação coletiva.

A esse respeito, cabe mencionar uma experiência concreta vivenciada como pedagogo atuante na Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas, na cidade de Coari, em uma escola voltada para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Nesse contexto, enfrentamos o desafio de trabalhar o ensino das ciências ambientais por meio de um projeto interdisciplinar, desenvolvido a partir da constatação da necessidade urgente de transformação nos hábitos e comportamentos dos discentes em relação ao ambiente escolar, com vistas a promover um compromisso que ultrapasse os muros da escola e se torne um valor ético para a vida.

A experiência pedagógica evidenciou uma prática recorrente: o descarte inadequado de resíduos por parte dos educandos, em diferentes espaços escolares: salas de aula, corredores, refeitório, biblioteca, pátios internos e

externos, banheiros, como embalagens de doces, salgadinhos, papéis diversos, chicletes, palitos de picolé, entre outros. Essa conduta, embora aparentemente trivial, revela um déficit significativo no processo formativo dos educandos, que compromete não apenas a compreensão de princípios ambientais, mas, sobretudo, aspectos morais e éticos da convivência cidadã.

Essa realidade é indicativa de um processo formativo fragmentado, que não tem alcançado plenamente o ideal estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, segundo o qual a educação deve promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Quando um estudante, ao final dos anos finais do Ensino Fundamental, ainda demonstra desconhecimento ou desrespeito quanto à correta destinação de resíduos, comprehende-se que, embora possa haver desenvolvimento cognitivo, a formação integral, ética, moral e cidadã, permanece incompleta (Freire, 2011a; 2005b).

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de refletir: como desenvolver o ensino das ciências ambientais de forma a contribuir para a formação plena do sujeito e sua preparação efetiva para o exercício da cidadania? Que metodologias, abordagens e estratégias pedagógicas podem ser mobilizadas por professores e professoras para que a temática ambiental ganhe sentido concreto na vida dos educandos, transcendendo o discurso escolar para tornar-se prática cotidiana?

Leff (2015) oferece uma importante contribuição a essa discussão ao afirmar que a própria pedagogia, enquanto ciência da educação, precisou reconfigurar-se diante dos desafios impostos pela crise ambiental. Essa reconfiguração exige não apenas a produção e disseminação de novos saberes capazes de fomentar uma organização social mais justa e sustentável, mas também uma profunda revisão dos métodos pedagógicos, orientando-os para uma abordagem interdisciplinar e pautada na complexidade, conforme proposto por Morin (2011).

Nessa perspectiva, a grave crise ambiental que vivenciamos na contemporaneidade não pode ser enfrentada com indiferença ou apatia. A negação de sua gravidade equivale a negligenciar não apenas o presente, mas o próprio futuro da humanidade. Tampouco se deve ceder ao fatalismo paralisante, como se nada mais pudesse ser feito para reverter os impactos ou

buscar alternativas de convivência respeitosa entre sociedade e natureza. Como ressalta Krenak (2020), é preciso recusar a ideia de que o fim está decretado e, ao contrário, mobilizar ações que resgatem nossa humanidade através do vínculo ético com a Terra e com os outros seres vivos.

É nesse contexto que o ensino das Ciências Ambientais se configura como uma atividade essencial no processo formativo contemporâneo, à medida que ultrapassa a dimensão meramente técnica ou instrumental de práticas ambientalistas e se estabelece como um campo que propicia ao educando a reflexão crítica e a compreensão sistêmica da realidade. Tal abordagem visa descontruir posturas distópicas e alienantes, possibilitando a construção de um processo educativo emancipador e humanizador, ancorado em uma pedagogia da complexidade ambiental que favoreça novas formas de reapropriação simbólica e prática do mundo, bem como de convivência ética com os outros seres (Leff, 2009).

Neste sentido, propõe-se a utilização das narrativas míticas como instrumento pedagógico de conexão entre o mundo natural e o mundo social. Tais narrativas, carregadas de simbolismos e significados, despertam mística e encantamento, especialmente entre crianças e adolescentes, possibilitando a articulação de saberes ancestrais e populares com os conhecimentos científico e filosófico. Essa proposta baseia-se na compreensão histórica do papel formativo dos mitos e lendas na constituição da subjetividade e da cultura humana.

Jaeger (2001) ressalta a relevância dos elementos simbólicos ao afirmar que “os mitos e as lendas heroicas constituem um tesouro inesgotável de exemplos e modelos da nação, que neles bebe o seu pensamento, ideais e normas para a vida” (p. 68). Complementando essa perspectiva, Lara (1989) argumenta que os mitos constituem uma base significativa da compreensão do mundo, ao afirmar que “[...] os mitos são responsáveis por toda a clareira de compreensão significativa, que dá possibilidade ao homem de viver e de lutar contra tudo o que lhe é adverso. Sem os mitos, os grupos humanos sucumbiriam” (p. 29).

É justamente dessa força formativa presente nas narrativas míticas que se pretende lançar mão como recurso didático no processo de formação da consciência ambiental crítica. Diferentemente de uma visão reducionista que os

associa a meras “historinhas populares” repetidas ao longo de gerações, os mitos constituem expressões simbólicas da cultura, espiritualidade e racionalidade de diferentes povos, contribuindo para sua compreensão cosmológica e sua relação com a natureza.

Na proposição de uma nova racionalidade ambiental, Leff (2009a; 2015b) defende a emergência de um “saber ambiental”, que integra razão e sensibilidade, e que rompe com a compartmentalização do conhecimento promovida pelo modelo disciplinar tradicional. Esse saber busca rearticular as relações entre sociedade e natureza, possibilitando a superação de dicotomias clássicas, como sujeito e objeto, cultura e natureza, ciência e tradição.

Leff (2005) também destaca a urgência de se problematizar, no campo educativo, as múltiplas questões socioambientais que afetam particularmente a Região Amazônica — tais como queimadas, desmatamento, poluição dos ecossistemas, perda da biodiversidade e impactos da mineração. Para tanto, é necessário articular o saber formal, oriundo das ciências, aos saberes não formais, provenientes das experiências comunitárias, culturais e tradicionais. Nesse sentido, as narrativas míticas tornam-se dispositivos potentes para mediar o diálogo entre esses diferentes domínios do saber, promovendo reflexões que se desdobram em sínteses inovadoras e transformadoras.

Morin (2012) também reconhece a centralidade dos mitos na constituição do pensamento humano e na mediação da relação entre os seres humanos e o cosmos, afirmado que “os mitos são narrativas recebidas como verdadeiras que comportam infinitas metamorfoses (como passagem de um estado humano a um animal, vegetal ou mineral e vice-versa), assim como a presença e o poder dos ‘duplos’, espíritos, deuses” (p. 42). Tais narrativas funcionaram, historicamente, como uma primeira forma de construção teórica do mundo, oferecendo aos sujeitos significados existenciais e unificando os grupos humanos em torno de cosmovisões compartilhadas (Lara, 1989).

A inquietação da consciência humana diante da realidade, movida pela curiosidade e pelo temor do desconhecido, demanda explicações que consigam acomodar a complexidade do mundo no imaginário coletivo. É nesse processo que emergem os mitos, como formas simbólicas de significar a realidade e dar sentido à existência. Morin (2012) sintetiza essa ideia ao afirmar que “o mito

nasce de alguma coisa muito profunda no espírito humano. É inflamado pelo mistério da existência e pelo abismo da morte" (p. 43).

As narrativas míticas, portanto, não apenas contribuíram para a explicação do cosmos e a formação de identidades culturais, como também possibilitam, no presente, a construção de um ethos ambiental por meio da educação. Ressalta-se, contudo, que a proposta não visa substituir o conhecimento científico pelas narrativas míticas, mas, sim, promover um diálogo epistemológico entre os dois modos de compreender o mundo, conforme defendido por autores que tratam da perspectiva interdisciplinar.

A interdisciplinaridade, nesse sentido, propõe a superação dos paradigmas positivistas baseados na fragmentação do saber e busca construir uma abordagem integrada, capaz de religar os campos do conhecimento. Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade exige uma atitude de colaboração entre disciplinas, pautada no diálogo e na complementaridade epistemológica, sendo a filosofia responsável por exercer um papel central na articulação dos saberes e no fomento ao enriquecimento mútuo entre as áreas.

Com base nisso, a abordagem interdisciplinar aqui proposta objetiva explorar criticamente como mitos e lendas podem oferecer perspectivas originais sobre a relação entre os seres humanos e o ambiente natural, estimulando reflexões sobre práticas, comportamentos e valores. Ao serem incorporadas ao currículo escolar de forma articulada com as Ciências Ambientais, as narrativas míticas tornam-se uma ferramenta didática potente para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda, sensível e ética da natureza.

Nesse sentido, Oliveira (2008) afirma que os mitos não apenas explicam fenômenos naturais complexos, mas também contribuem para a formação da consciência coletiva e individual. Incorporar essas narrativas ao processo educativo não apenas enriquece o repertório cultural dos estudantes, como também favorece o desenvolvimento de uma relação mais respeitosa com o meio ambiente, condição essencial para o enfrentamento dos desafios ambientais que marcam o mundo contemporâneo.

Assim, a educação ambiental crítica deve promover não só a conscientização, mas também o engajamento dos sujeitos na construção de uma nova ética civilizatória, pautada na responsabilidade compartilhada, na

solidariedade e no respeito às condições de existência do planeta. Tal tarefa, ainda que árdua, é possível e urgente.

Ademais, a exploração de mitos relacionados à criação do mundo e à relação simbiótica entre os seres humanos e a natureza pode enriquecer significativamente a construção do saber ambiental no contexto educacional. Narrativas míticas originadas de diferentes tradições culturais fornecem elementos simbólicos que favorecem uma leitura crítica e integrada da realidade, promovendo um diálogo interdisciplinar entre os componentes curriculares.

Um exemplo emblemático é a figura do Curupira, tradicionalmente representado como o guardião das florestas (Alves, 2017). Sua imagem mítica pode ser explorada pedagogicamente como representação simbólica da proteção ambiental, viabilizando a articulação interdisciplinar entre componentes curriculares como Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Artes. A partir dessa narrativa, é possível discutir a importância da preservação dos ecossistemas, o papel dos povos tradicionais na defesa do meio ambiente e a valorização dos saberes populares e indígenas.

De modo semelhante, a lenda do Mapinguari, amplamente difundida em diversos contextos culturais da Amazônia e de outras regiões brasileiras, oferece um rico campo de análise sobre a relação entre medo, respeito à natureza e os limites da ação humana sobre o ambiente (Alves, 2017). Tal figura lendária pode ser mobilizada como ponto de partida para reflexões sobre o desmatamento, a destruição de habitats naturais e os impactos da ação antrópica nos biomas brasileiros.

Outra narrativa significativa é a da Yara, que personifica, nas lendas locais, a interdependência entre os seres humanos e os recursos naturais, especialmente os ambientes aquáticos. A figura da Yara, como encantadora das águas, pode ser utilizada como estratégia pedagógica para enfatizar a relevância da preservação dos rios, igarapés e demais corpos hídricos, especialmente em contextos amazônicos. Sua narrativa permite introduzir discussões sobre a escassez de água potável, a poluição hídrica e os impactos das mudanças climáticas sobre os ecossistemas aquáticos.

Esses mitos e lendas, portanto, não apenas oferecem elementos culturais e simbólicos para o fortalecimento da identidade local e nacional, mas também constituem instrumentos metodológicos potentes na formação de uma

consciência ambiental crítica, integrando afetividade, conhecimento tradicional e saber científico de forma dialógica e interdisciplinar.

2 PERCURSO TEÓRICO

Na busca de respostas à pergunta norteadora de como o diálogo das narrativas míticas com o conhecimento científico e filosófico pode contribuir na construção de uma cultura socioambiental no ambiente escolar, sentiu-se necessidade de definir as categorias de análise que norteassem teoricamente o desenvolvimento da pesquisa com conceitos e critérios que pudessem embasar as atividades.

Atendendo a essa necessidade, foram desenvolvidas as seguintes categorias: 1. Narrativas Míticas – conexão com a natureza, visa esclarecer o que são mitos, sua relação com os povos originários e conexão com a natureza; 2. Pensamento Crítico e Reflexão Ético-Filosófica, busca explicitar a filosofia como conhecimento racional em que o ser humano passa a ser o seu autor e que agora, exige coerência lógica; 3. Conhecimento Científico como ferramenta para a compreensão de problemas ambientais, esclarecendo o que é ciência e como a realidade passa a ser por ela fragmentada no processo de especialização do conhecimento e as consequências para o ambiente socioambiental.

2.1. NARRATIVAS MÍTICAS - CONEXÃO COM A NATUREZA

A estrutura de nossa formação escolar e acadêmica assenta-se sobre a concepção de razão consolidada por Descartes no século XVII. Nesta razão cartesiana, a verdade só se fará possível via processo de esterilização, em que a razão, seja ela, filosófica ou científica, se purifica do conhecimento mítico religioso, do senso comum e, até mesmo do bom senso, pairando como verdade única e absoluta, via método racional.

Formados então, nesta concepção, nosso entendimento de conhecimento nega a possibilidade de reconhecer nos povos originários, bem como nas comunidades e povos tradicionais a capacidade de produzirem e promoverem saberes e conhecimentos válidos e nos distancia do mundo natural, como

necessidade, para justificar nosso domínio da natureza através da exploração e apropriação de todos os recursos naturais que possam gerar riqueza econômica e poder.

Jatobá, (2001) nos traz um outro olhar e apresenta, de forma quase poética, uma outra concepção de conhecimento ao relatar a angústia, o conflito interno, o sofrimento e a esperança do autor indígena ao se ver obrigado a registrar em um livro, o conhecimento do seu povo que, pela tradição, era repassado de geração a geração por meio da oralidade, da narrativa, mas o faz sob pena do desaparecimento desse conhecimento e, sob a dúvida de nossa capacidade de entendê-lo:

Estou aqui com a verdade, para doar, para doar o mais verdadeiro de minha tradição. E isso dói no meu coração. Me traz dúvida e dor. Porque não sei se vocês vão ser capazes de compreender o que eu trago para compartilhar. (Sereburã, 1988, apud Jatobá et al., 2001, p.15).

Este registro é significativo na medida em que, empoderados pelo poder da fala e da escrita, os povos que outrora foram alijados do direito à palavra e à expressão dos seus saberes – e até mesmo da condição humana __, colocam em dúvida a nossa capacidade de compreender os seus conhecimentos, dada a complexidade que os caracteriza.

A base desta complexidade se assenta em uma concepção de conhecimento diametralmente oposta àquela estabelecida na nossa cultura pelo método cartesiano. Os saberes dos povos originários conectam o ser humano à natureza em todas as suas dimensões, na medida em que água, animais, árvores, pedras, terra, céu e astros celestes participam de uma teia relacional. Essa teia permite, por meio do natural e do sobrenatural, uma compreensão do mundo e do pertencimento a ele - não como senhores da natureza, mas como parte integrante dela (Jatobá, 2001).

Refletindo sobre a nossa humanidade, Krenak (2020), nos conduz por uma viagem ancestral, propondo uma análise em que não estamos no mundo como meros observadores, desconectados, mas como elementos entrelaçados a uma rede de conexões que permeia a existência desde as primeiras comunidades humanas. Nessa perspectiva, nossa conexão extrapola o nível puramente humano e atinge o cosmos.

Esclarecendo o nível desta conectividade Krenak (2020) narra:

Alguns povos têm um entendimento de que nossos corpos estão relacionados com tudo o que é vida, que os ciclos da Terra são também os ciclos de nossos corpos. Observamos a Terra, o céu e sentimos que não estamos dissociados dos outros seres. O meu povo, assim como outros parentes, tem essa tradição de suspender o céu. Quando ele fica muito perto da Terra, há um tipo de humanidade que, por suas experiências culturais, sente essa pressão. Ela é sazonal, aqui nos trópicos essa proximidade se dá na entrada da primavera. Então é preciso dançar e cantar para suspendê-lo, para que as mudanças referentes à saúde da Terra e de todos os seres aconteçam nessa passagem. Quando fazemos o *taru ande*, esse ritual, é a comunhão com a teia da vida que nos dá potência. (Krenak, 2020, p. 23-24)

Acredito que a nossa formação educacional, dentro dos padrões entendidos como normais, não nos possibilita as condições intelectuais para a compreensão dos saberes inerentes a esta narrativa. Penso ainda que a nossa dificuldade de compreensão se assenta nos preconceitos que sustentam o nosso modelo de educação herdeiro do eurocentrismo e do colonialismo. Daí a necessidade de sua superação.

Não é o caso aqui, de defesa do retorno ao conhecimento primitivo em detrimento ao racional, mas de refletirmos a que caminhos tem nos conduzido e ainda pode nos conduzir, a pura e simples frieza da objetividade científica e a sua matematização frente à complexidade que nos impõe a realidade, sobretudo no que se refere às questões ambientais.

Nesta direção, Leff, (2019), defende a construção de uma racionalidade ambiental, a partir da qual, se deverá constituir um novo saber, o saber ambiental. Segundo ele:

O saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para construir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza. Este conhecimento não se esgota na extensão dos paradigmas da ecologia para compreender a dinâmica dos processos socioambientais, nem se limita a um componente ecológico nos paradigmas atuais do conhecimento. (Leff, 2019, p. 145).

Ao advogar a racionalidade ambiental, entendemos que Leff (2019) busca uma forma de redenção para a humanidade diante das consequências de sua arrogância histórica, manifestada e praticada sob a forma de conhecimento. Um conhecimento que, equivocadamente, entendemos ter sido responsável por cortar nosso cordão umbilical com a natureza e nos elevar a uma condição de não pertencentes ao mundo natural. A partir dessa compreensão - de uma

pseudorruptura com a natureza - nossa consciência sentiu-se à vontade para dominar, subjugar e praticar todo tipo de violência contra aquilo que, por outro tipo de saber, os povos originários chamam mãe: a natureza.

É, portanto, como parte da construção desse saber ambiental que nos propomos introduzir as narrativas míticas no ensino das Ciências Ambientais. Entendemos essas narrativas não apenas como ferramentas metodológicas, mas como formas de saber que, dialogando com a razão filosófica e científica, possam contribuir para despertar a sensibilidade diante das temáticas ambientais. Trata-se de promover a formação de uma nova consciência – não mais aquela que se vê como senhora da natureza, mas que se reconhece pertencente a ela – capaz de reordenar nossas ações e nossa relação com o ambiente.

Salta aos olhos a diferença entre a forma como as narrativas míticas e a razão concebem e promovem a relação do ser humano com o mundo natural. As cosmogonias produzem relações de familiaridade e pertencimento. Na mitologia grega, por exemplo, Gaia, a Terra, é a grande mãe. Ela gera o Céu, as montanhas, as planícies. Da sua união com o Céu, nasce Oceano, junto com toda uma linhagem de deuses e deusas. Essa mesma forma de interpretação – que estabelece uma relação de parentesco com a natureza e seus entes – pode ser encontrada em diversas sociedades originárias ao redor do mundo. (Jatobá, 2001).

Em Thiago de Melo (2006), encontramos na forma de poema, não apenas a constatação deste parentesco, mas também a expressão do vazio existencial daquele que foi física e culturalmente deslocado de seu mundo originário – um mundo carregado de significados e sentido da existência, que o integrava ao cosmo. E que, afastado dele, redescobre o caos:

Já deslembrado da glória
radiosa de conviver,
já perdido o parentesco
com a água, o fogo, as estrelas,
já sem crença, já sem chão,
oco e opaco me converto
em depósito dos restos
impuros do ser alheio (Mello, 2006, p. 71).

Beira o impossível não estabelecer relação de empatia e respeito com a natureza quando, no processo de formação, desde a mais tenra idade se aprendeu, pela oralidade e pelo exemplo dos mais velhos, que as plantas, os animais e tudo o que a natureza contém, participam igualmente de um vínculo maternal. No contraponto, a nossa gélida relação racional com a natureza, nos torna órfãos no cosmos pelo não entendimento do que nos apresenta Morin (2002):

Somos filhos do cosmo, mas, em função da nossa própria humanidade, de nossa cultura, de nosso espírito, de nossa consciência, de nossa alma, tornamo-nos estranhos a esse cosmo, do qual somos oriundos e que, contudo, continua a ser para nós, secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência, que nos fazem conhecer o mundo físico, também nos afastam dele. O próprio fato de considerar de modo objetivo o universo, nos separa dele. E talvez, para conhecer o universo, seja necessário um monstro cerebral e mental, chamado *homo*, suficientemente distanciado e próximo dele (Morin, 2002. p. 48-49).

O reencontro com nossa linhagem cósmica pode ser um caminho para o apaziguamento de nossa voracidade insana por riqueza e poder, para a reconciliação com a natureza e para recuperação de nossa memória ancestral. Promover esse reencontro, no entanto, não é tarefa simples. Nesse sentido, compreendemos que a mitologia possui a estrutura e os recursos necessários para assumir tal empreendimento.

A magia, o encantamento, a cumplicidade com o natural e o sobrenatural conferem ao mito a capacidade de facilitar a compreensão daquilo que, sob uma abordagem racional, seriam conceitos abstratos isolados da *physis*. Em vez de um esforço puramente intelectivo e individualizado, o mito convida à experiência sensível e compartilhada do saber.

Enquanto história narrada o mito, traz palavras aladas – palavras que transportam instantaneamente, do momento da narração, ao instante da criação, diante da cena originária, onde somos capazes de presenciar o trabalho dos deuses. Os povos indígenas vivem esse saber de forma plena e cotidiana, pois não compartilham de uma visão antropocêntrica do mundo; ao contrário, experimentam o verdadeiro sentido da ecologia (Jatobá, 2001).

A relação entre o saber mítico e o científico se revela ao longo da caminhada humana, na constante necessidade de atribuir sentido ao

conhecimento – e o conhecimento é, sem dúvida, um objeto precioso para a ciência.

Ao observarmos os diversos povos do mundo antigo — egípcios, babilônios, chineses, persas, entre outros —, percebemos que cada um desenvolveu formas próprias de explicar os fenômenos e processos naturais, sociais e religiosos, revelando diferentes modos de conceber e se relacionar com o mundo.

Como destaca Cassirer (1997, p.122) “não existe fenômeno natural nem da vida humana que não seja suscetível de uma interpretação mítica” e continua afirmando que, “a percepção mítica está sempre impregnada destas qualidades emocionais: o que se vê ou se sente é cercado de uma atmosfera especial de alegria ou tristeza, angústia, excitação, exultação ou depressão” (Cassirer, 1997, p.128).

Podemos compreender que no mundo tudo é interligado, dinâmico, não havendo espaço para fragmentação, rupturas, o ser humano e a natureza coexistem dentro de uma visão holística. Os mitos não se antagonizam com o saber científico e sobrevivem permeando o cotidiano de várias culturas e civilizações por trazerem consigo elementos essenciais da vivência e convivência humana.

Um ser humano exclusivamente racional é uma abstração, jamais o encontramos na realidade. Todo ser humano é construído, ao mesmo tempo, por uma atividade consciente e por experiências iracionais. Ora, os conteúdos e as estruturas do inconsciente apresentam semelhanças surpreendentes com as imagens e figuras mitológicas. Não queremos dizer que as mitologias sejam “produto” do inconsciente, pois o modo de ser do mito é justamente que ele se revela como mito, ou seja, proclama que algo se manifesta de maneira exemplar. (Eliade, 2018, p. 101).

Nesse sentido, as narrativas míticas a seu modo, possibilitam ao ser humano a compreensão do mundo e de si mesmo na medida em que ele se percebe no mundo e constrói significados a tudo que o rodeia, ritos sagrados, trabalho, semeadura e brotar da terra, as forças vivas da natureza. Entretanto, não se pode comprehendê-lo como simbolismo do sagrado. Eles são distintos mesmo que em algum momento se complementem.

2.2 PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXÃO ÉTICO-FILOSÓFICA

A filosofia ao surgir, inaugura uma nova estrutura de pensamento, diferente da estrutura do pensamento mítico. Isso não significa, entretanto, que tenha inaugurado incialmente, indagações e problemas novos. O que há, essencialmente de novo, é a assunção de uma postura frente ao conhecimento em que, se não nega a existência e atuação dos deuses em nosso mundo, tampouco neles se apoia para alcançar o saber. O que se inaugura, portanto, é a razão, ou o pensamento racional, o qual exige que o afirmado como verdade, passe pelo crivo da justificativa e da coerência como esforço da intelectualidade humana (Lara, 1989).

Segundo Jaeger (2001) é possível especular que o pensamento racional tenha germinado ainda nas epopeias homéricas, bem como estas, tenham influenciado Tales de Mileto na definição da água como elemento primordial, assim como os demais pré-socráticos, influenciando inclusive Platão e Aristóteles.

Isto demonstra, portanto, a falsa ideia de que, o nascimento da filosofia se dá com a ruptura da mitologia. Como se, essencialmente, não houvesse a possibilidade da coexistência de ambas, respeitando-se suas especificidades. Tomemos como exemplo a importância de Platão e de Aristóteles para o desenvolvimento da racionalidade filosófica e científica, a despeito da presença da estrutura mítica em seus pensamentos. Ainda que estas, não sejam definidoras dos mesmos.

É importante destacar que, se num primeiro momento os esforços da filosofia nascente dirigem-se ao conhecimento da natureza (*physis*), têm-se como justificativa o fato de que as questões humanas continuam ainda sob a influência dos poetas no processo de formação da consciência mítica (Jaeger, 2001).

São os sofistas que buscam romper com a hegemonia mítica, e introduzir na formação do cidadão ateniense os princípios racionais da filosofia. Nesse sentido, esclarece Engler (2019):

Com um impacto embriagador sobre a cosmovisão de uma geração inteira, a nova educação (*kainè paidéia*)⁵ propugnada pelos sofistas não podia deixar incólumes as crenças religiosas. Sua inflexível aplicação da razão à *phýsis* e ao mundo dos deuses tradicionais agiu sobre a sociedade grega como um transe [...] (Engler, 2019, p. 4)

Nesse meandro em que a filosofia vai se constituindo como um saber válido e universal, que lança o ser humano em uma jornada na busca racional da compreensão cósmica, é Sócrates que, desinteressado pelas coisas da *physis*, redireciona o foco da filosofia trazendo para o centro do debate o ser humano e as suas problemáticas: a ética, a moral, a justiça, a política, o amor, a estética, dentre outras. (Marcondes, 2005).

Ao buscar explicar porque Sócrates considerava inúteis as teorias sobre a natureza, Conford esclarece:

Sócrates queria se referir à inutilidade daquilo que não fosse a principal e verdadeira preocupação humana: o conhecimento de si mesmo e a maneira correta de viver. Se não consigo conhecer os inícios da vida no passado não registrado, eu posso, achava Sócrates, conhecer os fins da vida aqui e agora (Conford, 2007, p. 29).

A filosofia, sem dúvida, enquanto conhecimento crítico e reflexivo, possibilitou à humanidade grandes avanços quanto ao conhecimento de si, da natureza e do cosmos. Consolidou-se como o conhecimento capaz de possibilitar ao ser humano não só a compreensão, mas novas condições de intervenção no mundo. Esta intervenção, entretanto, foge ao que parecia ser o objetivo da filosofia em seu surgimento quando no século XVII, resolveu-se separar a ciência da filosofia. Sobre isto, argumenta Morin (2015):

Vivemos sob o império dos princípios de *disjunção*, de *redução* e de *abstração*, cujo conjunto constitui o que chamo de o “paradigma de simplificação”. Descartes formulou este paradigma essencial do Ocidente, ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias “claras e distintas”, ou seja, o próprio pensamento disjuntivo. Esse paradigma, que controla a aventura do pensamento ocidental desde o século XVII, sem dúvida permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica; suas consequências nocivas últimas só começam a se revelar no século XX (Morin, 2015, p. 11).

Dentre as consequências mencionadas por Morin (2015), a que consideramos de maior gravidade e, também, da maior importância para este projeto é a crise ambiental. Não é absurdo afirmar que a crise ambiental é um fantasma que, na atualidade assombra a humanidade. A problemática saiu da esfera da previsão teórica e passou a fazer parte da nossa realidade.

Quase que diariamente tomamos conhecimento de tragédias, desastres, secas extremas, processos de desertificação, chuvas intensas e prolongadas, hediondos crimes ambientais e humanitários como os praticados contra os povos Yanomamis no Brasil através do garimpo ilegal (Brum, 2021).

Nesta conjuntura, importa saber de que forma esta realidade está impactando a sociedade ou mesmos se está, a ponto de se tornar conteúdo presente nas salas de aula de nossas escolas. De que forma, enquanto sociedade, estamos encarando a problemática da crise ambiental?

A destruição de toda a vida na terra é hoje uma possibilidade da humanidade e a tarefa de resolver o problema é um legado que deixaremos para as gerações futuras. Perspectivas indicam alto crescimento populacional nos próximos 40 anos, atingindo a cifra de 9 bilhões de habitantes em nosso planeta, impactando direto na produção econômica global, na degradação das terras cultiváveis e dos mananciais de água (Faveiro, 2008).

Compreendendo a crise ambiental como um problema de conhecimento, Leff (2002), afirma que:

A crise ambiental, entendida como crise de civilização, não poderia encontrar uma solução por meio da racionalidade teórica e instrumental que constrói e destrói o mundo. Apreender a complexidade ambiental implica um processo de desconstrução e reconstrução do pensamento; remete-nos às suas origens, à compreensão de suas causas; implica considerar os “erros” da história que se enraizaram em certezas sobre o mundo com falsos fundamentos; descobrir e reavivar o ser da complexidade que foi “esquecido” com o surgimento da cisão entre o ser e o ente (Platão), do sujeito e do objeto (Descartes), para apreender o mundo coisificando-o, objetivando-o, homogeneizando-o (Leff, 2002, p. 191).

Nesse sentido, sendo a crise ambiental um problema de conhecimento, entendemos que, do mesmo modo, sua superação deva ocorrer por meio do

próprio conhecimento. Entretanto, esse conhecimento representa um desafio para a sociedade atual, pois ainda está em processo de construção - no devir – exigindo de nós a criação das condições necessárias para o seu desenvolvimento ou, como diria Morin (2022), para a sua *tessitura*, por se tratar do conhecimento da complexidade.

Diante desse desafio, Morin (2022), conclama a filosofia a reassumir seu papel de formador do espírito humano, a partir de sua característica fundamental: a força de interrogação e da reflexão. Essa força deve se voltar aos grandes problemas do conhecimento e da condição humana, possibilitando a ressignificação da vida a partir de valores essenciais que a afirmem.

Segundo Leff (2022), a racionalidade econômica e instrumental ao ignorar as condições ecológicas de sustentabilidade da vida no planeta, provocaram a devastação da natureza, a transformação e destruição de valores humanos, culturais e sociais e construiu uma ordem internacional que levou à concentração do poder econômico e político. A racionalidade ambiental implica a formação de um novo saber, o saber ambiental, que está para além das ciências ambientais e do próprio campo das ciências, adentrando o campo dos valores éticos, visando a reconexão dos saberes e a articulação da sociedade e natureza.

Sobre a ética da vida, esclarece Leff (2002):

A ética é o caminho para recriar sentidos existenciais; para que o sentido volte a ser sentido, para que a razão se reconecte com a paixão e o pensamento com o sentimento. Para tornar-nos irmãos consentidos, solidários de nossos direitos de ser, de ser diferentes, de ser únicos, unidos em nossas especificidades; nunca unificados, homogeneizados, mimetizados, clonados. (Leff, 2002, p. 446-447)

A compreensão do que Leff nos apresenta como a ética da vida, em conexão com a reflexão crítica da filosofia e a complexidade em Morin, se traduz no trecho de uma conversa entre o Pequeno Príncipe e o piloto, em que, exaurido pelo cansaço e preocupação, ao ouvir do garoto se os carneiros comem flores e ter respondido grosseiramente que sim e sem dar a menor importância à pergunta também seguinte, para que servem os espinhos e responder que pra nada, que são pura maldade das flores, o Pequeno Príncipe, (Saint-Exupéry, 2015), esclarece a seriedade das suas perguntas e a tolice do piloto:

Há milhares de anos as flores produzem espinhos. Há milhares de anos que os carneiros, apesar disso, comem flores. E não considera importante descobrir por que elas fazem tão mal a si mesmas produzindo espinhos que não servem para nada? Não dá importância à guerra entre carneiros e flores? Isso não é mais importante que as contas de um sujeito vermelho e barrigudo? Conheço uma flor, única no mundo, que não existe em nenhum lugar, só mesmo em meu planeta, e que num belo dia, pela manhã, o carneirinho pode engolir com uma única dentada, sem se dar conta do que fez. Acha que isso não tem importância? (Saint- Exupéry, 2015, p.37-38).

Semelhante ao sujeito vermelho e barrigudo citado pelo pequeno príncipe, ou seja, “o homem de negócios”, fomos ao longo dos tempos, perdendo a compreensão do sentido e real valor das coisas e da vida e, compreendendo como valor, simplesmente o monetário. Perdidos nesta compreensão, esquecemos que o tempo é vida e passamos a acreditar que “tempo é dinheiro”. Nessa lógica, não há tempo para ouvir as crianças, os idosos. Não há tempo para contemplar e entender a natureza, não há tempo para a caridade, não há tempo para contemplar o céu e as estrelas sem que se perca nas contas do acúmulo de riquezas.

Sob essa lógica, a humanidade trilhou a história que nos conduziu ao atual momento no qual vivenciamos os mais diversos problemas ambientais em decorrência da ação gananciosa e destrutiva. Krenak (2020), nos alerta que, em decorrência da ganância pelo dinheiro e por poder a condição de vida no planeta passa por mudanças graduais e que, havendo saturação, não vai fazer diferença pra quem é um trilionário ou um morador de rua. Ainda nessa direção alerta (Krenak, 2020, p.13): “quando o último peixe estiver nas águas e a última árvore for removida da terra, só então o homem perceberá que ele não é capaz de comer dinheiro”.

2.3. CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO FERRAMENTA PARA COMPREENSÃO DE PROBLEMAS AMBIENTAIS.

A ciência tal como a conhecemos na atualidade é resultado de um longo, complexo, traumático, rico e caríssimo processo do esforço humano na busca de conhecer o mundo, a si mesmo, o universo e o além. A concepção que se apresenta da ciência quando do seu surgimento como resultado da Revolução Científica é de que esta representa um passo a mais no avanço da humanidade quanto à possibilidade de constituir um conhecimento seguro,

inquestionavelmente verdadeiro, considerando a possibilidade de sua comprovação através de um método próprio (Marcondes, 2005).

Compreende-se então que, neste contexto, a ciência moderna alça seu voo solo, constituindo-se como um novo saber, independente da filosofia, abdicando do estudo e compreensão da totalidade como tradição histórica do saber racional, definindo objeto específico com o qual irá se ocupar através do estudo, na busca da compreensão da realidade natural e apropriação do conhecimento.

Para Fortin (2005):

O método cartesiano postula a distinção das noções, ideias, objetos entre si pelo seu isolamento. O princípio das <<ideias claras e distintas>> justifica a separação entre o objeto e o seu meio ambiente, objeto e o sujeito, a ciência e a filosofia, a ciência tratando da realidade material, o pensamento atirado para os braços da filosofia. Este método, correlativamente, impõe a decomposição dos conjuntos em elementos mais pequenos. (Fortin, 2005, p. 25).

Chalmer (1993), reconhece o prestígio de que desfruta a ciência perante a sociedade, o mundo acadêmico e os diversos setores sociais, constatado o seu avanço e sua clara contribuição em relação ao conhecimento. Entretanto, percebendo a necessidade de certos esclarecimentos quanto à definição do método e da própria ciência, lança o questionamento: “O que vem a ser esse “método científico” que comprovadamente leva a resultados especialmente meritórios ou confiáveis?” (Chalmers, 1993, p. 17).

Ao lançar o questionamento sobre a definição do método científico e, da própria ciência, no título da obra em epígrafe, “O que é Ciência afinal? Chalmers (1993), não duvida do mérito do método, da ciência e seus resultados. Entretanto, expõe a necessidade de esclarecimentos quanto ao que venha a ser a ciência e o método científico afim de que se proceda a reflexão e obtenha a compreensão dos conceitos e se evite o desvirtuamento dos mesmos.

Sobre a ciência e sua eficácia, esclarece Morin (2005):

É o conhecimento vivo que conduz a grande aventura da descoberta do universo, da vida, do homem. Ele trouxe, e de forma singular neste século, fabuloso progresso ao nosso saber. Hoje, podemos medir, pesar, analisar o Sol, avaliar o número de partículas que constituem nosso universo, decifrar a linguagem genética que informa e programa toda organização viva. Esse conhecimento permite extrema precisão em todos os domínios da ação, incluindo a condução de naves espaciais fora da órbita terrestre. Correlativamente, é evidente que o conhecimento científico determinou progressos técnicos inéditos, tais como a domesticação da energia nuclear e os princípios da engenharia

genética. A ciência é, portanto, elucidativa (resolve enigmas, dissipando mistérios), enriquecedora (permite satisfazer necessidades sociais e, assim, desabrochar a civilização); é, de fato, e justamente, conquistadora, triunfante. (Morin, 2005, p. 15).

É com base na inegável eficiência da ciência enquanto conhecimento racional que pretendemos empregá-la, em diálogo com o conhecimento mítico e o filosófico, para contribuir com o processo de ensino das Ciências Ambientais no ambiente escolar onde se desenvolverá o presente projeto. Nossa objetivo é promover o desenvolvimento de uma visão sistêmica e integrada da realidade, superando, assim, a visão fragmentada e reducionista que ainda predomina.

Faz-se necessário esclarecer, entretanto, que, ao adotarmos a ciência como instrumento para esse propósito, nos alinhamos à concepção de (Morin, 2005), para quem essa mesma ciência - com todas as qualidades, avanços e capacidade elucidativa e produtiva - é, ao mesmo tempo, geradora de problemas que ameaçam a própria existência humana. Essas ameaças se manifestam de diversas formas, desde as consequências já visíveis das mudanças climáticas até a produção de armas químicas, biológicas, nucleares.

Segundo Morin (2015), a raiz dessa situação paradoxal reside no que ele denomina "paradigma da simplificação", responsável pela separação entre o sujeito pensante e o objeto compreendido — isto é, entre filosofia e ciência. Tal cisão dificultou o diálogo entre o conhecimento científico e a reflexão filosófica, impedindo que a ciência conheça a si mesma, reflita sobre si mesma e se comprehenda de forma científica. O princípio da disjunção acabou por isolar áreas do saber como a Física, a Biologia e as ciências humanas, comprometendo a construção de um saber mais integrado e reflexivo.

Neste sentido, Capra (2006), na busca de uma nova compreensão científica da vida em todos os sistemas vivos, afirma que:

Quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes. Por exemplo, somente será possível estabilizar a população quando a pobreza for reduzida em âmbito mundial. (Capra, 2006, p. 23).

Compreendemos, assim, que, embora a fragmentação dos saberes tenha possibilitado o domínio do conhecimento sobre partes específicas da realidade – permitindo avanços tão significativos que nos levaram ao espaço, fincando

bandeiras na Lua e instalando olhos no cosmos por meio de satélites, estações, telescópios e sondas espaciais -, ela não se mostrou eficaz na resolução de problemas que dificultam e ameaçam a existência humana aqui na Terra.

Capra (2006,) esclarece que o paradigma da visão mecanicista de mundo já não é suficiente para compreender e explicar a nova realidade surgida a partir das transformações conceituais ocorridas na física nas três primeiras décadas do século XX. Os cientistas perceberam, a duras penas, que todo arcabouço de conhecimento e linguagem que dominavam não era capaz de descrever os fenômenos atômicos e subatômicos. Tornou-se necessário, portanto, adotar um novo paradigma: a chamada visão de mundo holística, ou visão ecológica.

Essa mudança de paradigma científico e cultural exige não apenas uma nova forma de compreender o mundo, mas também uma transformação profunda em nossos valores. Trata-se de abandonar uma perspectiva centrada exclusivamente no ser humano e adotar uma visão mais ampla e integrada da vida. “A mudança de paradigmas requer uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores” (Capra, 2006, p. 27). Essa ampliação de valores pressupõe a substituição da base antropocêntrica por uma base ecocêntrica, na qual a Terra ocupa o centro e todos os seres vivos — não apenas os seres humanos — são reconhecidos como membros de comunidades ecológicas interdependentes. Essa concepção é conhecida como Ecologia Profunda (Capra, 2006).

Compreendemos, ainda, que grande parte das ações científicas, infelizmente, não tem como finalidade promover ou preservar a vida, mas sim, muitas vezes, contribuir para sua destruição. Capra (2006), afirma que a ética ecológica profunda é urgente nos dias de hoje considerando que:

Com os físicos projetando sistemas de armamentos que ameaçam eliminar a vida do planeta, com os químicos contaminando o meio ambiente global, com os biólogos pondo a solta tipos novos e desconhecidos de microrganismos sem saber as consequências, com psicólogos e outros cientistas torturando animais em nome do progresso científico – com todas essas atividades em andamento, parece da máxima urgência introduzir padrões” ecoéticos na ciência (Capra, 2006, p.28).

A inquestionável objetividade científica estabelece, por si mesma, a disjunção entre saber e ética, num contexto em que o desenvolvimento científico

passa a determinar o desenvolvimento da sociedade – e vice-versa. Dessa forma, o avanço do conhecimento pelo conhecimento, propriamente científico, torna-se inseparável do desenvolvimento do domínio técnico (Morin, 2005).

Geradora incessante de novos poderes, a técnica colocou-se a serviço da economia, criando e desenvolvendo indústrias, sistemas de transportes e de comunicação. Paralelamente, a pesquisa científica nas áreas da química e da genética também adentra o universo dos lucros, introduzindo interesses econômicos no próprio fazer científico (Morin, 2005).

Uma vez atrelada a esses interesses, a ciência fica à mercê de forças políticas, como o Estado. Os cientistas não detêm controle sobre os poderes que emergem de seus laboratórios, uma vez que estes estão nas mãos das corporações e das potências estatais. A ciência é, portanto, criadora de poderes gigantescos e, ao mesmo tempo, totalmente impotente para controlá-los.

De acordo com Morin (2005, p.72), “há uma cegueira de muitos cientistas em relação aos problemas éticos postos pela atividade científica”. Por força da disjunção, a ciência não pode conhecer-se nem pensar sobre si mesma com os métodos de que dispõe, sendo assim incapaz de refletir sobre a realidade de forma abrangente, como propõe o pensamento de Morin.

Isso significa que a ciência precisa repensar sua concepção de objetividade, de distanciamento, e recuperar sua capacidade de refletir criticamente sobre si mesma e sobre as consequências de suas pesquisas na realidade social e ambiental. É necessário, portanto, incorporar o senso moral no desenvolvimento das práticas dos cientistas como condição *sine qua non* para, a partir de uma visão sistêmica, produzir conhecimentos capazes de explicar e contribuir efetivamente para a proposição de soluções frente aos problemas que desafiam a humanidade.

3 CAPÍTULO I

3.1 AS NARRATIVAS MÍTICAS E AS CONEXÕES COM AS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS.

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (Freire, 2011).

A necessidade de explicações sobre a sua existência, a existência dos animais, das plantas, dos rios, das montanhas, do céu, das estrelas, da existência da Lua e do Sol, do seu mundo em particular e do cosmos como um todo, levou o ser humano a desenvolver conhecimentos que pudessem apaziguar a sua consciência mediante uma realidade desconhecida e assustadora. Esses conhecimentos inicialmente desenvolvidos, nas mais diversas sociedades, não foram os conhecimentos racionais, sejam eles científicos ou filosóficos, mas as cosmogonias.

As cosmogonias antecedem a existência de tudo e de todas as coisas. As cosmogonias narram o nascimento, a criação de tudo o que existe, a partir da ação ou vontade de um ser ou de seres sobrenaturais, divinos, sagrados, podendo ser um Deus ou deuses, a partir dos quais, pode inclusive, nascer outras divindades, outros deuses (Campbell, 2009).

São, portanto, as cosmogonias que organizam para o ser humano o seu mundo e o universo até então caóticos, ordenando a existência das coisas e possibilitando a compreensão de ambos, tornando possível ao ser humano viver em um mundo onde haja para ele, significado em todas as coisas. Em que ele comprehenda esse significado e estabeleça nexos causais entre a sua existência e a existência de todas as coisas, de todos os seres.

As cosmogonias inauguram a mitologia enquanto narrativa de como, a partir das façanhas das divindades, uma realidade passou a existir, podendo a realidade ser total, como o Cosmo, ou apenas parte dessa realidade, como uma ilha, uma montanha, uma espécie de árvore, uma espécie de animal, um povo, uma instituição, um comportamento humano. Os mitos e as lendas, portanto, produzem não somente explicações para a realidade, mas produzem também,

as estruturas para o ordenamento da convivência social, originando o regramento moral e ético, a partir dos valores oriundos das narrativas. (Eliade, 1972).

Neste sentido, nos orienta Eliade (1972):

Compreender a estrutura e a função dos mitos nas sociedades tradicionais não significa apenas elucidar uma etapa na história do pensamento humano, mas também compreender melhor uma categoria dos nossos contemporâneos (Eliade, 1972, p. 6).

Compreende-se assim, diferentemente de visões preconceituosas e equivocadas, que os mitos não são histórias do passado, sem conteúdos e ensinamentos de vida, que nada mais teriam a contribuir com a nossa atualidade. Pelo contrário, a compreensão das estruturas e do funcionamento dos mitos tem muito ainda a contribuir no entendimento da nossa realidade atual, sobretudo quanto à compreensão de nós mesmos, como um ser membro da natureza e não como o seu senhor e algoz.

Em Todorov (1975), uma narrativa mítica pode ser conceituada como um tipo de narrativa em que o que denominamos como sobrenatural é plenamente aceito como parte natural do mundo. São narrativas aceitas como verdadeiras e que dão sentido à realidade. O leitor é tomado pelo senso de encantamento do contexto das narrativas que reforçam o modelo cultural no qual está inserido. (Todorov, 1975).

A mudança de olhar que os estudiosos do século XX tiveram em relação aos mitos, buscando compreendê-lo a partir do seu significado e importância que exerciam na vida das sociedades arcaicas, como histórias verdadeira, diferente da visão que possuíam os estudiosos do século XIX , os quais compreendiam o mito como fictício, fabuloso, uma invenção, possibilitou a compreensão do mito na sua potencialidade enquanto conhecimento, mecanismo regulador da vida social e instrumento de conexão do ser humano com o ambiente natural numa interpretação em que humano e natureza não estão dissociados, mas são partícipes de um mesmo plano em que ambos são criação de uma força maior, portanto, irmanados como criaturas.

O mito nos fala por uma outra linguagem, ensina por outros mecanismos e metodologias que nós, ditos civilizados, desconhecemos e, até mesmo, temos muita dificuldade em compreender. Sobre isso, nos fala Kopenawa (2015):

Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de *yākoana* que me deram. Foi desse modo que me transmitiram também o sopro dos espíritos que agora multiplicam minhas palavras e estendem meu pensamento em todas as direções. Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta. (Kopenawa, 2015, p. 76).

É a partir desta visão que nos propusemos a desenvolver este trabalho a partir do tema Conexões Culturais e Científicas: a utilização de narrativas míticas no ensino das ciências ambientais. Esta conexão se estabelece pelo diálogo entre os diferentes conhecimentos: a filosofia, a ciência e o mito. Quando empregamos o termo diálogo é porque, nesta concepção, não há hierarquia entre esses conhecimentos. Não há um saber maior ou um saber menor. Há diferentes conhecimentos que, deverão interagir no sentido de proporcionar conhecimentos mais complexos a respeito da vida, da existência, das relações humano versus humano, das relações humano versus natureza e das relações humano versus sagrado, no sentido de contribuir com uma formação que possibilite ao cidadão e à cidadã uma compreensão da vida e do mundo como partes de uma mesma e complexa tessitura.

Com este entendimento, apresentamos a seguir, algumas narrativas míticas, seguidas de possibilidades de serem exploradas como elementos norteadores e motivadores dos diálogos interdisciplinares, com o intuito de promover o estímulo e interesse sobre as questões socioambientais no ambiente escolar. Trabalharemos, portanto, com três narrativas míticas, de três continentes diferentes, América do Sul, Europa e Ásia, como demonstração de

que, independentemente das distâncias geográficas o mito surgiu em todas as sociedades e desempenha a mesma função e com a mesma intensidade.

3.1.1 Mito do povo yanomami

Iniciemos pelo mito do povo yanomami, habitantes do Brasil, na Região Amazônica, estado do Amazonas, narrado pelo xamã Davi Kopenawa no livro *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*.

No começo, Omama e seu irmão Yoasi vieram à existência sozinhos, não tiveram pai e nem mãe. Mas antes deles, no primeiro tempo, havia os ancestrais humanos, que eles chamam de Yarori, os quais tinham nome de animais e não paravam de se transformar. Aos poucos, se tornaram os animais de caça que hoje eles flecham e comem. Quando Omama veio a existir, teve que recriar a floresta, pois a que havia antes era frágil. Virava outra sem parar, até que, finalmente, o céu desabou sobre ela. Seus habitantes foram arremessados para debaixo da terra e se tornaram vorazes ancestrais de dentes afiados a quem chamam aõpatari.

Por isso Omama teve que criar nova floresta, mais sólida, cujo nome é Hutukara, o mesmo nome do céu que desabou. Com cuidado, Omama fixou a imagem dessa nova terra e esticou-a aos poucos e em seguida, cobriu-a. Depois, para evitar que desabasse, plantou nas suas profundezas imensas peças de metal, com as quais também fixou os pés do céu. Sem isso, a terra teria ficado arenosa e quebradiça e o céu não teria permanecido no lugar. Mais tarde, com o metal que ficou, Omama também fabricou as primeiras ferramentas dos ancestrais yanomamis. Por fim, assentou as montanhas na superfície da terra e desenhou o primeiro sol, para lhes dar a luz. Por ser demais ardente, destruiu a sua imagem e criou o sol que vemos até hoje no céu, bem como as nuvens e a chuva, para intervir quando esquentar demais.

Omama criou também as árvores e as plantas, espalhando no solo, por toda parte, as sementes de seus frutos. No início, também não existiam os rios. As águas corriam debaixo da terra, bem fundo. Omama trabalhava em sua roça com o filho, que começou a chorar de sede. Então, com uma barra de metal, perfurou o solo. A água jorrou violentamente em direção ao céu e jogou para longe o menino que se aproximara para bebê-la. Em seguida, a água foi se acumulando na terra e começou a correr em todas as direções, formando os rios, os igarapés e os lagos da floresta.

No início, nenhuma mulher vivia ali. Os dois irmãos só vieram a conhecer a primeira mulher muito mais tarde, quando Omama pescou a filha de Tépérë-siki num grande rio e a transformou em sua esposa, a qual se chamava Thuëyama e da qual as pessoas passaram a ser geradas.

O irmão de Omama, Yoasi, era mau e seu pensamento cheio de esquecimento. Ele deixou Omama furioso quando, contra a sua vontade, fez surgir na floresta os seres maléficos das doenças, os né Wäri, e também os da epidemia de xawara, que, como eles, são comedores de carne humana. Omama era quem tinha criado o sol que não morre nunca, a imagem do sol e da lua que só os xamãs são capazes de fazer descer e dançar. Eles têm aparência de humanos, como nós, mas os brancos não são capazes de conhecê-los.

Omama queria que fôssemos imortais, como o ser sol chamado de mot'okari pelos xamãs. Queria fazer bem as coisas e pôr em nós um sopro de vida realmente sólido. Por isso, buscou na floresta uma árvore de madeira dura para colocá-la de pé e imitar a forma de sua esposa. Escolheu então uma árvore fantasma pore hi, cuja pele

se renovava continuamente. Iria introduzir a imagem dessas árvores no nosso sopro de vida, para que permanecesse longo e resistente. Quando envelhecessemos poderia mudar de pele e esta ficaria sempre lisa e jovem. Teria sido possível rejuvenescer continuamente e não morrer nunca.

Yoasi, no entanto, aproveitando-se da ausência do irmão, alterou o que ele havia feito e introduziu a morte, esse ser maléfico em nossa mente e em nosso sopro, que se tornaram frágeis. Desde então, os humanos estão sempre perto da morte. Yaosi quis assim porque lhe falta sabedoria. Omama, ao contrário, queria realmente que fôssemos eternos.

Por isso, Omama finalmente criou os xapiri, para podermos nos vingar das doenças e nos proteger da morte a que nos sujeitou seu irmão mau. Então ele criou os espíritos da floresta urihinari, os espíritos das águas māu unari e os espíritos animais yarori. Depois, escondeu-os até que seu filho se tornasse xamã, no topo das montanhas e nas profundezas do mato.

Foi a esposa de Omama, a mulher que saiu das águas, quem primeiro pediu que os xapiri fossem trazidos à existência. Somos seus filhos e nossos antepassados tornaram-se numerosos a partir dela. Por isso, depois de ter procriado, perguntou ao marido: "o que faremos para curar nossos filhos se ficarem doentes?" era essa a sua preocupação. O pensamento do marido, Omama, continuava no esquecimento. A mulher das águas lhe disse então: "Pare de ficar aí pensando, sem saber o que fazer. Crie os xapiri, para curarem nossos filhos." Omama concordou: "Awei! São palavras sensatas. Os espíritos irão afugentar os seres maléficos. Arrancarão deles a imagem dos doentes e as trarão de volta para seus corpos!" Foi assim que ele fez aparecer os xapiri, tão numerosos e poderosos quanto os conhecemos hoje.

Quando o filho de Omama tornou-se um rapaz seu pai quis que ele aprendesse a fazer dançar os xapiri para poder tratar os seus. Buscou uma árvore yākoana hi na floresta e disse ao filho: "com esta árvores, você irá preparar o pó da yākoana! Misture com as folhas cheirosas maxara hana e as cascas das árvores ama hi e amat̄a hi e depois beba! A força da yākoana revela a voz dos xapiri. Ao bebê-la, você ouvirá a algazarra deles e será a sua vez de virar espírito!" depois, soprou yākoana nas narinas do filho com um tubo de palmeira horana. Omama então chamou os xapiri pela primeira vez e disse: agora é sua vez de fazê-los descer. Se você se comportar bem e eles realmente quiserem, virão a você para fazer sua apresentação e ficarão ao seu lado. Você será o pai deles. Você também fará descer o espírito japim ayokara para regurgitar os objetos daninhos que você terá arrancado de dentro dos doentes. Assim você poderá realmente curar os humanos! "Por isso, continuamos a beber yākoana para fazer os xapiri dançar. Fazemos isso porque somos habitantes da floresta, filhos e genros de Omama.

Disse a ele estas palavras: "com estes espíritos você protegerá os humanos e seus filhos, por mais numerosos que sejam. Não deixe que os seres maléficos e as onças venham devorá-los. Impeça as cobras e os escorpiões de picá-los. Afaste deles a fumaça de epidemia xauara. Proteja também a floresta. Não deixe que se transforme em caos. Impeça as águas dos rios de afundá-la e a chuva de inundá-la sem trégua. Afaste o tempo encoberto e a escuridão. Segure o céu, para que não desabe.(Kopenawa, 2015, p.81-85).

Como se depreende da leitura, este é um mito de criação, que narra a origem do povo yanomami. E, essa origem, já constitui de início, um vínculo direto do ser humano com a natureza, o qual se estabelece pela ancestralidade.

Os animais que hoje são caçados e alimentam aquele povo, não representam para eles, uma simples comida, pedaços de carne. Há toda uma simbologia que antecede o ato de caçar, se alimentar e se relacionar com estes animais, que transcendem a trivialidade, uma vez que estabelecem relação com seus ancestrais. Nessa linha de reflexão, contribui Souza (2020):

É preciso ajudar as crianças a desenvolverem sua percepção do valor que deve ser dado à cultura de forma estimulante, para que haja maior e melhor participação delas em seu meio. Que elas também, dentro do conhecimento que possuem, possam ser sujeitos desse processo educativo, que possam dar sugestões das atividades que querem para si. (Souza, 2020. p. 24)

Essa é uma mensagem mítica que pode ser trabalhada no ambiente escolar pelos educadores e pelas educadoras como um ponto de reflexão sobre como na nossa atualidade, estabelecemos nossas relações e conexões com o ambiente natural, destacando inclusive, as diferenças regionais e mundial. Pode-se, por exemplo, destacar as diferenças entre a motivação das caçadas e abate dos animais no contexto do mito e a forma como a nossa sociedade atual realiza essa atividade como a caça predatória para a comercialização da carne de animais silvestres como acontecesse em nossa região, como queixadas, antas, veados, tracajás, tartarugas, jabutis, entre outros e da comercialização da pele como acontece com onças, cobras, jacarés entre outros e também o comércio para fins exóticos como acontece com o boto e outras espécies e da comercialização em outras partes do mundo em que se realizam a caça comercial de elefantes por conta do marfim, dos rinocerontes, por conta dos chifres, de gorilas, leões, para diversas finalidades entre outras espécies.

Pode-se destacar que, além da caça, atualmente existem outras atividades que são realizadas para a alimentação da população, como a criação de gado nos campos e em confinamento, a criação de porcos e galinhas em granjas e refletir sobre a relação que é estabelecida com esses animais, bem como destacar, sobretudo o impacto da criação de gado sobre o meio ambiente, enfatizando as grandes extensões de matas nativas e florestas que foram e continuam sendo devastadas e substituídas por campos para o gado, sem o devido cuidado com as consequências sobre os biomas e os impactos sobre as questões climáticas. Buscar estabelecer diálogo entre a o mito e a ciência a partir

desse ancestral humano, o yarori, como seres metamórficos. Em que sentido é possível relacionar a constante transformação desse ser, com a teoria da evolução biológica das espécies?

A queda do céu, a necessidade de reconstruí-lo e os cuidados para que não venha desabar novamente, apesar de que, a partir da reconstrução possua bases de metal na sua sustentação, evitando que o caos venha novamente se impor à nossa realidade, nos remete a um diálogo filosófico sobre os valores éticos e morais que devem fundamentar o nosso comportamento enquanto sociedade. Na concepção mítica, está clara a informação de que a manutenção do céu depende de conhecimentos específicos dos xamãs sobre os espíritos da natureza e o compartilhar de conhecimento com a comunidade, a fim de que todos tenham comportamentos condignos para o bem da comunidade.

Este, possivelmente é um ponto a ser avançado em nosso modelo educacional em que nos propomos a educar nossas crianças sem dar a devida importância a essa visão sobre o mundo da natureza. Se nos desprendêssemos de nossa arrogância de donos do conhecimento e aprendêssemos um pouco com nossos parentes originários destas terras, poderíamos ampliar nossa visão e conhecimento de um sentido mais amplo de educação. Krenak (2022) afirma que em lugar de “educadas”, as crianças indígenas são orientadas. E nesse processo, ao invés de aprenderem a ser vencedoras, aprendem a partilhar o que têm. Pois entende-se que para haver vencedores, tem que haver perdedores. Aprendem pelo exemplo da vivência que o coletivo tem maior importância que o indivíduo.

Isso que já se consolidava como conhecimento para os yanomamis desde o fundamento de seu povo, por meio da mitologia, é uma realidade constatada por nós, no contexto da atualidade, quando assistimos aos noticiários e podemos ver os furacões, tornados e suas trágicas consequências, as enchentes e inundações, as ondas de calor, os eventos climáticos extremos. São informações que tomam conta das manchetes de telejornais, sites de notícia, redes sociais, com farta documentação e que pode, com riqueza de fontes, ser trabalhado no ambiente escolar, tendo como elemento fomentador dos diálogos, a narrativa mítica.

A água, que brota da terra por uma ação divina, surge para satisfazer uma necessidade vital. É pelo choro de sede do filho de Omama que surgem os rios, os lagos, os igarapés e todos os cursos de água que matam a sede humana e também a sua fome, a partir do que estes contêm como alimento. Pode-se discutir que a água, a qual surge como um gesto de amor, deve ser cuidada da mesma forma para a continuidade da vida. Não deve nem pode ser transformada em produto de exploração e comercialização, muitos menos como uma grande lixeira do mundo. Importante destacar que o cuidado com a água é hoje, um compromisso que todos os países do mundo devem assumir. Por isso, a Agenda 2030 já estabelece esse compromisso e estabelece um Objetivo de Desenvolvimento Sustentável com essa especificidade, o ODS14: Vida na água, (ONU, 2015).

Pode-se observar também que, mesmo na narrativa mítica já está presente entre os yanomamis a compreensão de que o ser humano pode desenvolver uma atitude egoísta, invejosa, capaz de colocar as suas necessidades acima das necessidades da coletividade. E que devemos estar atentos para não nos deixar levar por estes sentimentos, pois estas atitudes estão relacionadas ao esquecimento, ou seja, à falta de conhecimento. Estes sentimentos estão representados por Yoasi, o irmão mau de Omama que, a partir de suas ações, faz surgir as coisas ruins entre os humanos.

O mau que Yoasi causa aos humanos, só poderá ser reparado pela ação dos xamãs, a partir dos conhecimentos ritualísticos nos quais foram introduzidos por outros grandes da comunidade. Pode-se abstrair dessa narrativa, a compreensão de que, nós também, apesar do que já causamos de danos à natureza e ao planeta de modo geral, podemos nos esforçar, a partir de estudos, para compreender todos esses fenômenos e, buscar viver e agir nesse planeta de forma menos destrutiva, mais responsável, e consciente de que fazemos parte de um sistema complexo, interligado e que, nossas ações têm consequências no todo.

3.1.2 O Mito de Prometeu

O Mito de Prometeu compõe a mitologia da Grécia antiga e é certamente um dos mitos mais conhecidos, por estar ligado à origem e história humana. Presente em diversas obras, suas referências mais antigas são Teogonia e Os Trabalhos e os Dias, do poeta grego Hesíodo.

Prometeu era filho do titã Jápeto, e irmão de Atlas, Menécio e Epimeteu. Na impetuosa e violenta família dos titãs, Prometeu era o mais ponderado. Quando teve início a rebelião dos olímpicos, ele logo havia percebido para que lado as coisas estavam se inclinando. Sem hesitar, abandonou o próprio clã e se juntou aos rebeldes, convencendo seu irmão mais novo, Epimeteu, a fazer o mesmo. Após o triunfo olímpico, o sábio titã foi recompensado. Enquanto tantos de seus familiares eram lançados no Tártaro, Prometeu e Epimeteu tiveram a permissão de seguir vivendo sobre a Terra, agora governada por Zeus.

Sentou-se certa vez nas colinas da região grega de Fócia, apanhou um punhado de terra, misturou um pouco da água de um córrego e começou a moldar o barro. Abrindo as mãos, Prometeu contemplou sua obra: uma figura feita à imagem de um deus, porém mais modesta e frágil. Ficou encantado com a beleza singela de sua própria criação e resolveu fazer várias réplicas. Ao fim do dia, uma pequena legião de estatuetas de barro estava enfileirada ao seu redor. Prometeu sentiu-se tão encantando por seus pequenos novos companheiros que os presenteou com a vida.

A argila foi se transformando em carne, pele e osso – e os homens recém-criados começaram a olhar o mundo ao seu redor. “Enquanto os outros animais andavam a quatro patas, com o rosto voltado para o chão, o ser humano foi criado para manter a cabeça erguida, observando o céu majestoso e as estrelas brilhantes lá em cima. Prometeu criou apenas os homens. As mulheres viriam depois.

Embora vivos e dotados de espírito, os humanos continuavam paralisados, como se um medo terrível os petrificasse. Isso acontecia porque, ao criá-los, Prometeu havia lhes dado também o dom de ver o futuro, comum entre alguns titãs. E, como eram mortais, os humanos não cessavam de ver mentalmente a hora de suas próprias mortes.

Para livrá-los desse medo, Prometeu apagou o dom da profecia e os homens passaram a viver em uma abençoada ignorância. Apenas alguns deles, os profetas e videntes, preservaram o dom de ver o futuro. Mesmo livres do império do medo, os homens ainda careciam de conhecimento. Tinham olhos para ver, mas não tiravam proveito do que viam; tinham ouvidos, mas não comprehendiam os sons; como vultos em um sonho, ao longo dos dias, andavam sem propósito em total confusão. E viviam no fundo do solo, em cavernas escuras, como bandos de formigas.

Sentado à beira-mar, Prometeu ensinou aos homens os mistérios da astronomia. Levou-os às profundezas da floresta e ensinou quais plantas podiam ser comidas, e quais animais podiam ser domesticados. Instruiu-os na cura de muitas doenças e ensinou-os a tirar da terra os metais necessários para construir ferramentas. Também presenteou a humanidade com os números e as letras. Agora, os homens podiam escrever histórias, fazer cálculos e registrar o passado. O homem começava a entender o mundo, e estava quase pronto para dominá-lo.

No alto do Olimpo, Zeus observava a criação de Prometeu. E gostava cada vez menos do que estava vendo. Por algum motivo obscuro, o senhor dos deuses sentiu uma antipatia imediata pela humanidade. Político ardiloso, talvez temesse naqueles seres aparentemente modestos um competidor à altura dos deuses. Era preciso impedir que os homens se tornassem demasiado atrevidos. O senhor do Olimpo sabia que só faltava uma coisa para que os filhos de Prometeu dominassem a superfície da Terra: o

segredo do fogo. Por isso, proibiu que uma única fagulha fosse colocada nas mãos da humanidade.

Mas Prometeu não lhe deu ouvidos. Agora, o titã se arrependia do apoio que dera aos olímpicos: os desmandos de Zeus o repugnavam. Decidiu tornar os homens tão engenhosos que eles haveriam de ser semelhantes aos deuses. Certa madrugada, em segredo, Prometeu subiu sorrateiramente as encostas do Olimpo. Esperou que Hélios, o deus do Sol, surgisse no horizonte, conduzindo sua carroagem de chamas. Quando o carro do Sol estava passando perto do cume do Olimpo, Prometeu acendeu uma tocha em seu calor. Depois, desceu o monte e levou aos humanos o mais revolucionário de todos os segredos. Agora, a humanidade podia moldar os metais em ferramentas e utensílios. Podia criar vasos para carregar água; podia cozinhar e assar sua comida. E podia aquecer-se à beira das chamas quando as neves do inverno cobrissem o mundo.

Houve festa entre os mortais. Grandes fogueiras foram acesas nos campos e nos montes, e os homens dançaram ao seu redor até o cair da noite. Mas do alto Olimpo os olhos vingativos de Zeus viram os reflexos das chamas. A terrível vingança de Zeus veio em forma feminina. Os deuses do Olimpo criaram a primeira mulher, Pandora, e a enviaram aos homens, levando todas as desgraças que assolariam a humanidade. Horrorizado, Prometeu viu sua obra mergulhar na ruína. Incêndios se espalharam por cidades e plantações. E os homens usaram as artes de Prometeu para matar e escravizar uns aos outros.

Zeus, contudo, ainda não havia saciado sua sede de vingança. Convocou Cratos e Bia, dois seres alados, de força colossal, que serviam como guardas no Olimpo. Os capangas divinos aprisionaram Prometeu e, com a ajuda do ferreiro Hefesto, acorrentaram-no no alto do monte Cáucaso, na fria e ventosa região da Cítia. Lá, o benfeitor da raça humana sofreria a mais proverbial e terrível de todas as punições.

Todos os dias, quando o Sol despontava atrás dos penhascos pontudos, uma águia, enorme, faminta e monstruosa, pousava sobre o corpo nu de Prometeu. E cravava o bico e as garras em seu ventre. Por horas e horas, ela rasgava as carnes do prisioneiro e devorava seu fígado, bicada por bicada. Ao pôr do sol, o pássaro ia embora. Ensanguentado e preso ao rochedo, Prometeu ficava exposto às neves e ao vento. Enquanto o resto do corpo tremia, o fígado estraçalhado se regenerava. E, tão logo vinha a próxima manhã, recomeçava o suplício.

Por anos, a tortura continuou. Em meio a tanta dor, contudo, Prometeu jamais pediu desculpas. E não cessou de bradar seu desprezo contra Zeus. O senhor do Olimpo escutou, impassível, as ofensas que seu prisioneiro lançava. Zeus acabou ficando com uma pulga atrás da orelha, ao escutar estas palavras do titã acorrentado: “Por mais que me aprisione e me torture, o governante dos céus um dia precisará de minha ajuda. Pois eu conheço um segredo terrível: eu, e apenas eu, sei quem está destinado a derrubar Zeus de seu alto trono. E só vou revelar o segredo quando for solto destas correntes e quando meu suplício acabar.”

As palavras plantaram a insegurança no coração olímpico. Zeus recordou seu próprio pai, Cronos – e também seu avô, Urano. E temeu ter o mesmo destino que seus ancestrais destronados. Por fim, a curiosidade e o medo se mostraram mais fortes que o rancor. E Zeus ordenou que Héracles, o maior dos heróis gregos acabasse com o terrível martírio de Prometeu. Certa manhã, quando a águia faminta ia descendo sobre o corpo do titã, uma flecha zuniu no espaço. O pássaro da dor tombou sobre o rochedo. E, logo, mãos fortes romperam as correntes forjadas por Hefesto. Prometeu respirou num alívio indescritível após 30 anos de sofrimento. Em seguida, segurou a mão que Héracles lhe estendia. Enquanto o Sol surgia sobre o Cáucaso, o mais poderoso dos homens ajudou o criador da raça humana a caminhar para a liberdade.

Ao explorar o Mito de Prometeu no ambiente escolar, estabelecendo conexões entre o conhecimento mítico, a ciência e a filosofia, o educador, a educadora poderão estimular os educandos e as educandas, atiçá-los mesmo, a destacar pontos da narrativa que possam promover um diálogo reflexivo a respeitos das questões ambientais. Que mensagens o mito traz a esse respeito que podem na atualidade, somar com os conhecimentos de que dispomos ou que novidades ou olhar diferenciado o mito pode trazer a esse respeito.

Uma primeira reflexão que podemos fazer sobre o mito de prometeu, estabelecendo as conexões culturais e científicas com o ensino das ciências ambientais é a ideia de que o ser humano, na sua primordialidade, está vitalmente ligado à natureza, uma vez que a sua composição se constitui de elementos naturais. Prometeu moldou o ser humano com terra e água, transformando a argila em carne, pele e osso. Por essa visão, podemos destacar a compreensão de que o ser humano, na sua constituição, não está acima do mundo natural, como estariam as divindades, mas é parte integradora deste mundo. Nos referimos ao ser humano porque, apesar de Prometeu ter criado apenas o homem, a mulher será criada posteriormente por Hefesto com a mesma composição.

A diferença que destacamos do ser humano em relação à sua condição de partícipe do mundo natural, é o cuidado que o seu criador tem em relação à sua consciência. Este, diferente dos demais animais, é criado como um ser bípede, para que pudesse andar de cabeça erguida e poder contemplar o céu e as estrelas, capaz portanto, do conhecimento. Importante destacar também a preocupação de Prometeu em retirar-lhe a capacidade de antever o futuro, para que não ficasse inerte, preocupados com a hora de sua morte. Como consequência, passou a viver na ignorância e, para sair dela, precisa aprender.

E foi exatamente isso o que seu criador fez inicialmente, ensinou os humanos a compreender os astros do céu, ensinou a cultivar as plantas, conhecendo as que podiam ser comidas, as que podiam ser domesticadas. Ensinou a curar as doenças, ensinou a tirar da terra os metais para construir suas ferramentas, ensinou a lidar com as letras e com os números. Ou seja, mesmo apagando-lhe o dom da profecia, presenteou-lhe com a capacidade para o conhecimento.

Importante destacar também que, ao presentear o ser humano com o fogo e com a capacidade para o conhecimento, o criador lhe possibilitou as condições para que pudesse explorar e transformar o mundo, tornando-o mais aprazível à sua existência, podendo cozir alimentos, aquecer-se do frio e proteger-se de diversas ameaças, desenvolver a metalurgia dominando os metais, com a construção e desenvolvimento de ferramentas, armas e objetos de arte. Pode-se, portanto, estabelecer paralelos dessa narrativa com a Revolução Industrial, que conduziu o ser humano a todo o aparato técnico e tecnológico dos quais dispomos hoje, mas que, pelo desrespeito com a natureza, pela ganância do lucro exacerbado, descuidando-se do verdadeiro sentido dos dons, presenteados por Prometeu, o ser humano caminha para a sangria dos recursos naturais poluindo o ar, os rios, os mares, oceanos, contaminando o solo, os lençóis freáticos e destruindo as florestas. É como se o ser humano houvesse abdicado da capacidade de contemplação e entendimento da qual foi dotado por seu criador e se dedicado apenas à técnica, ao fazer, sem exercer a sua capacidade de contemplação e reflexão e esquecido a sua origem como parte da natureza.

Pandora pode nos levar à reflexão sobre a compreensão de que as nossas ações podem sempre nos trazer consequências. Ela própria vem como consequência da desobediência de Prometeu a Zeus. Mas também nos trás a mensagem de que, a nossa curiosidade, sobretudo quando não acompanhada das devidas cautelas, pode gerar consequências desastrosas. Ao abrir a vasilha sobre a qual havia sido orientada a não fazer, trouxe ao mundo tudo o que conhecemos de mau e que tornou mais sofrida a vida humana na terra.

Quando hoje, o ser humano viola a natureza nas mais variadas formas, como devassar o solo para a realização das diversas atividades de mineração, a perfuração do solo e do fundo dos mares e oceanos para a extração de petróleo e gás natural, a destruição de ecossistemas para variadas finalidades econômicas e diversas outras atividades sobre a natureza, sem o conhecimento prévio das possíveis consequências, pode corresponder à atitude curiosa de Pandora que acarretou à humanidade, sérias consequências.

Isto deve nos remeter à reflexão de que o conhecimento é uma benção com a qual o ser humano foi contemplado, que o conhecimento é positivo, pois

foi graças a ele que a humanidade conseguiu sobreviver em uma realidade tão ameaçadora. Entretanto, precisamos ter a consciência de que, esse conhecimento com o qual fomos abençoados, segundo o mito de Prometeu, deve ser empregado e guiado pelos princípios da ética, da moral, com respeito à natureza em toda a sua diversidade para que, de benção, não se transforme em desgraça para a humanidade.

Como se pode constatar, o mito de Prometeu é riquíssimo de mensagens, conteúdos que podem ser explorados no ambiente escolar, através de diálogos que estabeleçam conexões entre os diferentes tipos de conhecimento. Cabe à educadora, ao educador, como mediador desse processo, possibilitar os meios adequados para que esse diálogo aconteça.

3.1.3 Princesa Mononoke

Para finalizar a ilustração de possibilidades de trabalho com as narrativas míticas no ensino das ciências ambientais, trabalharemos com a narrativa do filme de longa-metragem Princesa Mononoke, originária do Japão, continente asiático. Essa escolha se deu, principalmente pela riqueza do material e de linguagem moderna que conquistou os mais diversos públicos, indo do infantojuvenil à população adulta.

Princesa Mononoke é uma animação japonesa em longa-metragem produzida pelo renomado Studio Ghibli, sob roteiro e direção de Hayao Miyazaki. Lançado no Japão em 12 de julho de 1997 é uma obra-prima da animação japonesa que se destaca por sua abordagem complexa e simbólica sobre o conflito entre humanidade e natureza. Ambientado no Japão do período Muromachi (séculos XIV a XVI), o filme constrói uma narrativa épica que entrelaça mitologia, espiritualidade e crítica ecológica, revelando as tensões entre o avanço tecnológico e a preservação ambiental.

A história tem início com Ashitaka, príncipe da tribo Emishi, que é amaldiçoado ao enfrentar um javali demoníaco que ameaça sua aldeia. A maldição, que se manifesta como uma marca pulsante em seu braço, lhe confere força sobrenatural, mas também o condena à morte. Em busca de cura, Ashitaka parte para o oeste, seguindo os rastros da criatura corrompida, e acaba se deparando com uma região marcada por intensos conflitos entre humanos e os espíritos da floresta.

Ao longo de sua jornada, Ashitaka encontra a Cidade do Ferro (Tatara), liderada por Lady Eboshi, uma mulher ambiciosa e progressista que representa o avanço industrial. Eboshi é retratada de forma ambígua: embora seja responsável pela destruição da floresta para extração de ferro, ela também acolhe leprosos e mulheres marginalizadas, oferecendo-lhes dignidade e trabalho. Sua visão de progresso, no entanto, entra em choque direto com os deuses animais que protegem a floresta,

especialmente os lobos liderados por Moro, mãe adotiva de San — a jovem guerreira conhecida como Princesa Mononoke.

San é uma figura central na narrativa, criada pelos lobos e profundamente ligada à espiritualidade da floresta. Ela rejeita sua humanidade e luta ferozmente contra os humanos que ameaçam seu lar. O encontro entre San e Ashitaka marca o início de uma tentativa de mediação entre os dois mundos. Ashitaka, movido por compaixão e equilíbrio, busca compreender os diferentes lados do conflito e encontrar uma solução que preserve tanto a vida humana quanto a natureza.

O clímax do filme ocorre com a tentativa de Lady Eboshi de assassinar o Deus-Cervo, entidade sagrada que representa a força vital da floresta. Ao decapitar o deus, uma energia destrutiva é liberada, ameaçando consumir tudo ao redor. A devolução de sua cabeça, realizada por San e Ashitaka, permite que a natureza comece a se regenerar, embora não sem perdas. O desfecho aponta para uma coexistência possível, ainda que frágil, entre humanidade e meio ambiente.

A riqueza simbólica de Princesa Mononoke reside na ausência de maniqueísmo. Nenhum personagem é inteiramente bom ou mau; todos agem a partir de suas convicções, necessidades e limitações. Essa complexidade permite uma leitura crítica sobre os dilemas éticos da modernidade, especialmente no que tange à exploração dos recursos naturais, à marginalização social e à espiritualidade ecológica.

O enredo do filme se constitui de narrativas míticas que direcionam a história humana. Ashitaka não escolhe de sua livre iniciativa, partir e deixar seu povo. É na ação de defender a sua aldeia que ele é infetado por uma maldição ao enfrentar o javali demoníaco e que, na busca da cura, ao longo de sua jornada, ele descobre a origem dos problemas e comprehende a necessidade de intervir na realidade para restaurar o equilíbrio.

A narrativa trabalhada no filme é extremamente rica em conteúdos que nos estimulam à reflexão a respeito da relação que estabelecemos com o ambiente natural e da relação que estabelecemos com o outro e conosco mesmo, convidando-nos ou até conduzindo-nos à reflexão sobre os valores que movem e direcionam a nossa existência. Nesse sentido, entendemos que é um material mais que apropriado para que educadoras e educadores possam a partir dele, promover o diálogo no ambiente escolar a respeito das questões ambientais e das nossas responsabilidades quanto às mudanças climáticas e as demais formas de desequilíbrio ambiental que o nosso planeta está passando e está ameaçado a passar.

Com o recurso à mitologia, a narrativa nos remete à compreensão de que a natureza é literalmente viva e que, “está cheia de vidas”. Essas vidas tomam forma por meio dos seres naturais da natureza que, na narrativa de Princesa

Mononoke, não são apenas seres naturais, são divindades que assumem a forma de animais e buscam, seja pela pacificidade, seja pela impulsividade, seja pela destemperança do ódio pelo qual foi acometido, seja pela prudência racional e emocional, buscam de alguma forma reequilibrar os princípios vitais que foram alterados pela ação humana.

Interessante observar a afirmação feita anteriormente de que, segundo a narrativa, a natureza é viva e está cheia de vida porque, na filosofia pré-socrática, encontramos afirmação muito semelhante e em condições que se acomodam perfeitamente no contexto em que estamos avaliando, quando Tales de Mileto ao olhar para a natureza em busca de explicação racional, afirma que “tudo está cheio de deuses. E o entendimento a que se chega é que, tudo está cheio de deuses porque tudo está cheio de vida. Sendo que para Tales, o princípio primordial de tudo é a água, e tudo está cheio de água. (Giovanni, 2002)

A visão utilitarista da natureza como fonte inesgotável de recursos e riquezas é outro ponto a ser discutido no diálogo. Deve-se, nesse ponto, destacar que, a natureza possui os seus mecanismos para garantir a sua recomposição naquilo que é possível, quando o uso é feito de forma controlada. Entretanto, quando os meios de exploração não seguem a lógica de uma rationalidade que se paute por princípios de respeito à natureza e aos próprios seres humanos, não há possibilidade de regeneração e o desequilíbrio não será controlado sem a ação humana consciente e comprometida com a vida.

Uma mensagem que está muito clara no enredo e que deve fazer parte do diálogo com os educandos é a compreensão de que o desequilíbrio natural afeta a todos, independente da sua postura individual ser correta ou não em relação às questões ambientais. Mesmo as pessoas que agem com responsabilidade, serão afetadas. A exemplo disso, a comunidade do princípio, vivia em harmonia com a natureza, e mesmo assim, foi diretamente afetada pela maldição causada pelos efeitos da exploração desordenada, realizada pela cidade de ferro. Por esse motivo, todos devem comprometer-se com o esforço de que as nossas ações individuais e da sociedade em geral sejam movidas e direcionadas por princípios e valores que respeitem a natureza e a vida em toda a sua plenitude.

4 Capítulo II

4.1 AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES PARA A SUSTENTABILIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL

Nós, que persistimos em uma experiência coletiva, não educamos crianças para que elas sejam campeãs em alguma coisa, mas para serem companheiras umas das outras. (krenak, 2022).

A formação docente, diante dos desafios do século XXI, precisa ultrapassar os limites da transmissão de conteúdos disciplinares e assumir um compromisso ético, político e epistemológico com a sustentabilidade da vida no planeta. A assunção desse compromisso não é algo que se possa mais aguardar sem que as consequências se agravem e, em alguns casos, de forma irreversível. Passamos por mudanças tão velozes que, temos errado com frequência os cálculos de previsão. A exemplo, o Relatório da Comissão Internacional Sobre os Futuros da Educação apresenta informação de que, a respeito da mudança climática, o aquecimento global se deu em uma velocidade bem maior do que a previsão feita há alguns anos atrás. (Unesco,2022). O mesmo documento adverte que, há possibilidade de acontecimentos dessa natureza podem vir a se manifestar e, definir com maior ou menor severidade o clima de nosso planeta.

Diante dessa realidade, a escola, como espaço de formação humana, não pode manter-se à distância desses acontecimentos, ecoando vozes do passado

sem escutar os clamores do presente. Se faz necessário, portanto, que as escolas promovam aprendizagens que despertem as percepções multissensoriais e transdisciplinares em nossos educandos (Moraes 2014).

É imprescindível esclarecer de antemão, que a mudança na formação de educadoras e educadores na perspectiva que postulamos aqui, não ocorrerá sem que, uma significativa mudança no processo de compreensão da realidade aconteça. Não se pode deixar de fora dessa reflexão, as relações ideológicas e de poder que se estabelecem no seio da sociedade e que findam por definir as diversas políticas públicas a serem implementadas em seu interior. Essa mudança, de fato acontecendo na formação de educadoras e educadores, implicaria necessariamente em mudança na formação dos educandos, que implicaria, portanto, na superação da falsa dicotomia homem-mundo, contribuindo para constituição da educação libertadora. (Freire, 2011b).

Nesse contexto, a perspectiva do saber ambiental emerge como um paradigma necessário e urgente, que exige do educador não apenas domínio técnico-científico, mas também uma compreensão crítica, sensível e sistêmica da relação sociedade-natureza. O saber ambiental, segundo Leff (2001), constitui-se como um novo campo epistêmico que rompe com a racionalidade instrumental moderna e propõe a articulação entre conhecimento científico, saberes tradicionais, ética e política. Nesse sentido, o papel do professor, na perspectiva do saber ambiental, é o de mediador de um processo educativo que vise à construção de uma consciência crítica e ecológica, integrando o ser humano ao ambiente de forma respeitosa, solidária e sustentável.

A formação docente tradicional, marcada por uma lógica disciplinar fragmentada e tecnicista, é incapaz de contemplar as exigências atuais de uma educação que transcendia o espaço da sala de aula e promova a formação para a sustentabilidade ambiental a partir de uma visão complexa da realidade. Como apontam Loureiro (2006) e Moraes (2014), há uma lacuna significativa na formação inicial e continuada dos educadores no que se refere à compreensão das dimensões filosóficas, éticas, políticas e pedagógicas da crise ambiental. Superar essa lacuna implica repensar os currículos dos cursos de licenciatura, promovendo uma formação interdisciplinar, dialógica e contextualizada.

A perspectiva do saber ambiental na formação docente propõe, portanto, uma educação crítica, que vai além das práticas pontuais e conteudistas. Essa abordagem demanda o enfrentamento das causas estruturais dos problemas ambientais, como as desigualdades sociais, o modelo de desenvolvimento predatório, a cultura do consumo e a negação dos saberes dos povos originários. A esse respeito, Guimarães (2004) defende que a formação de professores deve ser orientada por uma pedagogia emancipatória, capaz de integrar teoria e prática, ciência e cultura, razão e sensibilidade.

Na prática educativa, o educador com formação ambiental crítica torna-se um agente de transformação, atuando na construção de novos sentidos e significados para o conhecimento escolar, com base em projetos interdisciplinares, metodologias ativas e experiências significativas. Como destacam Morin (2002), Maturana e Varela (2001), é necessário ensinar o que nos torna humanos, e isso inclui a consciência da nossa interdependência com o ambiente e com os outros seres vivos que compõem a biodiversidade nos diversos territórios. O educador, nesse sentido, deve ser capaz de formar sujeitos autônomos, sensíveis às questões socioambientais e comprometidos com a justiça ecológica.

A formação docente na perspectiva do saber ambiental requer ainda uma postura reflexiva e investigativa, na qual o professor seja também um pesquisador de sua própria prática e do contexto em que atua. Demo (2004) e Freire (2011a), reforçam a importância da pesquisa como princípio educativo, ao afirmar que educar pela pesquisa é formar para a cidadania ativa e crítica. Ao incorporar o saber ambiental a proposta de ensino, a prática docente torna-se espaço de produção de sentidos, de diálogo de saberes e de reconstrução do vínculo ético entre o ser humano e o planeta.

Ademais, é fundamental reconhecer que o saber ambiental se constrói também na escuta dos saberes locais, das narrativas culturais e das experiências de resistência das populações tradicionais e povos originários, especialmente em contextos como a Amazônia, onde a natureza e a cultura se entrelaçam profundamente. Como enfatiza Krenak (2020), é preciso reencantar o mundo e devolver à natureza seu lugar de alteridade, e isso só é possível por

meio de uma educação que forme professores capazes de pensar com o coração, com a razão e com a comunidade.

Portanto, a formação do professor na perspectiva do saber ambiental constitui uma resposta ética e política às urgências do nosso tempo. Ela exige uma mudança na estrutura educativa formal, na formação docente e na sociedade como um todo. Trata-se de um convite à construção de uma nova racionalidade, fundamentada na complexidade sistêmica, na solidariedade e na responsabilidade coletiva pela vida em todas as suas formas.

Nessa perspectiva Moraes (2014), destaca que os currículos formativos dos educadores devem privilegiar uma ecoformação, que propõe um novo olhar sobre a prática educativa, embasada nos pilares epistemológicos, metodológicos e ontológicos. As práticas de ensino devem ser planejadas para desenvolver as percepções e dimensões do ser humano, fundamentais nas ações que interligam todas as relações para garantir a manutenção e equilíbrio da vida.

A ecoformação comporta, entre outras, as seguintes características: a) vínculos interativos com o entorno natural e o social, pessoal e transpessoal. b) desenvolvimento do humano a partir e para a vida, em todos seus âmbitos e manifestações de maneira sustentável. A sustentabilidade é um objetivo substantivo da ecopedagogia, ecoprojetos, ecoavaliação, ecossistemas. c) Caráter sistêmico e relacional que nos permite entender a formação como redes de relações e campos de aprendizagens, tanto pela origem multissensorial e interdisciplinar, como seu poder polinizador [...] (Moraes, 2014, p. 172-173).

A tão desejada formação cidadã passa por mudanças de postura e comprometimento com uma ética planetária, que passa por um processo formativo, que é desenvolvido a partir de uma educação que ressignifique suas práticas e concepções de ensino, privilegiando os vínculos interativos do ser humano com o ambiente. A ecoformação é um caminho possível para uma educação que promova “as interações entre o ambiente, o progresso social e o desenvolvimento econômico” (Suanno; Moraes, 2014, p.175).

A prática educativa contemporânea demanda, cada vez mais, uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino baseados na fragmentação dos saberes e na centralidade do conteúdo disciplinar. Neste sentido, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia epistemológica e metodológica capaz de responder

aos desafios de uma educação voltada à formação integral dos sujeitos, articulando diferentes campos do conhecimento em torno de problemáticas comuns e contextualizadas como é caso das questões socioambientais.

Segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade implica não apenas a justaposição de conteúdos de diferentes disciplinas, mas a construção de uma relação dialógica entre saberes, em que as fronteiras disciplinares são relativizadas para dar lugar a um entendimento mais amplo, integrado e complexo da realidade. Tal abordagem é especialmente relevante no contexto da educação básica, onde o processo formativo deve privilegiar a compreensão crítica do mundo e a inserção ativa e ética dos educandos na sociedade.

A prática educativa, quando orientada por princípios interdisciplinares, transforma-se em um processo dinâmico, criativo e problematizador. Para Freire (2011b), educar é um ato político que requer a consciência crítica do educador e do educando sobre seu papel transformador no mundo. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não se limita a uma estratégia pedagógica, mas se constitui como uma postura filosófica e ética frente ao conhecimento e à vida.

A história e os problemas ambientais que enfrentamos na atualidade demonstram que falhamos em nossa arrogância de proclamar que a racionalidade como única forma de conhecimento verdadeiro poderia nos proporcionar o entendimento, domínio e gerenciamento e controle da natureza e do cosmos, desconsiderando qualquer outra forma possível de conhecimento que não se enquadrasse na matematização da racionalidade. Conquistamos muitos avanços na produção de conhecimentos e de tecnologias. Entretanto, os custos foram muito altos e as contas começaram a chegar e com juros altíssimos.

A UNESCO, (2022), nos apresenta informações estarrecedoras quanto às consequências de nossos atos predadores:

Rapidamente, a poluição, um subproduto do nosso consumo e exploração de recursos, se tornou a maior causa ambiental de doenças e mortes; estima-se que seja responsável por 9 milhões de mortes prematuras por ano, muito mais do que a aids, a malária, a tuberculose e a guerra juntas. (UNESCO, p. 29).

Além das mortes, o relatório nos evidencia outras consequências que impactam direto na qualidade de vida, sobretudo das populações mais vulneráveis como a desigualdade de gênero, afastamento da escola por excesso de calor ou desastres naturais. Viver em áreas consideradas inadequadas para humanos em decorrência do calor. Isso demonstra que não aprendemos a linguagem necessária para nos comunicar e nos relacionar com a natureza.

É indiscutível que os povos originários, no seu processo de educação, que acontece com a vida e para a vida, têm uma relação diferenciada com a natureza. Esta, sobretudo pela tradição mítica, não se caracteriza como um mundo à parte, mas, pelo contrário, é uma extensão da existência individual e coletiva, uma vez que, humanidade e natureza foram criadas quase sempre, pelas mesmas divindades.

Nesse sentido, os currículos e a formação de educadores e educadoras devem abrir-se para a perspectiva da diversidade cultural, considerando que já está demonstrado a razão não ser capaz, por si só, monopolizar o que seria o conhecimento verdadeiro.

Por outro lado, demonstrou-se ao longo do tempo, a capacidade dos povos originários em conviver de forma sustentável com a natureza, absorvendo seus ensinamentos e respeitando seus limites. Isso não acontece ao acaso. Existe um elo que interliga as gerações no processo de formação, mantendo vivos os saberes tradicionais. Esse elo são os mitos que, se reatualizam em cada cerimônia ritualística, como se tudo estivesse acontecendo novamente no princípio. (Eliade, 1992)

Essa abertura de possibilidade em reconhecer o outro, na sua diversidade, sem diminuí-lo como inferior, reconhecendo sua capacidade de produzir conhecimento verdadeiro e, dispor-se à troca de experiências e conhecimentos é o princípio da superação da simplificação e o caminhar em direção à complexidade. (Morin, 2015). Essa abertura, nos permite reconhecer essa complexidade exposta por Morin, nas palavras de Krenak, (2022):

Para além de onde cada um de nós nasce – um sítio, uma aldeia, uma comunidade, uma cidade –, estamos todos instalados num organismo maior que é a Terra. Por isso dizemos que somos filhos da terra. Essa Mãe constitui a primeira camada, o útero da experiência da consciência, que não é aplicada nem utilitária. Não se trata de um manual de vida, mas de uma relação

indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo e com as histórias mais re confortantes que cada cultura é capaz de produzir – que são chamadas, em certa literatura, de mitos. (Krenak, 2022 p.103)

O que sabemos do quanto sabem os povos da floresta sobre esse mundo natural? O que sabemos dos mecanismos que eles dispõem para chegar a esses conhecimentos? Que significados têm de fato os mitos no processo de existência e produção de conhecimentos desses povos? Kopenawa, (2015), é taxativo ao afirmar que, apenas quem toma yākoana pode de fato conhecer a floresta. Que desde os primeiros tempos seus ancestrais dominavam esse processo. E que os brancos, ignoravam tudo sobre a floresta. A julgar pelo que fizemos às nossas florestas, que na verdade lhes foram tomadas e o que eles fizeram com as que lhes restaram, seus ancestrais estavam certos. É nesse sentido que, mediante as mudanças climáticas e a necessidade de repensar a formação de educadoras e educadores, postulamos por uma formação que coadune sustentabilidade e diversidade cultural. Como aponta Candau (2012), “a educação deve assumir uma perspectiva intercultural, que reconheça as diferenças e promova a convivência democrática entre os distintos grupos sociais” (Candau, 2012, p. 41).

A integração de saberes possibilita a superação da compartmentalização do ensino, promovendo uma aprendizagem mais significativa, capaz de conectar o conteúdo curricular às vivências e realidades dos educandos. Como afirma Morin (2002), é necessário ensinar a “condição humana” em sua totalidade, reconhecendo a complexidade dos fenômenos e rejeitando as abordagens reducionistas. O pensamento complexo proposto por Morin fornece um arcabouço teórico essencial para a prática interdisciplinar, ao defender a articulação entre razão, emoção, ética e contexto.

Na prática pedagógica, a interdisciplinaridade pode ser concretizada de várias formas, por meio de projetos integradores, sequências didáticas ou temáticas, problematizações de situações reais, oficinas pedagógicas, entre outras estratégias que incentivem o trabalho coletivo e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Fazenda (2008), a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma atitude de abertura e escuta entre sujeitos e saberes, fundamentada na cooperação e no respeito mútuo entre os diferentes campos do saber.

Além disso, é fundamental reconhecer que a interdisciplinaridade contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas dos educandos, ao permitir a análise de problemas sob múltiplas perspectivas. Quando aplicada de forma crítica e planejada, a prática educativa interdisciplinar promove a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

Entretanto, é necessário destacar que a implementação de práticas interdisciplinares exige uma mudança de paradigma na formação docente, na organização curricular e na cultura escolar. A fragmentação do conhecimento está enraizada em estruturas institucionais e práticas pedagógicas historicamente consolidadas. Superá-las requer investimentos na formação continuada dos professores, no planejamento coletivo e na construção de uma proposta pedagógica que valorize a integração curricular.

Em síntese, a prática educativa alicerçada na interdisciplinaridade representa um caminho promissor para a construção de uma escola mais humanizadora, inclusiva e significativa. Ela potencializa a aprendizagem ao promover o diálogo entre os saberes, a contextualização dos conteúdos e a formação crítica dos estudantes diante da complexidade dos desafios contemporâneos. Como conclui Demo (2004), a educação não deve apenas informar, mas formar, e isso implica educar para a autonomia, a ética e a transformação social, objetivos que só se realizam plenamente por meio de práticas educativas interdisciplinares e comprometidas com a realidade.

4.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS MARCOS LEGAIS

A educação brasileira é fruto de um processo histórico complexo de lutas para se chegar no que temos atualmente, foram muitas as contribuições desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, que foi documento fundamental para a educação brasileira, defendendo princípios como escola pública, gratuidade, obrigatoriedade e universalidade de ensino, até a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/9. Consolidando o processo de universalização do ensino público brasileiro. Após esses

documentos legais e normativos com o objetivo de garantir a qualidade, equidade e a democratização do ensino, vieram outros instrumentos legais normativos, com destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos constituem uma base fundamental para a organização, a prática pedagógica e a avaliação da educação no Brasil em todas as etapas da educação básica.

A LDB promulgada em 1996 (Lei nº 9.394/96), estabeleceu um novo marco legal para a educação brasileira, regulamentando os princípios constitucionais do direito à educação. Organizando a educação em dois níveis, educação básica e ensino superior, e propõe a necessidade de uma educação com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, valorização do magistério e gestão democrática do ensino público (LDB, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação consolidou o direito à educação como um dever do Estado e da família e reforçou a importância da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio como etapas essenciais da formação humana. Conforme seu Art. 2º, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996, p. 8).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados entre 1997 e 2000 pelo Ministério da Educação, representam um esforço de orientação para as redes de ensino na construção de seus currículos. Eles não têm caráter obrigatório, mas servem como referência para garantir uma base comum de conhecimentos em todo o país, respeitando as diversidades regionais e culturais.

Os PCNs enfatizam a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências e habilidades, a formação para a cidadania e a construção de valores éticos e democráticos. Também reforçam o papel ativo do educando no processo de aprendizagem e o compromisso do educador como mediador do conhecimento. A escola nesse contexto, se apresenta como um espaço de

construção de saberes, interações socioculturais que garantam ao educando uma formação crítica. (Brasil, 1997).

Os PCNs também trouxeram a proposição de temas transversais como a ética, o meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual como temas integradores dentro do currículo escolar, como forma de contribuir para a formação integral dos educandos. No tocante a questão ambiental, se percebe a preocupação com os rumos do processo de exploração dos recursos naturais frente aos avanços da tecnologia no contexto do século XX.

A tecnologia empregada evoluiu rapidamente com consequências indesejáveis que se agravam com igual rapidez. A exploração dos recursos naturais passou a ser feita de forma demasiadamente intensa. Recursos não-renováveis, como o petróleo, ameaçam escassear. De onde se retirava uma árvore, agora retiram-se centenas. Onde moravam algumas famílias, consumindo alguma água e produzindo poucos detritos, agora moram milhões de famílias, exigindo imensos mananciais e gerando milhares de toneladas de lixo por dia. Essas diferenças são determinantes para a degradação do meio onde se insere o homem. Sistemas inteiros de vida vegetal e animal são tirados de seu equilíbrio (PCN meio ambiente, 1997, p.19).

Em meio a essa realidade, os estudos sobre a questão ecológica e ambiental ganham mais força e visibilidade no campo da educação e consequentemente exigindo da escola uma adequação da proposta curricular. Mas, no entanto, percebemos que ao longo do tempo não se avançou o necessário para que nossos educandos pudessem apropriar-se desses conhecimentos de forma sistêmica, as ações foram ocorrendo sem uma preocupação concreta no ambiente escolar.

Se observarmos nossos marcos legais que vieram desde o ano de 1934, com a criação do Código Florestal e do Código de Águas, que impuseram limites ao direito de propriedade e estabelecem regras para o uso dos recursos naturais. Passando pela criação do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA) e do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), criados em 1981, pela Lei nº 6.938, que estabeleceram os parâmetros e monitoramento dos recursos naturais até a promulgação da Constituição Federal de 1988, que veio estabelecer a proteção do meio ambiente como um direito fundamental no seu artigo 225, que destaca o direito a todos de terem um meio ambiente ecologicamente

equilibrado, tendo como base primordial o direito uma qualidade de vida (CF, 1988).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidencia o protagonismo estudantil, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais como elementos fundamentais dentro do processo de ensino e aprendizagem. Também orienta a prática pedagógica de forma que promova a equidade, respeite as diferenças e assegure que todos aprendam com qualidade, valorizando suas múltiplas linguagens e a construção de vínculos afetivos, sociais e culturais (BNCC, 2017).

Desse modo os marcos legais convergem na proposta de uma educação humanizadora, inclusiva e democrática que valoriza as metodologias ativas, interdisciplinares para garantir essa formação integral. Todos os documentos reconhecem que o processo educacional deve ir além da mera transmissão de conteúdos, fragmentados, buscando o desenvolvimento integral do ser humano em suas múltiplas dimensões: intelectual, social, emocional, ética e cultural.

No entanto, os desafios ainda são muitos: desigualdade no acesso à educação de qualidade, carência de formação continuada para professores, infraestrutura precária em muitas escolas, entre outros. A existência de normativas avançadas, por si só, não garante uma educação de qualidade. É preciso investimento, compromisso político e engajamento coletivo. Como destaca Freire (2011), só haverá ensino se o educador oferecer as possibilidades de o educando apropriar-se do conhecimento e inferir seu juízo de valor sobre ele.

A escola é uma das mais importantes instituições sociais, pois desempenha um papel central na formação dos sujeitos, na transmissão e produção de conhecimentos, e na construção de valores éticos e democráticos. No entanto, seu papel tem sido constantemente tensionado por mudanças históricas, culturais, tecnológicas e políticas. No cenário atual, caracterizado pela globalização, pelo avanço das tecnologias digitais, pelas desigualdades sociais persistentes e pela crise de legitimidade das instituições públicas, a escola enfrenta desafios cada vez mais complexos para cumprir sua função social e educativa.

Historicamente, a escola foi concebida como o espaço privilegiado para a formação intelectual e moral dos indivíduos, com a função de preparar os cidadãos para a vida em sociedade. De acordo com Saviani (2003), a escola é responsável por “democratizar o saber sistematizado, ou seja, o conhecimento produzido historicamente pela humanidade e necessário à compreensão e à intervenção no mundo” (Saviani, 2003, p. 13). Nesse sentido, seu papel é oferecer acesso a esse conhecimento de forma equitativa, garantindo o direito à educação de qualidade para todos.

Além de sua função instrucional, a escola também cumpre uma função socializadora, mediando a convivência entre diferentes culturas, valores e modos de vida. Ao promover o diálogo, a empatia, o respeito às diferenças e a cooperação, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social.

O papel da escola no século XXI continua sendo fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes. Entretanto, para que ela cumpra sua função social com qualidade e equidade, é necessário enfrentar os múltiplos desafios impostos pelas desigualdades, pelas mudanças tecnológicas e pelas tensões políticas e culturais. A escola pública, democrática e de qualidade é, ainda, um projeto em construção que depende da ação comprometida de educadores, gestores, estudantes e da sociedade como um todo.

4.3 O CURRÍCULO ESCOLAR: UM OLHAR CRÍTICO

O currículo escolar é um dos principais instrumentos de organização do trabalho pedagógico e constitui um campo de disputas ideológicas, políticas e culturais. Longe de ser apenas uma lista de conteúdos a serem ensinados, o currículo é uma construção social e histórica que reflete visões de mundo, interesses sociais e concepções de sujeito, conhecimento e sociedade.

A concepção tradicional de currículo como um conjunto prescrito de conteúdos e disciplinas vem sendo substituída por uma visão mais ampla e

crítica. De acordo com Apple (2006, p.56), “o currículo é um campo político, pois define o que é conhecimento legítimo e quem tem o poder de selecioná-lo”. Assim, o currículo não é neutro; ele expressa relações de poder e mecanismos de controle simbólico.

Na mesma perspectiva, Sacristán (2000, p.19) afirma que o currículo é “um plano de formação cultural que se materializa na prática pedagógica” e, portanto, carrega intencionalidades explícitas e implícitas que orientam a ação educativa. O teórico destaca que, para compreendê-lo plenamente, é preciso analisá-lo em suas diferentes dimensões: prescrita, vivida, oculta e avaliada.

4.3.1 AS DIMENSÕES DO CURRÍCULO

- a) **Curriculum Prescrito-** É o currículo oficial, geralmente definido por documentos legais e normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os currículos estaduais e municipais. Essa dimensão expressa as intenções educacionais das políticas públicas e determina, de forma geral, os conteúdos, habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da escolaridade.
- b) **Curriculum Vivido-** Refere-se ao currículo que, de fato, se realiza nas salas de aula, ou seja, à prática pedagógica concreta. Segundo Moreira e Silva (1994, p.20), o currículo vivido "é a interpretação que professores e alunos fazem do currículo prescrito, recriando-o e ressignificando-o conforme suas experiências, contextos e interações cotidianas". É nessa dimensão que emergem as diferenças entre o que se planeja e o que se efetiva na prática.
- c) **Curriculum Oculto-** O currículo oculto compreende os valores, as normas e comportamentos que são ensinados de forma não explícita nas instituições escolares. Este inclui, por exemplo, as hierarquias de poder, as normas de convivência, os valores, os preconceitos de classe, raça e gênero que podem ser reproduzidos no ambiente escolar sem a intencionalidade. De acordo com Silva (1999, p. 87), “o currículo oculto é uma forma de socialização que molda subjetividades e reforça desigualdades”. Daí a importância da consciência do papel formativo pelo professor.

d) **Curriculum Avaliado**- A dimensão avaliada diz respeito ao que é efetivamente valorizado e mensurado no processo educativo como um todo. Muitas vezes, o que se observa é que há uma distância entre o currículo prescrito e o currículo avaliado, já que as avaliações tendem a focar apenas em aspectos cognitivos e conteudistas, desconsiderando dimensões mais amplas da formação humana. Como destaca Perrenoud (1999, p.12), “a avaliação regula o que os alunos aprendem; o que não é avaliado, frequentemente, não é aprendido”. Esse é o principal desafio da escola, compreender o que realmente está sendo ensinado e até que ponto esse ensino tem significado real para quem está aprendendo no processo.

4.4 O CURRÍCULO COMO PRÁTICA CULTURAL

Nos últimos anos, o currículo passou a ser entendido também como prática cultural, passou a ser compreendido como um espaço de produção de identidades, representações e subjetividades. Essa abordagem influenciada pelos estudos pós-críticos e multiculturais, como Silva (1999, p.17), que destaca “o currículo é um texto cultural, que seleciona certas vozes e silencia outras, produzindo inclusões e exclusões”.

Nesse sentido, a construção de um currículo democrático exige considerar as diversidades socioculturais presentes no contexto o qual está sendo desenvolvido. A escola, como espaço de formação integral, deve promover o reconhecimento das diversas identidades e o respeito às diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

O currículo escolar, em suas múltiplas dimensões, representa um elemento central na constituição da experiência educativa por oportunizar a articulação dos diversos saberes. Compreendê-lo em sua complexidade é fundamental para que se possa pensar em práticas pedagógicas, mais conscientes, inclusivas e transformadoras, visando a construção de um saber ambiental e uma ecopedagogia no contexto escolar. Para isso, é preciso ir além da visão técnica e burocrática, entendendo o currículo como um campo de disputas e possibilidades, onde se decide o que ensinar, para quem, como e com que finalidade.

A escola é uma das mais importantes instituições sociais instituídas pelo ser humano, pois desempenha um papel central na formação dos sujeitos, na transmissão e produção de conhecimentos, e na construção de valores éticos e democráticos. No entanto, seu papel tem sido constantemente tensionado por mudanças históricas, culturais, tecnológicas, políticas e ambientais. No cenário atual, caracterizado pela globalização, pelo avanço das tecnologias digitais, pelas desigualdades sociais persistentes e pela crise de legitimidade das instituições públicas, a escola enfrenta desafios cada vez mais complexos para cumprir sua função social e educativa.

5. METODOLOGIA

5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

O presente estudo utilizou como abordagem teórico-metodológica o paradigma da complexidade moriniana, e a dialogicidade freiriana, que propõem um olhar crítico sobre o mundo, reconhecendo suas interconexões e interdependências entre as diversas dimensões da existência humana.

A complexidade desafia o ser humano a compreender a realidade em sua totalidade, com suas contradições e incertezas, superando a visão reducionista e simplificadora que paira sobre a existência. Ela, revela-se nos diferentes elementos que compõem o todo - a realidade, o contexto, as dimensões econômicas, sociais, políticas, afetivas e mitológicas -, pois a tessitura das partes está no todo e o todo está nas partes (Morin, 2015).

A complexidade é a viagem em busca de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza e o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que compõem a todo o pensamento codeterminam sempre o objeto de conhecimento. (Morin, 2001, p.14).

Nesse sentido, privilegiamos a dialogicidade freiriana, por ela possibilitar o estabelecimento de uma relação de proximidade entre os sujeitos da pesquisa, condição essencial para que o diálogo se efetivasse e nos permitisse apreender

elementos de seu contexto sociocultural e de sua maneira de perceber o mundo ao redor.

5.2. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa utilizou o método Estudo de Caso, tendo como base conceitual a abordagem apresentada por Yin (2015). Esse método consiste em uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo – neste caso, os conhecimentos socioambientais – em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. O estudo permitiu compreender e ampliar o entendimento sobre as diversas conexões entre as narrativas míticas e os problemas socioambientais.

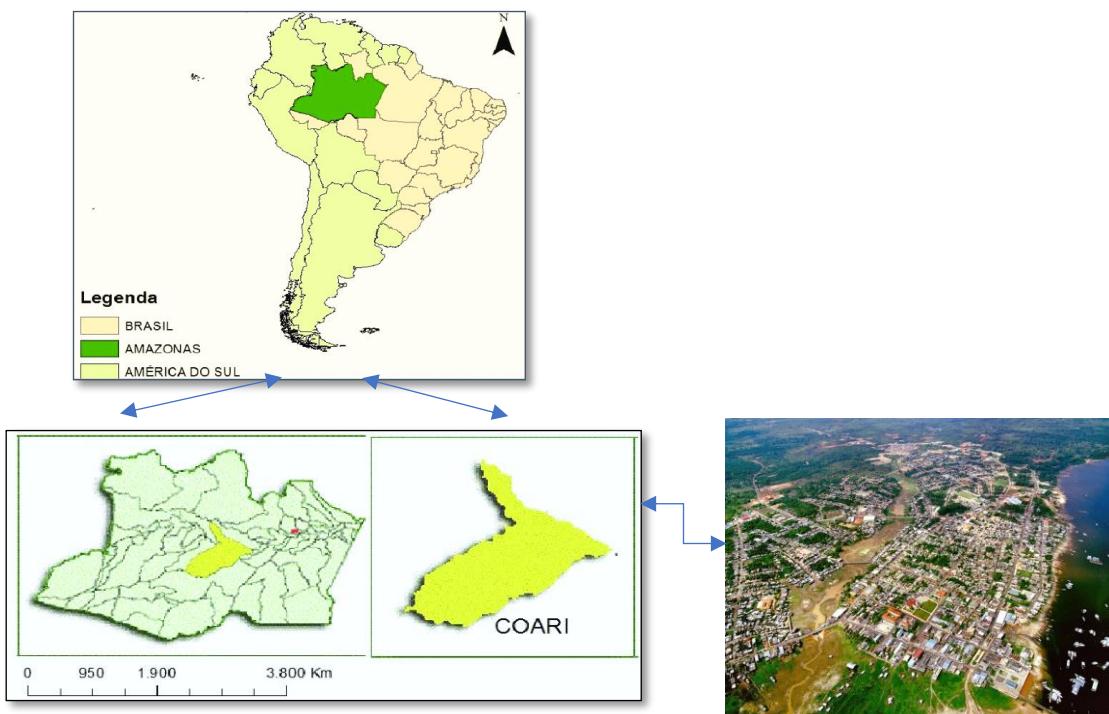
Quanto à classificação, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, de cunho qualitativo, possibilitando a apreensão de um universo de significados. Essa perspectiva pressupõe a participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados, em torno de uma ação planejada que assume a forma de intervenção, produzindo mudanças na situação investigada (Thiollent, 2025; Minayo, 2024; Lüdke, 2013). Para a análise dos resultados obtidos no campo de estudo, utilizamos a análise de conteúdo e a análise do discurso, confrontando-as com as leituras do quadro teórico, a fim de construir uma síntese das diferentes fontes (Bardin, 2008; Yin 2010).

5.3 ÁREA DE ESTUDO

Este estudo foi realizado no município de Coari, Estado do Amazonas (Figura 1), nas coordenadas: 04° 05' 06" de latitude sul e 63° 08' 29" de longitude oeste, localizada à margem direita do Lago de Coari na convergência do Rio Solimões com o Lago de Coari. O município possui uma área de 57.970.768km².

O município, no aspecto econômico, se destaca no Estado e na Região Norte por abrigar a Província Petrolífera de Urucu, localizada na Bacia Hidrográfica do Rio Urucu. Outros setores que se destacam são a agricultura, o comércio e o setor de serviços (IBGE, 2022).

Figura 02 - Localização Geográfica do Município de Coari - Amazonas, 2025.



Fonte: Base Cartográfica do IBGE (2025).

A realização deste estudo ocorreu na Escola Estadual João Vieira, situada na cidade de Coari - AM, na Rua Vieira Martins, Bairro Itamarati, no perímetro urbano (Figura 02). A instituição está localizada em uma área que concentra diversidade de pontos comerciais, igrejas, eventos culturais, religiosos e esportivos, além de contar com um Telecentro de Saúde, entre outros equipamentos comunitários.

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo a um total de 1.881 alunos matriculados no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), no Ensino Médio Regular e na EJA. Trata-se da unidade escolar com o maior número de educandos matriculados na Rede Estadual do município. Inaugurada em 1982, iniciou suas atividades com turmas do Ensino Primário e do 2º Grau, oferecendo curso profissionalizante em Técnico Agrícola.

Figura: 02 Vista área da localização da Escola Estadual João Vieira. Município de Coari-AM.



Fonte: A - Google Earth, 2025.

Fonte: B- Acervo da escola, 2025.

5. 4 GRUPO AMOSTRAL DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa pertencem ao Ensino Fundamental II, no turno matutino. A proposta inicial previa o trabalho com um grupo de 20 educandos, regularmente matriculados nas turmas do 7º e 8º ano. Entretanto, após a divulgação do projeto, 30 estudantes manifestaram interesse em participar.

O grupo de docentes foi composto por 11 educadores da instituição que se dispuseram a participar da pesquisa, os quais são responsáveis pelas disciplinas de História, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, Matemática, Educação Física, Língua Inglesa e Arte.

5.5 CRITÉRIO DE INCLUSÃO

Elegemos quatro critérios para os participantes deste estudo, tendo como premissa básica assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido), demonstrando que todos estavam cientes das etapas da pesquisa e que estes aceitavam participar espontaneamente da mesma.

Para os discentes

- Educandos deviam estar matriculados e cursando o 7º ano e o 8º ano;
- Educandos com faixa etária de idades de 11 a 17 anos;

Para Docentes:

- Estarem desenvolvendo suas atividades regulares na sala de aula no momento da pesquisa, preferencialmente, nas turmas dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual João Vieira;
- Estivessem atuando em sala de aula, preferencialmente ministrando disciplinas como: História, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, Educação Física e de Língua Inglesa;

5.6 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Como garantia da consistência e da ética da pesquisa, foram estabelecidos dois critérios de exclusão que se aplicam tanto aos educandos quanto aos educadores:

- a) Estar em gozo de qualquer licença legal de médio ou longo prazo (conforme Lei 8.112/1990), incluindo licença para cuidar da própria saúde ou familiar, para capacitação, à gestante, atividade política, ou outras similares;
- b) Alunos e professores que não se envolverem em pelo menos duas das atividades da pesquisa

5.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Este estudo foi aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, sob o registro CAAE: 85800124.2.0000.5020.

5.8 PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS

De modo a alcançar os objetivos do estudo, os procedimentos operacionais foram divididos em duas etapas com subdivisões das atividades a serem executadas no campo de estudo.

Etapa 1 - Levantamento das narrativas, dos contos, histórias e demais produções literárias sobre as culturas.

- a) A pesquisa bibliográfica- organizada e conduzida com base em materiais previamente publicados, como artigos científicos, livros, teses e dissertações, com o objetivo de ampliar a fundamentação teórica e aprofundar a compreensão do tema e das categorias de análise envolvidas. Sendo realizada uma busca preliminar e categorizada no metabuscador Google Acadêmico, visando ao mapeamento de produções relevantes para o estudo, nas seguintes bases de dados: EduBase, Portal de Periódicos da CAPES, SciELO Brasil, entre outras.

Etapa 2 - Identificar as percepções nas conexões das narrativas míticas com as questões socioambientais.

1- Instrumento de coleta – Utilizou-se a aplicação de um questionário investigativo, composto por até 20 (vinte) questões de múltipla escolha, com o objetivo de coletar dados iniciais sobre a interação dos participantes com a temática proposta. Ao término dos encontros, o mesmo questionário foi reaplicado, permitindo a comparação dos dados obtidos antes e depois da experiência dos participantes com o tema, possibilitando a análise de possíveis mudanças em sua percepção e compreensão.

2- Roda de conversa – os encontros foram organizados da seguinte forma:

- a) **Primeiro encontro** – realizou-se a apresentação e a contextualização do tema da pesquisa de forma clara e em linguagem compatível com os educandos do Ensino Fundamental. Como estratégia, utilizou-se uma roda de conversa mediada pelo pesquisador, com dinâmicas participativas, tendo como perguntas centrais para a problematização da temática:

- 1) Você já ouviu falar de mitos ou lendas? Onde? De quem ouviu?
- 2) Qual a sua compreensão sobre mitos e lendas?
- 3) Você tem preferência por algum mito ou lenda em particular? Qual?
- 4) Você conhece algum mito ou lenda que tenha relação com a questão ambiental? Qual? Como se relaciona?
- 5) É possível encontrarmos verdades nos mitos e lendas? Como?

b) **Segundo Encontro** – Neste encontro, exibiu-se um vídeo/documentário com o objetivo de estimular o diálogo entre os participantes e identificar narrativas relacionadas a experiências e saberes prévios sobre a temática. Em seguida, aplicou-se a técnica da “**Evocação Livre de Palavras**” (ou simplesmente “**Evocação Livre**”), que consiste em solicitar aos alunos que evoquem, espontaneamente, cinco palavras associadas a um tema previamente definido — neste caso, *narrativas míticas e questões socioambientais*.

As palavras evocadas foram posteriormente organizadas de acordo com a frequência de ocorrência e a ordem média de evocação, possibilitando a construção de um espectro representativo das percepções coletivas sobre o tema.

c) **Terceiro Encontro** – Este encontro foi destinado exclusivamente aos docentes, com o objetivo de elaborar conteúdos educativos voltados à temática socioambiental. A atividade ocorreu por meio de dinâmicas em grupo, nas quais foram atribuídos temas específicos relacionados a contos, histórias e outras produções literárias em correlação com o meio ambiente.

A integração desses momentos teve como finalidade listar elementos capazes de subsidiar a construção de um produto técnico-educacional, elaborado ao final do estudo e voltado à promoção de uma cultura de conhecimentos socioambientais no contexto escolar, articulando narrativas míticas com abordagens de cunho científico e filosófico.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, apresentam-se os resultados e a respectiva discussão, com base nos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta utilizados na pesquisa. Os registros foram transcritos no caderno de campo e, posteriormente, analisados à luz do referencial teórico que sustenta este estudo, possibilitando o confronto entre os dados empíricos e os pressupostos dos autores que o fundamentam.

6.1 CARACTERIZANDO O CAMPO DE ESTUDO

6.1.1 Perfil dos professores que participaram do estudo

Os dados apresentados neste perfil foram obtidos por meio da aplicação de um questionário, o qual incluiu perguntas referentes à formação dos participantes, ao tempo de atuação no exercício do magistério e à atuação na escola onde foi realizada a pesquisa. Estas informações estão evidenciadas abaixo no quadro nº 01.

Quadro nº 01. Perfil dos professores que participaram do estudo. Coari-AM, 2025.

Professor	Sexo	Atuação no magistério	Atuação na escola	Formação inicial	Formação atual
P1	M.	26 anos	20 anos	Licenciatura em Normal Superior	Espec. em Letramento Digital
P2	F.	18 anos	03 anos	Licenciatura em Letras	Mestre em Ciências da Educação
P3	F.	04 meses	04 meses	Licenciatura em Geografia	Especialista No ensino Geografia
P4	M.	32 anos	16 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Especialista em Letramento Digital
P5	F.	18 ano	03 anos	Licenciatura em Letras	Mestrado em Ciências da Educação
P6	F.	12 anos	04 meses	Licenciatura em Língua Inglesa	Mestre em Educação

P7	F.	17 anos	04 meses	Licenciatura em Geografia	Especialização Ensino Geografia
P8	F.	13 anos	04 meses	Licenciatura em Letras	-----
P9	F.	25 anosl	13 anos	Licenciatura em Normal Superior	-----
P10	F.	25 anos	13 anos	Licenciatura em Letras	-----
P11	M.	34 anos	10 anos	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Educação

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2025.

Diante deste quadro, observa-se que a equipe de professores, em sua maioria, possui ampla experiência da docência e qualificação para atuar nas turmas do Ensino Fundamental II.

6.1.2 Como os professores concebem a prática educativa na escola.

Com o objetivo de compreender as concepções e práticas metodológicas desenvolvidas na escola, bem como analisar de que forma os temas socioambientais estão inseridos em sua proposta pedagógica, aplicou-se um questionário. A partir dele, buscou-se verificar como tais temas são abordados no âmbito do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

De acordo com o PPP, o conhecimento é construído a partir do processo de sociabilização e da síntese entre saber empírico e científico. Esse saber deve promover a formação de um ser humano crítico, capaz de compreender a própria realidade e consciente de seu papel como agente transformador (PPP, 2024).

Sob uma perspectiva epistemológica, emerge uma reflexão filosófica que contempla o conhecimento em suas diferentes formas — desde o saber ingênuo até o científico e o filosófico. Essa reflexão decorre da necessidade de explicar e criticar o modo como o conhecimento tem sido historicamente utilizado. Em vez de constituir um instrumento de libertação, ele frequentemente funcionou como mecanismo de dominação, servindo aos interesses daqueles que, ao longo do tempo, oprimiram e excluíram amplas parcelas da humanidade do acesso aos bens materiais, sociais e culturais (Freire, 2011b; Santos, 2014).

A organização do trabalho pedagógico desta instituição de ensino, segundo o PPP (2024), fundamenta-se em orientações didático-pedagógicas que orientam e sustentam a prática de ensino do professor. Essa prática tem como base a tendência pedagógica progressista de vertente Crítico Social dos Conteúdos, a qual atribui centralidade aos conteúdos escolares. Nesse sentido, entende-se que, por meio do domínio dos conteúdos ministrados, aliados aos métodos de ensino utilizados, desenvolvem-se as habilidades e competências do raciocínio. Assim, os educandos tornam-se capazes de formar uma consciência crítica diante das realidades sociais, possibilitando sua atuação como sujeitos autônomos e agentes ativos nas transformações da sociedade e de si mesmos.

As bases metodológicas privilegiam o diálogo, a descoberta, o trabalho coletivo e o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, em consonância com as recomendações legais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) e pelos Referenciais Curriculares Amazonenses (Amazonas, 2019; 2021).

No tocante às questões socioambientais, a BNCC (2017) prevê sua abordagem na área de Geografia, especialmente nos eixos temáticos *O sujeito e seu lugar no mundo* e *Natureza, ambiente e qualidade de vida*. Este último, em particular, possibilita a ampliação e a discussão de temas ambientais atuais, estabelecendo relações com contextos anteriores, uma vez que contempla a biodiversidade brasileira.

Na área de Ciências, os três eixos — *Matéria e Energia; Vida e Evolução;* e *Terra e Universo* — permitem explorar questões ligadas às temáticas socioambientais. Já no Ensino Religioso, destaca-se o eixo *Manifestações religiosas*, que aborda o respeito e as práticas de comunicação com as divindades em distintas tradições, bem como o eixo *Crenças religiosas e filosofia de vida*, que trata dos princípios éticos e valores religiosos articulados aos direitos humanos.

No planejamento pedagógico dessas áreas do conhecimento, quando discutidas de forma interdisciplinar, conforme orienta o Projeto Político-Pedagógico (PPP), é possível construir um percurso pedagógico voltado ao saber ambiental na escola. Observou-se, ainda, que a proposta pedagógica

privilegia os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), publicados em 2019, organizados em seis macroáreas temáticas que devem perpassar as práticas de ensino. Dentre elas, destacamos duas como centrais para a proposta deste trabalho — a construção de uma prática educativa interdisciplinar que potencialize o saber ambiental, em consonância com o ODS 4, o qual visa à promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, assegurando aprendizagens significativas para o pleno exercício da cidadania:

- **Meio Ambiente:** aborda as questões ligadas às questões climáticas, preservação ambiental, sustentabilidade e consumo consciente.
- **Multiculturalismo:** valoriza a diversidade cultural, promovendo o respeito às diferenças e o combate ao preconceito.

Durante o desenvolvimento do estudo, verificou-se que os educadores reconhecem a necessidade de aprimorar a formação dos educandos em relação às questões socioambientais. Constatou-se, também, o interesse da maioria desses docentes em adotar práticas educativas voltadas às discussões sobre a temática, como pode ser observado nas respostas às questões apresentadas a seguir.

Quando se perguntou aos educadores se acreditavam que as narrativas míticas podem contribuir para enriquecer os processos de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, todos concordaram quanto à sua relevância no contexto escolar. Segundo eles, esses relatos fazem parte do universo cultural dos educandos e constituem um recurso pedagógico valioso, sobretudo por estimularem a imaginação, a criatividade e a ludicidade. Além disso, quando integradas de forma planejada ao currículo, tais narrativas favorecem a contextualização de diferentes saberes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e culturalmente situada. Como destacam os P5 e P8, P9:

“Acredito que as narrativas míticas são importantes no Ensino Fundamental porque estimulam a imaginação, desperta o interesse pela leitura e contribui para a formação cultural dos alunos. Além disso, elas permitem trabalhar valores humanos e sociais, estimulando o pensamento crítico e a interdisciplinaridade”. (P5)

“As narrativas míticas promovem o desenvolvimento do imaginário e da criatividade, os mitos envolvem elementos fantásticos e simbólicos que despertam a imaginação das

crianças, estimulando a criatividade e o pensamento crítico”. (P8).

“As narrativas podem enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos, contribuindo de diversas formas para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos dos alunos. Despertando a imaginação dos alunos, incentivando-os a criar suas próprias histórias, personagens e mundos”. (P9).

Nas expressões desses educadores, evidencia-se o quanto é significativo e dinâmico o trabalho com essas narrativas. Em suas falas, afirmam que tais práticas contribuem para o despertar do interesse pela leitura e da imaginação, promovendo a problematização de conceitos socioambientais de forma contextualizada. Os símbolos presentes nos mitos não apenas transcendem o significado literal, mas constituem expressões do pensamento que revelam verdades ontológicas e existenciais. Eles vão além da mera representação da experiência humana com o mundo empírico, abordando aspectos fundamentais da natureza do ser, da estrutura do cosmos e das concepções morais que orientam a conduta humana (Morin, 2011).

Quando questionados sobre a possibilidade de utilizar mitos e lendas como instrumentos metodológicos para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, todos os educadores consultados manifestaram concordância. Segundo eles, a aplicação desses recursos, quando adequada à faixa etária dos educandos, desperta o interesse pelas discussões em sala de aula, favorecendo o engajamento em debates e a construção de sínteses críticas acerca dos conhecimentos trabalhados.

Como podemos evidenciar nas falas dos participantes, P6, P10.

“Como professora, considero os mitos e lendas instrumentos metodológicos extremamente eficientes para estimular o pensamento crítico e a criatividade. Essas histórias instigam o interesse dos estudantes, incentivam reflexões profundas sobre valores humanos e possibilitam a exploração de temas de maneira interdisciplinar. Ao ler e recontar essas histórias, os estudantes são estimulados a pensar de maneira independente, a criar novos cenários e a entender de maneira mais profunda o mundo que os rodeia”. (P6).

“Os mitos e lendas, podem ser ferramentas pedagógicas eficazes para desenvolver o pensamento crítico e criativo dos

alunos. Pois os alunos podem analisar diferentes perspectivas, questionar a realidade e criar novas interpretações, promovendo o pensamento crítico e a imaginação". (P10).

Nessa perspectiva, os mitos e lendas são apresentados em consonância com os princípios da pedagogia crítica e dialógica freiriana, ao considerar o educando e o educador como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Além disso, o uso de narrativas míticas permite integrar dimensões cognitivas, simbólicas e culturais da aprendizagem, conforme propõe o pensamento complexo de Morin, que defende uma educação capaz de articular razão e imaginação, ciência e mito. Joseph Campbell (2014), por sua vez, destaca que os mitos não apenas refletem as estruturas culturais, mas também oferecem uma base simbólica e teórica para a reflexão sobre dilemas humanos universais — o que potencializa seu uso pedagógico como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico no ambiente escolar.

Outro questionamento apresentado aos educadores foi se, em sua opinião, seria possível, por meio da exploração dos mitos e lendas, construir a identidade cultural dos educandos e valorizar a diversidade, tanto cultural quanto ambiental. A maioria dos participantes respondeu afirmativamente, destacando que, a partir da análise das narrativas selecionadas, os educandos podem desenvolver senso de pertencimento à cultura, conhecer as riquezas das tradições e crenças de diferentes povos e lugares, além de refletir sobre a relação entre a natureza e a cultura humana.

Os participantes P7 e P11 destacam:

"O uso dos mitos e lendas em sala de aula é um recurso eficaz para reforçar a identidade cultural dos estudantes e incentivar a apreciação da diversidade. Ao se depararem com as narrativas de suas próprias terras e de comunidades, os alunos adquirem consciência de quem são, de onde provêm e da importância do respeito às diferenças. Adicionalmente, diversos mitos fornecem lições acerca da interação entre o ser humano e o meio ambiente, contribuindo para uma educação focada na sustentabilidade e na cidadania". (P7).

"A exploração de mitos e lendas pode ser uma ferramenta poderosa para promover o conhecimento e o respeito pelas diferentes culturas e pela natureza, incentivando-os a reconhecer a importância da cultura local". (P11).

Diante dessas afirmações, é possível considerar que os educadores demonstram compreensão da inter-relação entre o ser humano e a natureza. Nesse sentido, observa-se que a exploração dos valores e tradições culturais presentes nas narrativas míticas pode constituir um instrumento eficaz para promover o pensamento crítico dos educandos. Ao articular esses saberes com o respeito pelo meio ambiente, favorece-se a construção de uma postura ética e comprometida diante das questões socioambientais. Narrativas míticas, como a do Curupira, guardião das florestas, e da Iara, protetora das águas, exemplificam essa articulação simbólica entre cultura e natureza, reforçando a importância da preservação ambiental a partir da valorização das cosmologias tradicionais.

Outro questionamento apresentado aos educadores foi se seria possível estabelecer relação entre os conhecimentos das diversas áreas do saber (disciplinas) e os temas ambientais emergentes, como mudanças climáticas, desmatamento e queimadas. Na sua maioria, os professores destacaram que, para superar a fragmentação histórica do conhecimento, herança da escola tradicional, é necessário construir no ambiente escolar uma prática educativa interdisciplinar capaz de estabelecer interligações entre os saberes (Fazenda, 2014; Morin, 2011).

“Este é um dos temas muito discutido no campo educativo, porém, pouco trabalhado na prática, mas sim, é totalmente possível e muito necessário estabelecer relação entre as disciplinas, e é certo que o diálogo entre as disciplinas tem muito a contribuir. A crise ambiental deve ser um desafio coletivo e, ao integrar disciplinas, estaremos formando cidadãos não apenas esclarecidos nos seus direitos e deveres, mas, sujeitos integrados ao seu contexto e responsáveis por eles”. (P3).

“Acredito que os assuntos ambientais devem ser abordados de maneira interdisciplinar, uma vez que ela abrange todas as áreas do saber. As alterações climáticas, o desflorestamento, os incêndios florestais e outros problemas ambientais requerem estratégias abrangentes que incluem o entendimento científico, o contexto histórico, a dimensão da ética e a responsabilidade coletiva. Ao integrar esses assuntos às matérias escolares, estamos contribuindo para uma educação mais crítica, transformadora e dedicada ao futuro do planeta”. (P7).

A partir da análise dos argumentos apresentados pelos professores, observa-se que a interdisciplinaridade é destacada como um elemento fundamental para articular os conhecimentos curriculares das diversas áreas com os temas socioambientais presentes nos conteúdos contemporâneos transversais. No entanto, tais temáticas ainda carecem de maior visibilidade e de integração efetiva nas disciplinas do currículo escolar. Os educadores apontam que a predominância de um ensino disciplinar fragmentado dificulta a construção de uma perspectiva ecopedagógica, a qual propõe uma abordagem que considera as dimensões culturais, sociais e históricas da relação entre o ser humano e o meio ambiente (Gadotti, 2001).

Quando questionados sobre quais mitos e lendas, regionais ou universais, poderiam utilizar para exploração e discussão dentro de sua área de conhecimento ou disciplina, os professores destacaram, de imediato, os mitos e lendas regionais, por estarem mais presentes em seu contexto. No entanto, também citaram mitos e lendas de outros povos, como europeus e africanos, que compõem a história do nosso povo.

“Poderia explorar a lenda da lara e do Curupira porque dá para discutir sobre a proteção da floresta (o Curupira) e a importância da preservação do meio ambiente, e a lenda da lara, a relação entre os povos indígenas e os rios, e a importância da diversidade”. (P2).

“Para exploração e discussão na aprendizagem, sugiro o mito da criação, presente em diversas culturas. Esse mito pode abordar diversos temas, como a origem do universo, a criação do homem, a relação dos seres humanos e a natureza, a importância do respeito à diversidade e a capacidade da humanidade de criar narrativas que explicam o mundo”. (P9).

Nos discursos analisados, é possível identificar uma diversidade de elementos narrativos presentes nos mitos e lendas, que integram o universo simbólico e imaginário coletivo. Essas narrativas tradicionais contribuem para a construção de vínculos de pertencimento às raízes culturais dos sujeitos, ao mesmo tempo em que revelam conexões com outras mitologias provenientes de diferentes povos e culturas, especialmente aquelas introduzidas no contexto da colonização europeia. Dessa forma, os mitos e lendas funcionam como instrumentos pedagógicos capazes de promover o reconhecimento da

identidade cultural e a valorização da diversidade histórica e étnica que compõe o tecido social brasileiro.

6.2. PERFIL DOS EDUCANDOS QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO.

Os educandos que participaram deste estudo são oriundos de diversos bairros do município, o que se explica pelo fato de a instituição escolar analisada concentrar o maior número de turmas entre as escolas estaduais. Ressalta-se que a escola atende também estudantes provenientes de comunidades rurais, que se deslocam por diferentes meios, seja por via terrestre, seja atravessando o Rio Solimões ou o Lago de Coari, utilizando transporte escolar fornecido pelo poder público ou, em alguns casos, transporte particular.

De acordo com dados do Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2024), a escola apresenta um índice significativo de distorção idade-série, atingindo 31% dos estudantes. Tal realidade está, em grande medida, relacionada aos altos índices de abandono e reprovação, frequentemente decorrentes das dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelas famílias. Observa-se, ainda, que apenas 85% dos educandos se encontram na faixa etária considerada adequada para o Ensino Fundamental II, conforme os parâmetros legais, que estabelecem a idade entre 11 e 14 anos para essa etapa da educação básica (Brasil, 2013).

Outro dado relevante relacionado às condições socioeconômicas dos estudantes refere-se à renda familiar: segundo informações do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2024), cerca de 77% das famílias possuem rendimento mensal equivalente a um salário mínimo. Essa realidade é observada tanto entre os alunos do turno regular quanto entre os demais atendidos pela instituição. As ocupações predominantes entre os responsáveis incluem trabalhos informais e de subsistência, como autônomos, vendedores ambulantes, agricultores, pescadores e empregadas domésticas, entre outros. Tal contexto socioeconômico impacta diretamente o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que muitas crianças enfrentam limitações no acesso a bens culturais, recursos educacionais e condições adequadas de qualidade de vida, o que contribui para a ampliação das desigualdades educacionais.

Conforme argumenta Bourdieu (2007), a questão da desigualdade de capital cultural entre as classes sociais, contribui para a reprodução das desigualdades no ambiente escolar. Nessa mesma perspectiva, Saviani (2008) destaca que a escola não pode ignorar as condições objetivas dos educandos pertencentes as classes populares mais carentes, sob pena de reforçar as barreiras que impedem o sucesso escolar, em vez de atuar como instrumento de superação das desigualdades.

6.3 TRAÇANDO O PERCURSO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

No decorrer da pesquisa, foram realizadas três oficinas, sendo as duas primeiras destinadas aos educandos e conduzidas a partir de um roteiro pedagógico, com duração de 90 minutos cada. A primeira oficina teve como objetivos investigar os conhecimentos prévios dos educandos sobre mitos e lendas, analisar a compreensão desses conceitos, verificar se eram capazes de estabelecer relações entre os mitos e lendas abordados e as questões socioambientais e, por fim, compreender se conseguiam identificar algum fundo de verdade nessas narrativas.

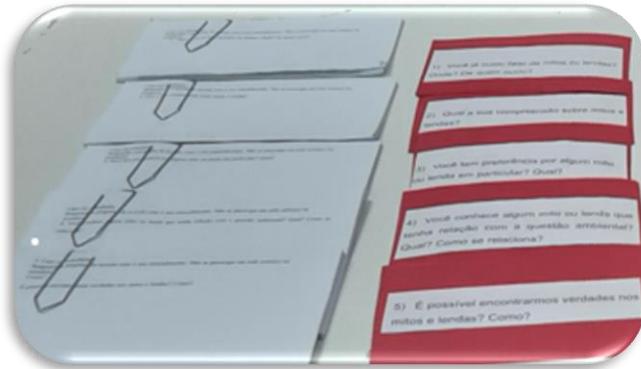
A atividade foi desenvolvida na Sala de Mídia da escola, espaço previamente preparado para proporcionar um ambiente acolhedor aos educandos. O encontro teve início com uma recepção descontraída e uma breve reflexão introdutória, com o intuito de ambientar os participantes e envolvê-los no contexto das discussões que seriam realizadas. Pontos refletidos:

- 1- A ação humana sobre a Terra pode ocasionar a nossa permanência ou extinção enquanto espécie, não temos um plano B, para o que se pode fazer;
- 2- A existência humana na Terra depende hoje da construção de uma consciência ambiental;
- 3- A construção do conhecimento ocorre desse modo, através de discussões, trocas de experiências, vivências, sem amarras e fazendo uso do seu lugar de fala;

A metodologia adotada baseou-se na utilização de questões problematizadoras, organizadas em fichas colocadas dentro de uma caixa preparada para essa atividade. Essas fichas (Figura: 03), foram sorteadas

livremente pelos participantes, que, ao retirarem uma questão, deveriam ler em voz alta e todos refletirem sobre ela individualmente e registrar suas respostas em papel A4 que foi entregue a cada um, dentro de um tempo pré-estabelecido de quatro minutos.

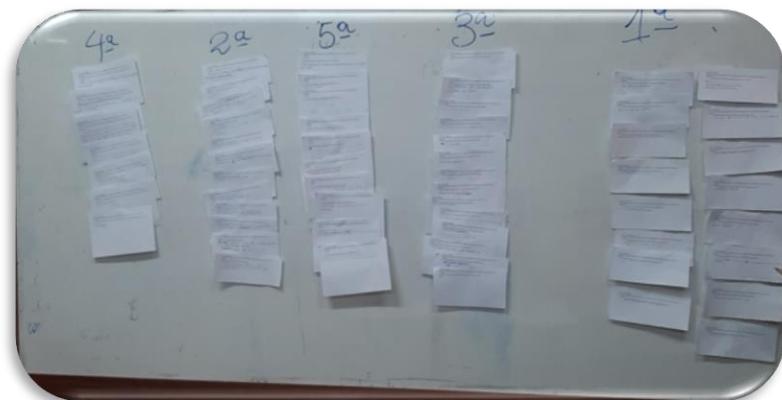
Figura 03: Questões utilizadas para provocar a problematização da temática da oficina.



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

Após esse momento, os educandos foram convidados a socializar suas respostas com o grupo, permitindo que os demais expressassem seus pontos de vista em relação a pergunta discutida. Essa etapa de socialização teve duração de aproximadamente 50 minutos. À medida que as questões eram discutidas, as respostas escritas eram recolhidas pelo pesquisador, que as registrava em um quadro branco (Figura: 04), respeitando a ordem em que foram sorteadas, para posterior análise coletiva.

Figura 04: Construção analítica coletiva dos participantes.



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2025.

As questões problematizadoras apresentadas foram as seguintes:

- 6) Você já ouviu falar de mitos ou lendas? Onde? De quem ouviu?
- 7) Qual a sua compreensão sobre mitos e lendas?
- 8) Você tem preferência por algum mito ou lenda em particular? Qual?
- 9) Você conhece algum mito ou lenda que tenha relação com a questão ambiental? Qual? Como se relaciona?
- 10) É possível encontrarmos verdades nos mitos e lendas? Como?

Apresentação da síntese das respostas aos questionamentos

1- Você já ouviu falar de mitos ou lendas? Onde? De quem ouviu?

Na primeira parte da resposta, todos afirmaram que sim; já na segunda, destacaram que ouviram falar em casa, dos familiares mais velhos (avós, tios, tias) que gostavam de contar histórias; na escola, de alguns professores que relataram essas narrativas e que também leram nos livros da escola e que assistiram a vídeos da internet.

2- Qual a sua compreensão sobre mitos e lendas?

A maioria destacou que os mitos e lendas são narrativas utilizadas para analisar os fatos a partir das crenças das pessoas. Outros consideraram que se trata apenas de histórias, enquanto alguns os comprehendem como relatos verdadeiros. Houve ainda quem ressaltasse que são histórias transmitidas desde o passado e preservadas até os dias atuais, geralmente contadas pelos mais antigos, sendo vistas por alguns apenas como lendas em que determinadas pessoas acreditam

3- Você tem preferência por algum mito ou lenda em particular? Qual?

Os educandos apresentaram os seguintes mitos: A Criação da Terra; Mitologia Grega; A Sereia Iara; Doramas japoneses; Afrodite a deusa do amor; a deusa da guerra; Mapinguari; Curupira; Boto; Vitória Régia; Thor, o deus do trovão; A Cobra Grande;

4- Você conhece algum mito ou lenda que tenha relação com a questão ambiental? Qual? Como se relaciona?

Nas respostas dos educandos, os mitos e lendas mais mencionados foram o Curupira e o Mapinguari. O Curupira foi lembrado porque, segundo as narrativas transmitidas por pais, avós, outros familiares ou por meio de leituras de livros e textos, ele é visto como o protetor da floresta, trazendo uma mensagem de preservação da natureza. O Mapinguari, por sua vez, foi associado à proteção da fauna, pois a narrativa indica que ele defende os animais contra caçadores que matam sem necessidade e não perdoa os invasores.

Alguns educandos também estabeleceram relação com o mito de Perséfone, protetora das quatro estações, por representar o equilíbrio da natureza e o cultivo da terra. Já outros afirmaram não perceber relação, entendendo tratar-se apenas de histórias; dois, especificamente, disseram que viam essas narrativas apenas como leituras interessantes

5- É possível encontrarmos verdades nos mitos e lendas? Como?

A resposta que predominou entre os educandos foi a de que é possível encontrar verdades nos mitos e lendas. Alguns relataram experiências vividas por familiares que moravam no meio rural e que teriam se deparado com personagens míticos, como o boto. Uma participante contou que sua tia, quando jovem, costumava brincar à beira do rio conversando com o boto, afirmando que se casaria com ele ao completar 15 anos. Quando a data chegou, o boto passou a importuná-la, tentando levá-la para o mundo encantado. A jovem adoeceu, e a família precisou trazê-la para a cidade. Outro participante destacou que seu pai, ainda criança, gostava de caçar com o avô. Certo dia, no caminho, encontrou um menino que o chamava insistente para entrar na mata. Por muito pouco não o seguiu, e seu pai lhe disse que se tratava do Curupira, o protetor da floresta.

Outro relato mencionou um parente que desapareceu misteriosamente após dizer que iria à beira do rio, sendo 'levado de arrasto' e nunca mais visto. Em outra narrativa, um participante contou que seu pai, quando jovem, foi caçar com o cachorro de estimação. Em determinado momento, o animal começou a

latir de forma estranha e ambos ouviram um forte assobio. O cachorro ficou tão perturbado que não retornou para casa, e o pai quase se perdeu na mata, associando depois o episódio ao Curupira.

Por fim, um educando compartilhou uma história transmitida por seu avô, sobre um vizinho que costumava caçar inclusive aos domingos. Apesar de advertido a descansar, insistia em dizer: 'domingo também se come'. Segundo a narrativa, foi atacado e morto por um Mapinguari, que repetia a frase enquanto o devorava. Desde então, ninguém mais da comunidade caçava aos domingos.

Esses relatos evidenciam como o universo fantástico e misterioso das narrativas tradicionais permeia as vivências dos educandos, que cresceram ouvindo histórias transmitidas por avós, pais e outros familiares. Tais experiências contribuem para a preservação e continuidade da tradição cultural e mitológica local, reforçando os vínculos entre memória coletiva, identidade e oralidade.

Segundo Halbwachs (2006), a memória coletiva é socialmente constituída e se manifesta por meio das tradições orais que circulam entre os membros de uma comunidade, permitindo a reconstrução do passado e a transmissão de valores culturais. De forma complementar, Cândido (2000) ressalta que a literatura oral, especialmente nas culturas populares, desempenha papel essencial na formação da sensibilidade e na construção do imaginário social, funcionando como veículo de resistência, identidade e pertencimento. Assim, as narrativas fantásticas compartilhadas pelos educandos não apenas ilustram aspectos do folclore regional, mas também demonstram a relevância da oralidade como forma legítima de produção e manutenção do saber cultural.

Na segunda oficina pedagógica, intitulada *Momento Cinema*, o objetivo principal foi estabelecer conexões com os pontos discutidos na primeira oficina e estimular os participantes a identificarem, durante a exibição do vídeo/documentário, elementos relacionados à temática mítica e às questões socioambientais. Além disso, buscou-se promover o reconhecimento das relações entre as experiências vividas pelos educandos e os saberes socioambientais. Para favorecer o exercício reflexivo, utilizou-se a técnica da Evocação Livre de Palavras.

Como preparação para a exibição do documentário *Mito da Criação* (canal David Atoro, duração de 12 minutos), que apresenta a origem do mundo segundo

a cosmovisão do povo Tupi-Guarani, foi utilizada a letra da música *Amazônia*, interpretada pelo cantor amazonense Davi Assayag. Essa estratégia teve como finalidade sensibilizar os educandos e inseri-los no contexto temático, abordando aspectos como a biodiversidade, a criação e as criaturas, bem como os riscos associados à extinção da vida.

Após esse momento introdutório, foi entregue aos educandos um texto contendo a narrativa completa do roteiro do documentário, a fim de possibilitar uma familiarização prévia com o conteúdo a ser exibido. Em seguida, realizou-se uma atividade baseada na técnica da Evocação Livre de Palavras, com o propósito de estimular reflexões iniciais e percepções individuais sobre a temática abordada

A técnica da Evocação Livre de Palavras consiste em solicitar aos participantes que mencionem, de forma espontânea e rápida, palavras ou expressões que lhes vêm à mente a partir de um estímulo indutor — geralmente um termo ou conceito central previamente definido pelo pesquisador ou professor. Trata-se de um procedimento metodológico amplamente utilizado tanto em pesquisas qualitativas quanto em contextos escolares

De acordo com Abric (1994), essa técnica permite identificar os elementos centrais e periféricos das representações sociais, oferecendo acesso direto às estruturas cognitivas que organizam o pensamento coletivo sobre determinado tema. Além disso, possibilita a observação de conteúdos simbólicos e afetivos que nem sempre são verbalizados em entrevistas formais ou questionários estruturados.

Segundo Wachelke e Wolter (2011), a evocação livre mostra-se particularmente eficaz por favorecer a expressão natural e não racionalizada dos participantes, permitindo a investigação dos significados socialmente compartilhados. A ordem de evocação e a frequência com que certas palavras surgem entre os participantes podem indicar a centralidade de determinados elementos nas representações sociais analisadas.

Assim, a análise das palavras evocadas — considerando critérios como frequência, ordem e contexto de enunciação — torna possível delinear o conteúdo representacional que uma coletividade constrói sobre determinado objeto, fenômeno ou conceito.

A seguir, apresentamos os registros da exibição do documentário, bem como o texto utilizado como roteiro para sua compreensão.

Figura: 05 - Cenas da exibição do documentário Mito da Criação do Mundo.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2025.

Quadro: 02 Texto utilizado como roteiro de entendimento do documentário

TEXTO

MITO DA CRIAÇÃO (Tupi-guarani)

1. NHAMANDU expira e sopra o hálito. Cria QUARAI. QUARAI faz surgir TUPÃ.
 2. TUPÃ cria a Mãe Terra e outras mães estelares.
 3. A mãe Terra tinha a forma de uma quase serpente, adormecida.
 4. TUPÃ desenhou em seu corpo as primeiras entidades: as montanhas, rios, lagos, nascentes, florestas, desertos e planícies.
 5. Depois, precisava de alguém para continuar o trabalho da criação e criou NHADERUVUÇU, como se feito de um vento luminoso.
 6. NHADERUVUÇU foi dizer a TUPÃ que não conseguia viver sobre a terra.
 - 6.1. O criador sugeriu que ele percorresse os quatro cantos do mundo e fosse atrás das entidades divinas e elas poderiam lhe ensinar algo.
 7. Flutuou em direção ao Leste e encontrou uma imensa rocha: então, tornou-se pedra: então é assim que é viver na terra?
 - 7.1. Em direção ao Sul, encontrou a primeira árvore do mundo. Entrou na árvore e sentiu suas raízes bem fundas e suas folhas.
 - 7.2. Em direção ao Norte, encontrou o primeiro animal ancestral: a onça. Entrou na onça e estranhou um pouco as quatro patas, que eram como as raízes, mas gostou (-agora saia. Tudo isso eu posso e sou).
 8. Subiu a montanha, viu uma gruta, viu a figura de uma serpente e perguntou: você pode me ensinar alguma coisa sobre a Terra?
 - 8.1. Eu sou o Espírito da Terra, disse a serpente. Em todo lugar eu estou.
 - 8.2. Da terra, modelou um corpo humano e disse: entra aqui e você aprenderá muitas coisas sobre a Terra. Entrou e sentiu a verticalidade do molde. Com as raízes dos pés soltas, era muito diferente.
- Junto com esse corpo que eu te dei, há também meus dons e as minhas marcas.

8.3. Você pode criar o que você quiser. Cuidado com a sua fala. Tudo que disser, assim será! E ele cria a partir das suas palavras.

9. NHADERUVUÇU resolveu voltar para a gruta e desenvolver à Mãe Terra o corpo que ela o deu. – Pode ficar pra sempre. Quando se cansasse dele, poderia fazer uma cova em qualquer lugar. Não precisava voltar.

10. Caminhou em direção ao rio, ficou de pé sobre um poço cristalino. Foi quando viu a própria imagem através do espelho das águas e falou: CUNHATAIPORÃ. Ele não sabia que seria a sua futura companheira. Mas quando falou essas palavras, surgiu a primeira mulher. Ela se ergueu das águas e lhe fez companhia.

10.1. O que eu posso fazer por aqui?

- Ajudar a criar vida na Terra!
- Mas como?
- Através da inspiração de Tupã.

Era preciso criar mais gente.

11. CUNHATAIPORÃ foi à floresta, pegou uma semente de cada árvore, colocou em uma cabaça e chacoalhou. Formou quatro povos, nascidos das sementes da natureza, como parte da mesma tribo: a nação humana.

12. NHADERUVUÇU transformou-se em QUARACI, o Sol.

13. CUNHATAIPORÃ transformou-se em JACI, a Lua. E acompanha o povo semente desde aquela época, nas noites claras e nas noites escuras.

14. JURUÁ vai para o outro lado do rio e levou alguns consigo.

15. YANDERIKEI ficou com seu grupo e preservou os ensinamentos primeiros.

15.1. JURUÁ, retorna com espelhos, armas, facas, canhões etc. e havia esquecido que aquela aldeia era sua de origem e que aquelas pessoas também eram seus irmãos. Estabeleceu-se a guerra e a destruição.

15.2. Experimentando o que é ser pedra, o que é ser árvore, o que é ser animal, o primeiro ser humano participa da natureza e, finda, no seu corpo moldado da terra, constituindo-se desta natureza.

Transcrição livre do documentário.

Foi destinado um tempo de 10 minutos para a leitura individual do material, seguido de uma leitura coletiva conduzida pelo pesquisador, a fim de assegurar a compreensão geral do texto por parte de todos os educandos. Em seguida, foi exibido o documentário.

Ao final da exibição, promoveu-se uma discussão coletiva, iniciada com o questionamento sobre a possibilidade de estabelecer relações entre a narrativa mítica apresentada pelo povo Tupi-Guarani e os ensinamentos cristãos sobre a criação. O intuito foi ampliar as compreensões acerca das diferentes formas de explicar o mundo a partir de distintas culturas e lugares. Todos os educandos tiveram a oportunidade de se manifestar sobre o vídeo e sua relação com as questões socioambientais.

Na sequência, foi entregue a cada participante uma folha em branco, solicitando que escrevessem cinco palavras que, em sua percepção, estivessem associadas à temática apresentada e discutida. Essa atividade, fundamentada na técnica da Evocação Livre de Palavras, permitiu acessar conteúdos simbólicos e representacionais evocados espontaneamente pelos sujeitos diante de um estímulo específico. Definiu-se um tempo de cinco minutos para listar as palavras e, posteriormente, mais cinco minutos para que as ordenassem de um a cinco, conforme o grau de importância em relação ao tema.

Concluída a atividade, os educandos entregaram as folhas ao pesquisador, proporcionando um momento rico para a análise reflexiva do estudo. O *Momento Cinema* foi encerrado com uma síntese do encontro, destacando a cosmovisão indígena sobre a origem do mundo sob a ótica do povo Tupi-Guarani, que apresenta semelhanças com narrativas de outras civilizações que preservam suas tradições e valores culturais por meio dos mitos.

A seguir, apresenta-se o quadro-síntese do número de evocações das cinco palavras listadas pelos educandos após a exibição do documentário (Quadro 02).

Quadro 03: Evocação livre de Palavras realizada pelos educandos da Escola.

1	Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5
2	Queimadas	Criação	Desmatamento	Natureza	Poluuição
3	Diversidade	Proteção	Desmatamento	Rios	Cuidado
4	Destruição	Produção	Desmatamento	Guerras	Natureza
5	Poluuição	Criação	Desmatamento	Floresta	Cultura
6	Proteção	Natureza	Guerras	Queimadas	Natureza
7	Desmatamento	Desmatamento	Cuidado	Fogo	Destruição
8	Proteção	Destruição	Poluuição	Queimadas	Mitos
9	Poluuição	Preservação	Cuidado	Desmatamento	Poluuição
10	Mãe Terra	Proteção	Poluuição	Natureza	Mitos
11	Desmatamento	Mitos	Proteção	Natureza	Queimadas
12	Poluuição	Destruição	Proteção	Poluuição	Mitos
13	Desmatamento	Natureza	Unidade	Mitos	Poluuição
14	Destruição	Guerras	Mistério	Destruição	Desmatamento
15	Desmatamento	Mitos	Desmatamento	Destruição	Natureza
16	Rios	Desmatamento	Mitos	Indígenas	Guerras
17	Queimadas	Queimadas	Cultura	Natureza	Mitos
18	Preservação	Mudança	Mitos	Conflito	Natureza
19	Preservação	Natureza	Indígenas	Queimadas	Cuidado
20	Poluuição	Produção	Preservação	Preservação	Floresta
21	Poluuição	Poluuição	Mãe Terra	Desmatamento	Queimadas
22	Destruição	Desmatamento	Destruição	Floresta	Criação
23	Unidade	Cuidado	Criação	Mitos	Curiosidade
24	Destruição	Preservação	Cuidado	Fogo	Desmatamento
25	Rios	Queimadas	Mistério		

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2025.

A técnica da Evocação Livre de Palavras, evidenciada no quadro acima, permitiu identificar os principais elementos simbólicos associados à temática abordada no vídeo/documentário apresentado na segunda oficina pedagógica, *Momento Cinema*, que explorou a criação do mundo segundo a cultura Tupi-Guarani. Os educandos apresentaram suas impressões imediatas ao final da exibição, o que possibilitou a análise dessas percepções a partir dos elementos basilares do estudo.

A análise das 125 palavras evocadas revelou a presença de núcleos temáticos recorrentes. A palavra 'Mitos' aparece entre as mais citadas, evidenciando a centralidade da narrativa mítica na experiência interpretativa dos educandos. Essa alta frequência sugere que o aspecto simbólico e cultural da criação do mundo, conforme retratado pela cosmovisão Tupi-Guarani, foi fortemente assimilado pelo grupo. Outros termos com alta incidência foram "Desmatamento" (16 vezes), "Poluição" (12 vezes), "Natureza" 11 vezes), e "Destruição" (10 vezes).

Essas palavras indicam uma forte associação entre o conteúdo mítico e as problemáticas socioambientais contemporâneas, revelando que os participantes conseguiram relacionar a narrativa tradicional com os desafios ecológicos atuais. Esse resultado reforça a ideia de que os mitos de origem podem ser compreendidos como formas simbólicas de explicação do mundo que ainda encontram ressonância em questões do presente (Abric, 1994; Moscovici, 2004).

Destacam-se ainda os termos 'Cuidado', 'Proteção' e 'Mãe Terra', que apontam para uma dimensão afetiva e ética da relação com a natureza, em contraposição a expressões de caráter destrutivo. Esses dados podem ser interpretados como indícios de um campo representacional em tensão, no qual coexistem tanto a percepção de ameaça quanto a valorização da preservação.

Além disso, a presença de termos como 'Indígenas', 'Cultura' e 'Criação' reforça que os educandos foram sensibilizados para a diversidade de visões de mundo e para a relevância dos saberes tradicionais na construção de significados e práticas voltadas ao cuidado ambiental

A realização da análise e interpretação dos dados da tabela 03, acima, foi possível por meio do uso de dois critérios principais desta técnica:

- Frequência de evocação (f): número de vezes que um termo foi mencionado.
- Ordem média de evocação (OME): posição média em que o termo foi mencionado (quanto mais cedo, mais central ele tende a ser). E esses dados também podem ser representados da seguinte forma (Tabela 01).

Tabela 01: Frequência e Ordem Média das Evocações Coari/Am, 2025.

Frequência / Ordem Média de Evocação		
	OME < 3,07	OME ≥ 3,07
f > 4,01	Desmatamento Poluição Destruição Preservação Proteção	Natureza Mitos Queimadas Cuidado
f ≤ 4,01	Criação Rios Mãe Terra Mistério Produção Unidade Diversidade Mudança	Guerras Floresta Cultura Fogo Indígenas Conflito Curiosidade
1 (%) ≈ 0.16 (abs)		

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025

A análise das evocações de palavras realizadas pelos educandos revelou uma estrutura representacional que articula, de forma significativa, elementos das narrativas míticas com problemáticas socioambientais contemporâneas. Como mostra a Tabela 1, termos como 'Natureza' e 'Mitos' aparecem no

quadrante superior direito ($f > 4,01$; OME $\geq 3,07$). Isso indica que, embora não estejam entre os primeiros a serem lembrados, são evocados com frequência, desempenhando papel relevante na periferia organizada da representação social.

Essa posição sugere que as narrativas míticas, ainda que não componham o núcleo central da representação — ocupado por termos como 'Desmatamento', 'Poluição' e 'Destruição' —, continuam operando como referenciais simbólicos para compreender as relações entre humanos e meio ambiente. A presença do termo 'Mãe Terra' (quadrante inferior esquerdo) reforça esse caráter simbólico e espiritual, associado a cosmovisões indígenas e tradicionais que personificam a Terra como entidade viva e sagrada.

Coexistência entre elementos míticos e referências diretas a impactos ambientais (como 'Queimadas', 'Proteção' e 'Preservação') aponta para uma representação social híbrida, na qual racionalidade científica e imaginação simbólica se entrelaçam. Isso evidencia que, para os educandos, as questões socioambientais não se reduzem a dimensões técnicas ou políticas, mas também envolvem aspectos culturais e simbólicos, interpretados a partir de valores coletivos enraizados em tradições narrativas.

De acordo com autores como Lévi-Strauss (1978) e Eliade (1972), os mitos operam como sistemas de mediação simbólica entre o humano e o natural. No contexto analisado, a presença de termos como 'Indígenas', 'Fogo' e 'Cultura' (quadrante inferior direito) evidencia representações associadas a modos de vida tradicionais, frequentemente marginalizados, mas essenciais para uma visão alternativa e sustentável da relação entre sociedade e natureza.

A Tabela 2 apresenta a distribuição das evocações de palavras segundo a frequência (f) e a ordem média de evocação (OME), possibilitando identificar os elementos centrais e periféricos da representação social construída pelos educandos participantes.

Tabela 02: Frequência e Ordem Média de Evocações

Frequência / Ordem Média de Evocação



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

No quadrante superior esquerdo ($f > 5,98$; OME < 2,2) observam-se os termos 'Preservação' e 'Proteção', que compõem o núcleo central da representação. Esses elementos são os mais frequentes e prontamente evocados, indicando uma visão voltada à conservação e à defesa da natureza. Essa ênfase sugere que os educandos atribuem valor normativo e moral à questão ambiental, refletindo uma representação social fundamentada na responsabilidade e no cuidado com o meio ambiente.

No quadrante superior direito ($f > 5,98$; OME ≥ 2,2) aparecem termos como 'Desmatamento', 'Poluição', 'Natureza', 'Destruição' e 'Mitos'. Embora também altamente frequentes, alguns foram evocados em posições mais tardias, integrando a zona de contraste, onde coexistem aspectos descritivos e simbólicos do problema ambiental. A presença do termo 'Mitos' indica a persistência de narrativas culturais e tradicionais que contribuem para a compreensão dos impactos ambientais, inclusive por meio de lógicas simbólicas ou cosmológicas.

O quadrante inferior esquerdo ($f \leq 5,98$; OME < 2,2) contém termos como 'Rios', 'Mãe Terra', 'Unidade' e 'Mudança', sugerindo a presença de elementos emergentes ou associados a subgrupos específicos. Esses termos evocam uma perspectiva integradora e relacional, destacando visões ecológicas mais holísticas, frequentemente presentes em cosmologias indígenas ou saberes tradicionais.

Por fim, no quadrante inferior direito ($f \leq 5,98$; OME $\geq 2,2$) situam-se termos como 'Criação', 'Guerras', 'Floresta', 'Indígenas' e 'Mistério', compondo a periferia da representação. Esses elementos, menos frequentes e evocadas tardiamente, indicam conteúdos menos consensuais, mas relevantes, pois podem revelar divergências ou tensões simbólicas. A presença de termos como 'Indígenas', 'Fogo' e 'Conflito' sugere que os povos originários, suas práticas e os embates por território são percebidos como parte da problemática socioambiental, ainda que em posição periférica na memória coletiva do grupo. A Tabela 03 está organizada em quatro quadrantes, divididos com base na média de frequência ($f = 3,94$) e OME (OME = 3,52). No Quadrante Superior Esquerdo, Núcleo Central (alta frequência, baixa OME), destacam-se os termos: 'Desmatamento', 'Poluição', 'Destruição', 'Queimadas', 'Cuidado', 'Preservação', 'Proteção', 'Criação' e 'Guerras'. Esses elementos são fortemente compartilhados e considerados essenciais pelos educandos, sendo evocadas rapidamente e com frequência, formando o núcleo central da representação social. Eles indicam uma representação focada na degradação ambiental, mas também na necessidade de cuidado e proteção.

Tabela 03: Frequência e Ordem Média de Evocações.

Frequência / Ordem Média de Evocação		
	OME < 3,52	OME ≥ 3,52
$f > 3,94$	Desmatamento Poluição Destruição Queimadas Cuidado Preservação Proteção Criação Guerras	Natureza Mitos
$f \leq 3,94$	Rios Indígenas Mãe Terra Mistério Produção Unidade Diversidade Mudança	Floresta Cultura Fogo Conflito Curiosidade
1 (%) ≈ 0.16 (abs)		

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

No Quadrante Superior Direito, Subnúcleo ou elementos contrastantes (alta frequência, alta OME), destacam-se os termos 'Natureza' e 'Mitos'. Embora

frequentes, surgem mais tarde, indicando um subgrupo com uma representação mais simbólica ou mítica do objeto social.

No Quadrante Inferior Esquerdo, elementos potenciais do núcleo central (baixa frequência, baixa OME), encontram-se termos como 'Rios', 'Indígenas', 'Mãe Terra', 'Mistério', 'Produção', 'Unidade', 'Diversidade' e 'Mudança'. Embora evocadas por menos participantes, essas palavras surgem prontamente, sugerindo possíveis elementos do núcleo em formação ou uma visão alternativa do objeto, com enfoque cultural, espiritual ou social.

No Quadrante Inferior Direito, elementos periféricos (baixa frequência, alta OME) incluem 'Floresta', 'Cultura', 'Fogo', 'Conflito' e 'Curiosidade'. Menos frequentes e evocadas tarde, essas palavras refletem experiências pessoais ou contextos específicos de alguns sujeitos, contribuindo para a adaptação da representação central a situações concretas.

De modo geral, a representação social analisada se estrutura principalmente em torno dos temas de degradação ambiental e proteção. Isso indica que o grupo investigado percebe fortemente problemas como desmatamento, poluição e queimadas como centrais ao objeto estudado.

A presença de termos como 'Natureza' e 'Mitos' no subnúcleo evidencia dimensões simbólicas e culturais, sugerindo uma dualidade entre enfoques ecológico-racional e espiritual ou tradicional. Já palavras como 'Indígenas', 'Mãe Terra' e 'Diversidade' revelam uma dimensão sociocultural relevante, que, embora periférica, pode ser significativa em subgrupos ou contextos específicos.

Por fim, a técnica da evocação livre mostrou-se eficaz ao acessar conteúdos espontâneos, permitindo identificar representações sociais sobre o tema. A predominância de palavras com forte carga simbólica e ambiental indica que os educandos internalizaram os principais eixos temáticos da oficina, ressignificando-o a partir de suas próprias experiências e conhecimentos prévios.

Conexões entre as narrativas míticas, as questões socioambientais e os ODS no percurso das discussões.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) representam um pacto global em favor da justiça social, da sustentabilidade ambiental e da

promoção da vida em todas as suas formas. Em nosso estudo, destacamos os ODS 13 (Ação contra a mudança global do clima), 14 (Vida na água) e 15 (Vida terrestre), por estarem diretamente voltados à preservação do meio ambiente e à mitigação dos impactos negativos da ação humana sobre o planeta e a vida na Terra (ONU, 2017).

No contexto da educação socioambiental, articular esses objetivos com as narrativas míticas dos povos originários, como a do povo Tupi-Guarani, constitui uma estratégia pedagógica significativa. Essa abordagem sensibiliza os educandos e amplia a consciência ecológica, valorizando saberes ancestrais que foram desconfigurados durante o período colonial (Santos, 2010).

As narrativas míticas indígenas, longe de serem apenas relatos simbólicos do passado, expressam uma compreensão integrada da natureza, na qual humanos, elementos naturais e seres espirituais formam uma totalidade indivisível. No mito da criação do povo Tupi-Guarani, a origem do mundo está vinculada a uma cosmologia em que a Terra é entendida como um ser vivo, 'Mãe Terra', que deve ser respeitada e cuidada. Essa cosmovisão ressoa diretamente com os princípios do ODS 13, incentivando ações urgentes contra as mudanças climáticas e seus impactos. A interdependência entre seres vivos e natureza presente nos mitos fortalece atitudes sustentáveis e o senso de responsabilidade coletiva.

Quanto ao ODS 14, que visa conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e recursos marinhos, as narrativas míticas oferecem contribuições importantes. Diversos povos originários e civilizações antigas reconhecem rios, lagos e corpos d'água como entidades sagradas ou espirituais, atribuindo à água um caráter simbólico como fonte de vida e equilíbrio. Esse olhar ancestral pode reforçar o valor da preservação dos recursos hídricos, frequentemente invisibilizados por abordagens tecnicistas que fragmentam o processo educativo e dificultam a visão global do conhecimento.

O ODS 15 trata da proteção dos ecossistemas terrestres, do uso sustentável da biodiversidade, da gestão florestal e do combate à desertificação e à degradação do solo. Esse objetivo encontra eco direto nas narrativas míticas que colocam floresta, animais e plantas como entidades vivas e sagradas, fundamentais para a manutenção da ordem do mundo. Incorporar essas narrativas em processos educativos promove o respeito à diversidade biológica

e reconhece os saberes tradicionais como legítimos e essenciais para a sustentabilidade.

Portanto, ao integrar mitos de criação ou outras narrativas que evidenciem o cuidado com o ambiente em propostas educativas — como oficinas pedagógicas, estudos do meio e atividades de evocação livre de palavras — constrói-se uma ponte entre o conhecimento ancestral e os desafios contemporâneos. Essa abordagem contribui para a formação de uma consciência crítica e sensível aos temas socioambientais, alinhada aos compromissos dos ODS 13, 14 e 15. Mais do que conteúdos complementares, os mitos podem ser entendidos como ferramentas pedagógicas integradoras, capazes de sensibilizar e transformar a forma como nos relacionamos com o planeta e com suas diversas formas de vida.

A terceira oficina, voltada aos docentes, teve como objetivo principal identificar as percepções desses profissionais sobre as conexões entre narrativas míticas e questões socioambientais. Antes da realização da oficina, promoveu-se uma roda de conversa com os professores participantes, com o intuito de apresentar o projeto de pesquisa e destacar sua relevância no contexto escolar. Informou-se, ainda, que o desenvolvimento das atividades ocorreria em dois momentos distintos: um direcionado aos educandos e outro voltado aos docentes. Durante essa etapa inicial, observou-se grande interesse dos participantes em relação à temática proposta, que compartilharam espontaneamente relatos de experiências pessoais vivenciadas na infância envolvendo narrativas míticas.

Esse interesse pode ser compreendido à luz de Barros (2012), que reconhece nos mitos uma forma simbólica de expressar a conexão entre o ser humano e a natureza, contribuindo para a construção de uma consciência socioambiental. Evidencia-se, assim, a relevância das narrativas míticas como elementos simbólicos capazes de construir sentidos e valores culturais, como destaca Campbell (2009), ao afirmar que o mito é um poderoso instrumento de significação da experiência humana.

Ao compartilharem experiências pessoais da infância, os docentes demonstraram como essas histórias permanecem vivas na memória e podem ser, segundo Bruner (1997), ferramentas cognitivas fundamentais para compreender a si mesmo e o mundo.

No início da oficina, realizou-se uma atividade de sensibilização por meio da leitura de um texto reflexivo, com o objetivo de instigar a escuta ativa e o envolvimento dos professores. Em seguida, foi proposto um desafio: refletir sobre as narrativas míticas como possibilidades de articulação entre saberes culturais e científicos, tendo como eixo central a abordagem de questões socioambientais. Ao explorarem essas relações, os docentes perceberam que os mitos e lendas tradicionais, além de resgatarem saberes ancestrais, oferecem caminhos simbólicos para refletir sobre a relação entre ser humano e natureza. Como destaca Campbell (2014, p. 52), “os mitos são sonhos públicos; os sonhos, mitos privados”, demonstrando o poder dessas narrativas de mobilizar o imaginário coletivo e orientar a construção de sentidos diante de desafios sociais e ambientais.

Em um segundo momento, os docentes foram desafiados a elaborar propostas de situações de aprendizagem utilizando as narrativas míticas como recurso metodológico para abordar questões socioambientais. A atividade foi realizada em equipes compostas por professores de diferentes componentes curriculares, visando a construção de propostas interdisciplinares. Cada grupo escolheu uma narrativa mítica ou lenda como base para a elaboração da atividade, que deveria mobilizar competências e habilidades específicas, em consonância com os objetivos educacionais estabelecidos.

A metodologia adotada fundamentou-se na problematização e na contextualização da realidade, estimulando os docentes a pensarem em práticas pedagógicas significativas, integradoras e sensíveis à complexidade dos temas socioambientais. Conforme Freire (2011a, p. 36), “ensinar exige a apreensão da realidade, como ela é, para que possamos transformá-la”, reforçando a importância de práticas que dialoguem com o contexto dos educandos e promovam reflexão crítica a partir de elementos simbólicos e culturais, como os mitos e as lendas.

A BNCC propõe uma concepção de aprendizagem que valoriza a construção de conhecimentos de forma significativa, articulando saberes de diferentes áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização, de modo a desenvolver competências que integrem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. (BNCC, 2017, p.10-12).

A BNCC destaca que a proposta de ensino não deve se restringir a relacionar saberes escolares de forma isolada, mas também envolver habilidades socioemocionais, atitudes éticas e pensamento crítico. Nesse contexto, a interdisciplinaridade não é apenas uma estratégia pedagógica para dinamizar o ensino, mas um caminho para dar sentido ao aprendizado, tornando o educando protagonista do seu próprio processo.

Entretanto, apesar da clareza dessa proposta no texto da BNCC, sua implementação enfrenta desafios práticos nas escolas, como a formação de professores, o tempo pedagógico limitado e a cultura escolar enraizada na fragmentação disciplinar. Superar esses obstáculos requer compromisso coletivo entre gestores, educadores e políticas públicas que garantam condições para que esse ideal se concretize na prática.

Os docentes participantes, ao desenvolverem propostas de ensino em equipe utilizando narrativas míticas como ferramenta didática, destacaram a relevância dessa abordagem para despertar a curiosidade, estimular a imaginação e favorecer o desenvolvimento da criatividade nos educandos. Conforme Vygotsky (2001), a imaginação é central para o desenvolvimento cognitivo e emocional, especialmente quando mobilizada em práticas pedagógicas que envolvem o simbólico e o cultural. Nesse sentido, o diálogo assume papel essencial, pois favorece a mediação entre saber científico e conhecimento prévio dos educandos, além de contribuir para a construção de sentidos compartilhados e a problematização dos conteúdos curriculares.

O uso de mitos como ponto de partida permite integrar diferentes áreas do conhecimento e promover uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), conectando conteúdos curriculares a temas atuais, como mudanças climáticas e seus impactos no equilíbrio do planeta. Essa perspectiva está alinhada à BNCC (2017), que defende uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, com foco no desenvolvimento de competências que articulem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais à formação integral dos educandos.

Durante a atividade, os docentes apresentaram diversas sugestões de práticas pedagógicas para explorar as narrativas míticas em articulação com questões socioambientais contemporâneas. Dentre elas, destacou-se a utilização de oficinas pedagógicas como estratégias integradoras, capazes de reunir múltiplas ações didáticas e favorecer a interdisciplinaridade. Ao articular

saberes de diferentes áreas, como Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa, essas oficinas contribuem para o desenvolvimento de competências complexas, que vão além da memorização mecânica e envolvem análise crítica, argumentação e pensamento sistêmico.

Essa abordagem está em consonância com os princípios defendidos por Morin (2000), que propõe uma educação capaz de enfrentar a fragmentação do conhecimento e promover a compreensão contextualizada da realidade. Além disso, segundo Vygotsky (2001), a aprendizagem torna-se mais significativa quando ocorre por meio da mediação cultural e do diálogo, favorecido pelas narrativas míticas enquanto expressões simbólicas da relação entre o ser humano e o mundo. A BNCC (2017) reforça essa perspectiva ao orientar práticas interdisciplinares e contextualizadas, voltadas ao desenvolvimento de competências que integrem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, promovendo a formação integral do educando diante dos desafios do século XXI, como crises ambientais e sustentabilidade.

7 PRODUTO EDUCACIONAL – VALIDAÇÃO

A construção do Produto Técnico Educacional resultante deste estudo tem como objetivo promover uma cultura de conhecimentos socioambientais nas escolas, integrando narrativas míticas com abordagem científica e filosófica. Esse produto foi pensado para ser desenvolvido no Ensino Fundamental, anos finais, podendo, de acordo com a prática e intencionalidade docente, ser adaptado tanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, considerando a diversidade de possibilidades de exploração da proposta e a riqueza da temática.

Busca-se, portanto, fomentar uma cultura de conhecimentos socioambientais nas escolas, diante do fato de que os esforços para despertar atenção e consciência sobre a questão ambiental têm alcançado resultados limitados em relação à sensibilização dos educandos e da sociedade em geral. O objetivo é contribuir para a definição de atitudes e a formação de comportamentos que promovam uma postura mais responsável diante dessa realidade ameaçadora.

A metodologia proposta no produto é a Metodologia Ativa, que considera tanto o educador quanto o educando como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Por isso, apresentamos um material didático-pedagógico prático e acessível, adequado à realidade das escolas que dispõem de acervos literários básicos e acesso mínimo a meios tecnológicos para pesquisa, podendo também utilizar relatos orais da comunidade escolar.

O diferencial desse Produto Técnico Educacional é não fornecer algo pronto aos educadores para ser apenas repassado aos educandos. Trata-se de uma proposta de construção mútua do conhecimento, baseada na etimologia da palavra “OFICINA”, que expressa nossa intencionalidade de construção coletiva a partir do diálogo entre as diversas vivências e experiências de educandos e educadores, mediadas por literatura, artes audiovisuais e relatos orais, tendo como tema central as narrativas míticas.

As atividades didáticas propostas rompem com a prática tradicional de apresentar o saber como algo pronto e acabado. Elas estimulam o exercício do pensar, da reflexão e da tomada de posição frente a situações problematizadoras e significativas, envolvendo, sobretudo, questões ambientais, de forma leve e sem a pressão do certo ou errado típica da escola tradicional.

Portanto, espera-se que este Produto Técnico-Educacional inspire novas formas de trabalhar os conhecimentos das diversas áreas do saber, podendo ser enriquecido com sugestões que surjam no cotidiano da sala de aula, espaço privilegiado para a construção de novos diálogos e sínteses

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados e reflexões desenvolvidos ao longo deste trabalho permitem reafirmar que, na contemporaneidade, a humanidade se encontra diante de desafios cada vez mais complexos decorrentes das múltiplas crises ambientais, entre as quais os problemas climáticos se apresentam como os mais urgentes e abrangentes. Nesse horizonte de ameaças, torna-se imprescindível destacar o papel da educação formal, não apenas como mecanismo de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, como instância formadora de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e, neste caso específico, a gravidade dessas questões.

Mais do que nunca, a educação é chamada a assumir um papel transformador, orientando-se para a construção de valores, atitudes e práticas que possibilitem enfrentar tais desafios de forma consciente, responsável e comprometida com o coletivo da humanidade e com a vida em toda a sua plenitude, tendo como um dos princípios norteadores da existência humana e da vida em sociedade, a sustentabilidade.

Três séculos após a Revolução Industrial, marcada pela intensa exploração da natureza e pelo aumento exponencial do consumo de recursos naturais e das emissões de poluentes que contaminam o ar, as águas, o solo, permanece evidente a lacuna na preparação das novas gerações para enfrentar os desafios climáticos de forma crítica e responsável. Embora os acordos internacionais e as políticas ambientais tenham buscado mitigar os efeitos do aquecimento global, é na educação que reside o potencial transformador capaz de formar cidadãos e cidadãs conscientes, éticos e engajados com o bem coletivo.

Uma das grandes causas desta lacuna na formação continua sendo o modelo de educação sustentado na concepção cartesiana e colonialista de educação que, além de fragmentar o conhecimento por disciplinas estanques o ordena por grau de importância a partir das chamadas ciências exatas e da natureza, relegando a segundo ou terceiro plano as áreas de humanas e, ainda desprezando os conhecimentos tradicionais e ancestrais, por considerá-los não verdadeiros, uma vez que não se enquadram na lógica da racionalidade. Como explicita Boff (2010), no universo tudo está interconectado, desde as energias originárias, até a nossa consciência. E como forma de superar o paradigma antropocêntrico, faz-se necessário reconhecer a imbricação entre história biocósmica e história social.

O processo de construção deste estudo e seu desenvolvimento foram bastante desafiadores. Ao longo do percurso, tivemos a oportunidade de mergulhar na leitura de textos que nos ofereceram um olhar mais complexo sobre a realidade. O espaço educativo exige de todos os envolvidos o comprometimento com um objetivo comum que é oferecer um processo formativo capaz de responder aos anseios da sociedade e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação de seres humanos capazes de se perceber e se

reconhecer humanamente dentro de um contexto, possuindo competências e habilidades para lidar de forma consciente e responsável com os bens que o cercam — ou seja, exercer a condição de cidadãos e cidadãs crítica e eticamente conscientes.

No esforço de buscarmos alternativas que contribuíssem na implementação de práticas educativas que pudessesem ao mesmo tempo dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, despertar no educando, a visão crítica sobre as questões ambientais, sociais e políticas, nos propusemos utilizar as narrativas míticas como mecanismo de conexão e diálogo entre o conhecimento ancestral, o conhecimento científico e o conhecimento filosófico.

Apoiados nessa ideia, partimos da seguinte pergunta norteadora: como o diálogo das narrativas míticas com o conhecimento científico e filosófico pode contribuir na construção de uma cultura socioambiental no ambiente escolar? A resposta a esta pergunta, foi direcionada pelo objetivo geral que propunha desenvolver material técnico-educacional para promover uma cultura de conhecimentos socioambientais nas escolas, integrando as narrativas míticas com a abordagem científica e filosófica.

O desenvolvimento da pesquisa junto aos educandos e educadores e o estudo de diversas literaturas nos possibilitaram a compreensão de que esses diferentes conhecimentos já coexistem na vida de nossos educandos na medida em que, por meio das diversas disciplinas do currículo escolar, eles têm contato diário com os conhecimentos científicos e filosóficos, ainda que nem sempre tenham essa consciência. Também foi possível constatar que o conhecimento mítico está presente naturalmente em suas vidas, seja pelas crenças mantidas pelos relatos dos membros mais antigos da família, pelo contato com as literaturas, pelas séries de TV, pelo cinema ou mesmo na escola nas atividades pedagógicas.

Quando se estimulou nas oficinas pedagógicas o diálogo entre os diferentes conhecimentos, foi perceptível a maior participação dos educandos e a facilitação da conexão da temática socioambiental com diferentes narrativas míticas. Essa compreensão nos possibilitou o desenvolvimento do Produto Técnico Tecnológico como instrumento pedagógico a ser utilizado pelo corpo docente na busca da construção de uma cultura socioambiental no ambiente

escolar utilizando oficinas pedagógicas para promover o diálogo entre as narrativas míticas e os conhecimentos científico e filosófico.

Por fim, reafirmamos, a necessidade de repensarmos a prática educativa a partir da teoria da complexidade, rompendo com a fragmentação do saber e promovendo uma visão integradora, crítica e humana do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade, na tentativa de consolidar uma educação voltada à sustentabilidade, à garantia da preservação da vida, da justiça social e da continuidade da existência humana em equilíbrio com o planeta, numa perspectiva libertadora.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ABRIC, Jean-Claude. **Práticas sociais e representações**. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 163–184.
- ALVES, Januária Cristina. **Abecedário de personagens do Folclore Brasileiro: e suas histórias maravilhosas**. São Paulo: FTD, Edições SESC, 2024.
- AMAZONAS, **Referencial Curricular Amazonense: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.
- APPLE, Michael W. **Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Editora, 2003.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BARROS, José D'Assunção. **Mitologia e história: reflexões interdisciplinares**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOFF, Leonardo. **O Despertar da Águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (5^a a 8^a série) Brasília, 1997.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Brasília, DF: MEC, 2012. (Resolução nº 2 de 15/06/2012).

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/1996.

Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. –

Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na

BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, 2019.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF:

Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constituicaocopilada.htm> acesso em:
23. jun.2024.

BRUNER, Jerome. **A fabricação do eu:** Psicanálise e ficção. Rio de Janeiro:
Jorge Zahar, 1997.

BRUM, Elaine, **Banzeiro òkòtó:** Uma viagem à Amazônia Centro do Mundo. São
Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e culturas:** desafios e tensões da
prática docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 35-48,
jan./mar.2012. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/esci/a/KzGzHfGv4Bmg8bs0DcjVrZk>. Acesso em: 20 de abril de 2025.

CASSIRER, Ernst. **Antropologia Filosófica:** ensaio sobre o homem: introdução
a uma filosofia da cultura humana. Tradução: Vicente Félix de Queiroz. São
Paulo: Mestres Jou, 1997.

CASSIRER, Ernst. **Filosofia das formas simbólicas.** São Paulo: Martins
Fontes, 2001.

CHALMERS, Alan F. **O que é Ciência Afinal?** Tradução Raul Filer. São Paulo:
Brasiliense. 1993.

- CAMPBELL. Joseph. **O Herói de mil Faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento. 2009.
- CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 2014.
- CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: Newton Roberval Eichembeg. São Paulo: Cutrix, 2006.
- CORNFORD.F.M. **Antes e Depois de Sócrates**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ELIADE, Mircea. **O mito do eterno retorno**: arquétipos e repetição,2^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1972.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o Profano**: a essência das religiões. Tradução. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes,1992.
- ELIADE, Mircea. **O Mito do Eterno**, Rio de Janeiro: Edições 70, 2019.
- ENGLER. R.M. **A Sentença de Protágoras sobre os Deuses e a Unidade de sua Doutrina**. Veritas, Porto Alegre, 2019; maio,<http://dx.doi.org/10.15448/1984-6746.2019.2.32302>.
- FAZENDA. Ivani Catarina Arantes (org). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 12. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. GODOY. Herminia. **Interdisciplinaridade**. Pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 43^a ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, 2019.

FORTIN, Robin. **Compreender a complexidade**: introdução a o método de Edgar Morin. Tradução Armando Pereira da Silva. Lisboa: Inst. Piaget, 2005.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Documentação do Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JAEGER. Werner. **Paidéia**: A Formação do Homem Grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JATOBÁ. Maria do Socorro da Silva. **A Memória da Criação do Mundo**: a palavra Mítica como técnica Mnemônica. Manaus: Governo do Estado do Amazonas. Valer, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Nacional/Edusp, 1978.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Careli, São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LARA, Tiago. **A Filosofia nas suas Origens Gregas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEFF, Enrique (2009). **Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes**. Educação & Realidade, 34(3). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9515>.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth, 11^a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli, E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2^a ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica**: contribuições à construção de uma pedagogia ambiental. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Editora Gam, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação e sustentabilidade**: uma nova visão da educação. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Centauro, 2006.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco J. A Árvore do Conhecimento: As bases da compreensão humana. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin, São Paulo: Palas Athena, 2001.

- MELLO, Thiago de. **Man: viem frim the forest- A floresta vê o homem.** Organização e Tradução de Sergio Bath. Manaus: Editora Valer, Prefeitura de Manaus, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília Souza (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2024.
- MORAES, Maria Cândida. SUANNO. João Henrique. **O Pensar complexo na Educação.** Sustentabilidade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- MORIN, Edgar. **A Educação e a Complexidade do Saber.** Tradução: Izabel Cristina Petraglia. 8^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, Edgar. **Método 5:** A Humanidade da Humanidade. Tradução Jeremir Machado da Silva, Porto Alegre: Sulina, 2012.
- MORIN, Edgar. **Método 6: Ética.** Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, Sulina, 20011.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução: Eliane Lisboa. 5^a ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 8^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2018.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina, 24^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Curriculum, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2004.

- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PPP, Projeto Político-Pedagógico da Escola. 2024. Documento institucional (não publicado).
- OLIVEIRA, Inês Assumpção de Castro Teixeira de. **Educação ambiental:** uma via para a formação da consciência planetária. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Pensar a educação:** contribuições de Vygotsky. Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate. Tradução. São Paulo: Ática, 2008. Acesso em: 28 jun. 2024.
- REALE, Giovanni. **História da Filosofia Antiga** – Vol. I: Os Pré-Socráticos. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2002.
- SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. 1900-1944. **O Pequeno Príncipe.** Tradução Frei Betto. São Paulo: Geração Editorial, 2015.
- SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento:** includente, sustentável e sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, Demeval. **Escola e Democracia.** 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 13.
- SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.
- SOUZA, Anervina. **As Lendas Amazônicas em sala de aula.** Manaus: Valer, 2020.

TEODOROV, Tzveton. **Introdução à Literatura Fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2025.

UNESCO, Organização das Nações Unidas. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem (Educação 2030)**. ONU, 2015.

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. Trad. Daniel Grassi, Porto Alegre, Bookman, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. **Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521–526, dez. 2011. DOI: 10.1590/S0102-37722011000400017.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Ed. ArtMed., 2010.

(<https://super.abril.com.br/historia/prometeu-o-inventor-da-humanidade/>)



APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa

CONEXÕES CULTURAIS E CIENTÍFICAS: A UTILIZAÇÃO DE NARRATIVAS MÍTICAS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS, - cujo pesquisador responsável é **Arlindo Almeida Mitouso**, discente do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, endereço: Av. Gen. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200, Coroado, CEP 69077-000, Manaus/AM, Campus Universitário, Setor Sul,Bloco T, Centro de Ciências do Ambiente, telefone (092) 3647-4069, e-mail: , sob orientação do Prof. Dr. Pedro Henrique Coelho Rapozo, do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, endereço: Av. Gen. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200, Coroado, CEP 69077-000, Manaus/AM, Campus Universitário, Setor Sul, Bloco T, Centro de Ciências do Ambiente, telefone: (92) 98251-5381, e-mail: phrapozo@uea.edu.br , coorientadora: Prof.^a Dr.^a Katia Viana Cavalcante, telefone: (92) 9 8129-5550, e-mail: kcavalcante@ufam.edu.br.

O objetivo geral desta pesquisa é: Desenvolver material técnico-educacional para promover uma cultura de conhecimentos socioambientais nas escolas, integrando as narrativas míticas com a abordagem científica e filosófica. Seus objetivos específicos são: 1) Realizar levantamento de narrativas, contos, histórias, e demais e demais produções literárias sobre as culturas de diferentes povos e comunidades. 2) Identificar as percepções dos docentes e discentes sobre as conexões das narrativas míticas com as questões ambientais 3) Organizar material técnico-educacional que contenha diferentes gêneros textuais, que oportunize o diálogo interdisciplinar entre as

narrativas míticas e as disciplinas do currículo no Ensino das Ciências Ambientais.

O(A) Sr(a) está sendo convidado por ser parte importante do processo de ensino-aprendizagem e formação educacional, além de estar categorizado como público da pesquisa: Estar desenvolvendo suas atividades regulares na sala de aula no momento da pesquisa, preferencialmente, nas turmas dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual João Vieira.

O(A) Sr(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço. A pesquisa será desenvolvida na Escola Estadual João Vieira, localizada no município em Coari no estado do Amazonas.

Sua participação, caso aceite, ocorrerá nos três encontros a serem organizadas para o período de fevereiro a abril de 2025, nas dependências da própria escola. As atividades previstas para os encontros serão devidamente planejadas e organizadas sendo disponibilizado cronograma com o local, data e horário. Haverá necessidade de realizar gravações em áudio e vídeo das atividades, além de registro fotográfico das dinâmicas realizadas nas etapas de desenvolvimento da pesquisa. Por isso, solicitamos a autorização para o registro de imagem participante, assim como, suas produções textuais, apontamentos e outras produções resultantes das interações no decurso da pesquisa.

Todos os procedimentos visam assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (item II.2.i, Res 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII). Importante destacar que a pesquisa não inclui coleta de material biológico do participante conforme o Anexo II da Norma Operacional 001/2013-CONEP/CNS em acordo com Resolução CNS 441/2011 e Portaria MS 2.201/11). Também não se trata de pesquisa de ensaio clínico conforme (Carta Circular nº. 060/2012/CONEP/CNS/GB/MS).

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr(a) são: a) Dificuldade de entendimento do objetivo e dos processos da proposta de estudo pelos participantes. Caso ocorra o pesquisador de forma clara e objetiva elucidará de modo individual e reservado, explicará que as atividades na qual o participante é convidado a contribuir são de caráter educativo e dialógico e consistem na participação em três encontros. Além do mais o pesquisador estará à disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários sobre a proposta a qualquer momento. b) Possível desconforto para o participante em virtude das atividades. Caso ocorra o pesquisador de uma forma clara e objetiva elucidará de modo individual e reservado que o mesmo deverá sentir-se à vontade uma vez que a atividade é dialógica e participativa podendo expressar sua percepção sobre os temas abordados. Todavia as atividades dos encontros, podem gerar fadiga ou cansaço, neste caso estão previstos intervalos de 10 minutos em cada hora/atividade, durante os encontros, de modo a não exceder o período de conforto de cada participante.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: a) o envolvimento dos participantes na pesquisa contribuirá para o aumento do sentimento de pertencimento à Região Amazônica e, portanto, ajude em sua defesa. Além disso, espera-se que os participantes entendam conhecimentos socioambientais mediante a interação das narrativas míticas com a abordagem científica e filosófica. b) O produto final da pesquisa trará ainda como benefício aos participantes, a integralização com os conhecimentos socioambientais mediante a interação das narrativas míticas com a abordagem científica e filosófica.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. (Res. 466/2012-CNS, IV.I.c).

Garantimos ao(à) Sr(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. O ressarcimento será realizado por meio de

reembolso, mediante a apresentação dos comprovantes das despesas, de acordo com o

que estabelece o Item IV.3.g, da Resolução CNS nº 466 de 2012. Visa-se assegurar que os participantes não sofram prejuízos financeiros decorrentes de sua colaboração na pesquisa.

Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito de pedir indenizações e a cobertura material para reparação de qualquer dano causado pela pesquisa ao participante, conforme estabelecido nos itens IV.3.h, IV.4.c e V.7 da Resolução CNS nº 466 de 2012. Esses dispositivos garantem a proteção dos participantes contra possíveis prejuízos físicos, morais ou materiais decorrentes da sua participação na pesquisa, assegurando que quaisquer danos sejam devidamente reparados.

Asseguramos ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Seu nome não será registrado e nem divulgado, nem sua identidade. As informações prestadas pelo(a) senhor(a), serão utilizadas apenas para trabalhos científicos. Caso ache que alguma informação dada não deva ser divulgada, o pesquisador jamais a utilizará. Mesmo depois que você concorde, poderá não responder perguntas caso sinta- se constrangido, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem qualquer prejuízo a sua pessoa. (Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

O(A) Sr(a) pode entrar com contato com o pesquisador responsável ARLINDO ALMEIDA MITOUSO, a qualquer tempo para informação adicional no endereço Rua Vieira Martins, 828 bairro Itamaraty, Cep 69.460-000, cel:97 – 99613-5827, e-mail: mitousoarlindo@gmail.com.

O(A) Sr(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus

(EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa, “**CONEXÕES CULTURAIS E CIENTÍFICAS: A UTILIZAÇÃO DE NARRATIVAS MÍTICAS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS**”. Ressalta-se que não devem ser introduzidas novas informações ou informações contraditórias ao conteúdo do restante do termo. (Carta Circular nº 51-SEI/2017- CONEP/SECNS/MS).

Coari – AM, ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES (MAIORES DE SEIS ANOS E MENORES DE DEZOITO ANOS)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **CONEXÕES CULTURAIS E CIENTÍFICAS: A UTILIZAÇÃO DE NARRATIVAS MÍTICAS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS**. Seus pais permitiram que você participe deste projeto.

O objetivo geral desta pesquisa é: Desenvolver material técnico-educacional para promover uma cultura de conhecimentos socioambientais nas escolas, integrando as narrativas míticas com a abordagem científica e filosófica. Seus objetivos específicos são: 1) Realizar levantamento de narrativas, contos, histórias, e demais e demais produções literárias sobre as culturas de diferentes povos e comunidades. 2) Identificar as percepções dos docentes e discentes sobre as conexões das narrativas míticas com as questões ambientais 3) Organizar material técnico-educacional que contenha diferentes o diálogo interdisciplinar entre as narrativas míticas e as disciplinas do currículo no Ensino das Ciências Ambientais.

Por isso, você educando (a) menor de idade, não tem obrigação de participar da pesquisa, caso não queira ou poderá desistir da mesma a qualquer momento que achar conveniente.

A pesquisa será realizada na Escola Estadual João Vieira, do município de Coari, do estado do Amazonas. Sua participação nesta pesquisa será por meio de dinâmicas pedagógicas com conversas, exposição de vídeos, questionários. É possível que ocorra alguns imprevistos durante as atividades com a ocorrência de danos físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. O risco decorrente de sua participação na presente pesquisa é: 1. Falta de Compreensão dos participantes; 2 Possível desconforto em virtude da

ocorrência das atividades em equipes; 3 Falta de preparo ao falar em público; 4 Ausência de participantes em até três momentos da interação das equipes.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar por meio do telefone (97)99613-5827 e pelo e-mail: mitousoarlindo@gmail.com do mestrando Arlindo Almeida Mitouso; ou ainda por meio do telefone (92) 98251-5381, e-mail: phrapozo@uea.edu.br, coorientadora: Prof.^a Dr.^a Katia Viana Cavalcante, telefone: (92) 9 8129-5550, e-mail: kcavalcante@ufam.edu.br.

Você pode também procurar, caso necessite, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

O projeto resultará em produto educacional que possa estabelecer um diálogo reflexivo entre os saberes científico e empírico tendo como fio condutor as narrativas míticas.

Haverá necessidade de realizar gravações de vídeo das atividades e registro fotográfico das etapas de campo. Por isso, pedimos dos seus pais ou responsáveis também a autorização pararegistro da sua imagem, assim como, suas produções textuais, desenhos, e mapas mentais. Nas imagens serão asseguradas o seu anonimato, cobrindo graficamente seu rosto.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os sujeitos que participarem. Ao finalizarmos a pesquisa, os resultados serão divulgados para que todos os envolvidos neste estudo recebam o retorno.

Caso você tenha ou surjam quaisquer dúvidas durante as etapas da pesquisa, pode nos perguntar que tentaremos esclarecê-las.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, declaro que concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não devem ser introduzidas novas informações ou informações contraditórias ao

conteúdo do restante do termo. (Carta Circular nº 51- SEI/2017-CONEP/SECNS/MS).

Coari- AM, _____ de _____. de _____.



Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador



APÊNDICE 3 -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **CONEXÕES CULTURAIS E CIENTÍFICAS: A UTILIZAÇÃO DE NARRATIVAS MÍTICAS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS**, - cujo pesquisador responsável é **Arlindo Almeida Mitouso**, discente do programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, endereço: Av. Gen. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200, Coroado, CEP 69077-000, Manaus/AM, Campus Universitário, Setor Sul, Bloco T, Centro de Ciências do Ambiente, telefone (092) 3647-4069, e-mail:mitousoarlindo@gmail.com, sob a orientação do(a) Prof. Dr Pedro Henrique Coelho Rapozo, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), endereço: Av. Gen. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200, Coroado, CEP 69077-000, Manaus/AM, Campus Universitário, Setor Sul, Bloco T, Centro de Ciências do Ambiente, telefone (092) 3647-4069, e-mail: phrapozo@uea.edu.br, coorientadora: Prof.^a Dr.^a Katia Viana Cavalcante, telefone: (92) 98129-5550, e-mail: kcavalcante@ufam.edu.br.

O objetivo geral desta pesquisa é: Desenvolver material técnico-educacional para promover uma cultura de conhecimentos socioambientais nas escolas, integrando as narrativas míticas com a abordagem científica e filosófica. Seus objetivos específicos são: 1) Realizar levantamento de narrativas, contos, histórias, e demais e demais produções literárias sobre as culturas de diferentes povos e comunidades. 2) Identificar as percepções dos docentes e discentes sobre as conexões das narrativas míticas com as questões ambientais 3) Organizar material técnico-educacional que contenha diferentes gêneros textuais, que oportunize o diálogo interdisciplinar entre as narrativas míticas e as disciplinas do currículo no Ensino das Ciências Ambientais.

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo CONVIDADO(A) por que o mesmo ou a mesma se encaixa no perfil de alunos que podem estar interagindo em

atividades individuais e coletivas, onde serão discutidos assuntos sobre conhecimentos socioambientais nas escolas, e a integração das narrativas míticas com a abordagem científica e filosófica como ferramentas mitigadoras para as referidas temáticas.

O(A) Sr(a) tem a plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele(a) recebe neste serviço, que será desenvolvido na ESCOLA ESTADUAL JOÃO VIEIRA, localizado no município de Coari, interior do estado do Amazonas, especificamente na Rua Vieira Martins, 828 bairro Itamaraty, Cep 69.460-000.

Caso aceite e autorize, a participação do seu(sua) filho(a) na pesquisa, a mesma se dará em dois encontros presenciais, que serão realizados em espaços da própria escola para explicação aos alunos sobre a pesquisa.

Estes encontros foram planejados da seguinte maneira: **1)** O primeiro encontro consiste na apresentação e contextualização do tema da pesquisa, de modo claro, em linguagem compatível ao Ensino Fundamental. Teremos ainda uma roda de conversa mediada, com utilização de dinâmicas participativas. **2)** Já o segundo encontro, consiste na exibição de vídeo/documentário, de modo a estimular o diálogo visando identificar assim narrativas conetadas a experiências e saberes sobre a teática. Posteriormente, será executada a atividade da “Evocação Livre de Palavras” ou “Evocação Livre”, tal dispositivo consiste na solicitação aos alunos para que evoquem geralmente cinco palavras a partir de um tema predeterminado, neste caso em específico: narrativas míticas X questões socioambientais. As cinco palavras são, então, organizadas considerando a frequência e a ordem média de evocação, para que se tenha uma noção do espectro em construção

De acordo com a Resolução CNS 466/12, item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variadas. Ressalte-se ainda o item II.22 da mesma resolução que define como "Risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente".

A) Dificuldade de entendimento do objetivo e dos processos da proposta de estudo pelos participantes: Caso ocorra, o pesquisador, de forma clara e objetiva elucidará de modo individual e reservado, esclarecendo o objetivo central da

proposta de atuação vigente e proporá estratégias educacionais sobre as relações de aprendizagem e de percepção da natureza a partir da relação entre narrativas míticas, ciência e filosofia. Explicará que as atividades na qual o participante é convidado a contribuir são de caráter educativo e dialógico. Além do mais o pesquisador estará à disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários sobre a proposta a qualquer momento. **B)** Possível Desconforto para o participante em virtude da atividade em grupos. Caso ocorra o pesquisador de uma forma clara e objetiva elucidará de modo individual e reservado que o mesmo deverá sentir-se à vontade uma vez que não haverá processo avaliativo e sim dialógico e participativo, onde o mesmo poderá expor seu entendimento, sua percepção sobre os aspectos abordados. Todavia, por se tratar de atividade em grupo poderá ocorrer, por exemplo, estigmatização – divulgação de informações, caso ocorra o pesquisador estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Além do que, assegurará a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou do grupo, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

E por fim, que fique esclarecido que caso haja a desistência do seu filho(a) da pesquisa, em hipótese nenhuma o mesmo(a) será prejudicado, ou constrangido a fim de explicar a sua desistência do processo de trabalho da pesquisa em andamento.

Também são esperados os seguintes benefícios com desenvolvimento desta pesquisa e com a participação e contribuição do seu filho(a)são:(a) aumento do sentimento de pertencimento à Região Amazônica e, portanto, engajamento na sua defesa. Espera-se que os participantes entendam conhecimentos socioambientais mediante a interação das narrativas míticas com a abordagem científica e filosófica. Além disso, participando da referida pesquisa o seu filho(a) contribuirá na construção do Produto Técnico Final.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao seu(sua) filho(a), e seu acompanhante quando necessário, o resarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente, por meio de transferência (PIX), em banco de sua escolha, desde que envie a chave PIX para transferência, gerando assim um comprovante para ambas as partes. Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, seu filho(a). Asseguramos ao seu(sua) filho(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar com contato com o pesquisador responsável ARLINDO ALMEIDA MITOUSO, a qualquer tempo para informação adicional no endereço Rua Vieira Martins, 828 bairro Itamaraty, Cep 69.460-000, cel:97 – 99613-5827, e-mail: mitousoarlindo@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisaem sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a).., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo que meu (minha) filho(a)

_____ (nome completo
do menor de 18 anos) participe desta pesquisa.

COARI, ___/___/___

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável



APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Caro(a) participante da pesquisa,

Este questionário é parte do trabalho de investigação no âmbito do projeto de pesquisa do programa de Mestrado Profissional, intitulado **Conexões Culturais e Científicas: a utilização de Narrativas Míticas no Ensino das Ciências Ambientais**, realizada na Escola Estadual João Vieira, município de Coari-AM, nas turmas de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. O mesmo tem por objetivo, obter informações quanto às suas percepções a cerca da temática deste estudo.

Agradecemos sua disponibilidade em participar com as suas respostas. A sua contribuição é de extrema importância para a construção de um saber que contribua com a melhoria do aprendizado na escola. O questionário é anônimo, você não precisa se identificar.

Para os professores:

- 1- Formação inicial:_____
 - 2- Nível de formação atual: Especialização Mestrado Doutorado
 - 3- Tempo de atuação no Magistério:_____ Tempo de atuação na escola:_____
- 4- Você acredita que as narrativas míticas podem contribuir e enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental? Justifique
-
-
-
-

5- Na sua opinião como educador, a utilização de mitos e lendas podem se transformar em instrumento metodológico para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade dos alunos?

6- Para você, é possível pela exploração dos mitos e lendas, construir uma identidade cultural dos alunos e valorização da diversidade tanto cultural quanto ambiental?

7- Na sua opinião, é possível estabelecer relação entre os conhecimentos das diversas áreas do saber (disciplinas) e os temas ambientais como emergentes, como mudanças climáticas, desmatamento, queimadas, entre outros?

8 – Você sugere algum mito ou lenda, regional ou universal que poderia utilizar para exploração e discussão de algum conteúdo da sua disciplina?



APÊNDICE 5- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EDUCANDOS

Caros educandos, estamos precisando que vocês respondam a essas questões abaixo, que serão importantes para o nosso estudo, agradecemos a sua disponibilidade em responde.

1) CONEXÕES ENTRE NARRATIVAS MÍTICAS E QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS:

1. Qual é a principal função das narrativas míticas em relação às questões socioambientais?

- A) Entreter o público
- B) Transmitir valores e ensinar lições
- C) Ignorar problemas contemporâneos
- D) Promover a competição

2. Qual mito indígena é frequentemente associado à proteção da natureza?

- A) A criação do mundo
- B) O mito do dilúvio
- C) O mito de Prometeu
- D) O mito de Gaia

3. Como as narrativas míticas podem influenciar a percepção pública sobre mudanças climáticas?

- A) Através de figuras heroicas
- B) Por meio de metáforas que conectam a humanidade à natureza
- C) Ignorando a ciência

D) Criando pânico

4. Qual elemento é frequentemente presente em mitos que tratam da relação humana com a natureza?

- A) Tecnologia avançada
- B) Deuses e entidades sobrenaturais
- C) A urbanização
- D) O individualismo

5. Qual destes mitos representa a ideia de que a natureza deve ser respeitada e protegida?

- A) O mito de Ícaro
- B) O mito de Tântalo
- C) O mito da Deusa Mãe
- D) O mito de Narciso

6. As narrativas míticas podem ser vistas como uma forma de:

- A) Reforçar estereótipos sociais
- B) Estimular a conscientização socioambiental
- C) Desvalorizar o conhecimento científico
- D) Incentivar o consumo excessivo

7. Qual é uma crítica comum às interpretações contemporâneas de mitos em relação ao meio ambiente?

- A) Elas são muito antigas
- B) Elas não têm relevância atual
- C) Elas podem ser interpretadas de maneiras diversas
- D) Elas promovem desinformação

8. Como a história de Phaeton pode ser interpretada em um contexto socioambiental?

- A) Como uma lição sobre o uso irresponsável da tecnologia

- B) Como uma celebração da liberdade individual
- C) Como uma história de amor
- D) Como um conto de aventura

9. Qual dessas narrativas míticas pode ser utilizada para promover a sustentabilidade?

- A) O mito da criação de Adão e Eva
- B) A história de Hércules e os Trabalhos
- C) O mito da Fênix
- D) O mito de Pandora

10. Quais são os mitos que frequentemente incluem a ideia de transformação ambiental?

- A) Mitos de morte e renascimento
- B) Mitos de amor
- C) Mitos de guerra
- D) Mitos de viagem

11. Qual das seguintes características é comum em narrativas que abordam crises ambientais?

- A) Otimismo excessivo
- B) A relação entre humanos e seres sobrenaturais
- C) Foco na tecnologia
- D) Ignorância sobre a natureza

12. Como as narrativas míticas podem ajudar a moldar políticas ambientais?

- A) Ignorando a cultura popular
- B) Criando uma conexão emocional com a natureza
- C) Focando em soluções técnicas
- D) Encorajando o consumismo

13. O que a história de Mãe Terra simboliza em muitas culturas?

- A) A necessidade de exploração
- B) A importância da conservação
- C) A irrelevância da natureza
- D) A superioridade humana

14. Qual é um exemplo de como os mitos podem influenciar comportamentos sociais em relação ao meio ambiente?

- A) Aumento do desmatamento
- B) Maior valorização da agricultura sustentável
- C) Indiferença em relação ao lixo
- D) Crescimento das indústrias poluentes

15. Como as narrativas míticas podem ser utilizadas em campanhas de conscientização ambiental?

- A) Para desinformar o público
- B) Para criar narrativas que conectam indivíduos a causas ambientais
- C) Para promover produtos de consumo
- D) Para enfatizar a destruição da natureza

2) MITOS ORIENTAIS E AS PREOCUPAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS

16. Qual mito oriental é frequentemente associado à harmonia entre humanos e natureza?

- A) O mito de Ganesha
- B) O mito do Dragão do Rio
- C) A história de Siddhartha Gautama
- D) O mito de Yama

17. Como a narrativa da Deusa Gaia pode ser interpretada em contextos orientais?

- A) Como um símbolo da exploração da natureza
- B) Como uma representação da interdependência entre seres vivos e o meio ambiente

- C) Como um exemplo de individualismo
- D) Como uma história sem relevância contemporânea

18. Qual é um tema recorrente nas fábulas de animais na literatura oriental em relação ao meio ambiente?

- A) O domínio humano sobre a natureza
- B) A importância da convivência e respeito entre espécies
- C) A indiferença em relação às consequências ambientais
- D) A busca pelo poder

19. Como o mito da criação no Taoísmo enfatiza a relação entre humanidade e natureza?

- A) Promovendo a separação entre os dois
- B) Ensinando sobre a unidade e a fluidez da vida
- C) Incentivando a exploração dos recursos naturais
- D) Focando na figura de um criador absoluto

20. Qual destes mitos pode ser usado para discutir a importância da preservação ambiental na cultura oriental?

- A) A história de Urashima Taro e a Tartaruga
- B) O mito de Prometeu
- C) A lenda de Hércules
- D) O mito de Narciso