



DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.35135>

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIVERSIDADE CULTURAL: EXPERIÊNCIAS NO CENTRO DE ESTUDOS DE PERCEPÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL – CENPEA, UNESP (SP, BRASIL)

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND CULTURAL DIVERSITY: EXPERIENCES IN
THE CENTER FOR ENVIRONMENTAL PERCEPTION AND EDUCATION – CENPEA,
UNESP (SP, BRAZIL)

Luciene Cristina Risso (Universidade Estadual Paulista - UNESP)

RESUMO: O estudo visa pesquisar e difundir a cultura e a história indígena brasileira, especificamente da comunidade indígena da etnia terena e guarani da aldeia Tereguá, (Terra Indígena Araribá, São Paulo, Brasil), via parceria da universidade com a comunidade protagonista. Os materiais estão expostos na sala do CENPEA (UNESP) para a realização educativa do público escolar, além de proporcionar atividades culturais com apresentação de danças e cantos indígenas. O objetivo geral desse trabalho é expor os resultados da apresentação de dança tradicional referente à cultura terena para os escolares, realizada em Outubro de 2019, proporcionando vivências interculturais. A metodologia foi baseada em revisão teórica, pautada na discussão sobre os temas: diversidade cultural e educação ambiental; interculturalidade; pensamento descolonial e novas epistemologias; valorização dos povos indígenas e pesquisa participativa. Como resultados, o estudo tem promovido a história da resistência indígena e suas visões de mundo, instigando no público escolar, novas visões e empatia para com os povos indígenas, bem como o combate ao racismo estrutural.

Palavras-chave: Interculturalidade; Descolonialidade; Povos Indígenas; Dança; Cultura Indígena.

ABSTRACT: The study aims to research and disseminate the Brazilian indigenous culture and history, specifically the indigenous community of the Terena and Guarani ethnicity from the Tereguá village (Araribá Indigenous Land, São Paulo, Brazil), through a partnership between the university and the protagonist community. The materials are exhibited in the CENPEA room (UNESP) for the educational performance of the school public, in addition to providing cultural activities with presentation of indigenous dances and songs. The general objective of this work is to expose the results of the presentation of traditional dance related to the Terena culture for students, held in October 2019, providing intercultural experiences. The methodology was based on a theoretical review, based on the discussion of the themes: cultural diversity and environmental education; interculturality; decolonial thinking and new epistemologies; valuing indigenous peoples and participatory research. As a result, the study has promoted the history of indigenous resistance and their views of the world, instigating in the school public, new views and empathy for indigenous peoples, as well as the fight against structural racism.

Keywords: Interculturality; Decoloniality; Indigenous People; Dance; Indigenous Culture.

Introdução

Os povos indígenas sofreram com a invasão dos portugueses em seus territórios, a partir de 1500. Suas ações colonialistas levaram ao genocídio e etnocídio de várias comunidades. A violência contra esses povos continuou com o tempo e, infelizmente, até os dias atuais sofrem com a invasão de seus territórios em busca de recursos naturais e avanço do agronegócio. Em 1910, criou-se a SPI (Serviço de Proteção Indígena) com o intuito de proteção e integração. Isso aconteceu, principalmente, após a pressão internacional contra a morte de várias pessoas de diferentes etnias, em detrimento do avanço agrícola rumo ao interior brasileiro (ISA, 2018). Tutelados pelo Estado, sua reserva não era livre, eram considerados incapazes politicamente e estavam à merce dos mandos do Serviço Indigenista, alvo de denúncias no início da década de 1960. Em meio à crise, já no período da ditadura militar (1964), extinguiu-se a SPI e criou-se a FUNAI em 1967. Durante o período militar foi marcante a perspectiva assimilacionista (ISA, 2018) e houve diversos tipos de violência contra os povos indígenas.

Somente após a Constituição Federal de 1988, devido ao movimento social dos indígenas e de outras organizações, foi reconhecido o direito à diferença e o direito ao usufruto exclusivo, definidos a partir de seus usos, costumes e tradições (Art.231), por meio do processo de identificação e demarcação do território, realizado por equipe multidisciplinar da FUNAI. Desde 1991, a principal atribuição da FUNAI foi realizar esse processo de regularização fundiária. No entanto, em 2019, houve diversos ataques no sentido de enfraquecer a FUNAI,

ferindo os direitos humanos dos povos indígenas e trazendo medo, violência e condição de vulnerabilidade social. Várias lideranças estão morrendo por defenderem seus territórios contra madeireiros e mineradores. Infelizmente, a visão dos povos indígenas, pela maior parte da sociedade brasileira é distorcida e preconceituosa.

Nesse sentido, sabendo da riqueza cultural de nosso país (305 etnias), esse projeto oferece a difusão de conhecimentos da cultura e da história indígena, por meio da colaboração da comunidade indígena Terena e guarani da aldeia Tereguá da terra indígena Araribá (SP, Brasil), bem como pela exposição, apresentação e produção de bens culturais. A metodologia foi baseada em revisão teórica e pesquisa participativa, baseada na pesquisa-ação voltada à extensão de Thiollent (2006).

Essa aldeia indígena é a mais próxima da cidade de Ourinhos, que dista 1h30 minutos, onde está localizada a UNESP (curso de Geografia) é uma comunidade parceira de projetos desde 2018. Dessa forma, a universidade tem a missão de fazer a “ponte” entre comunidade indígena protagonista e a comunidade escolar.

A sala CENPEA (Figura 1) tem pesquisas e ações extensionistas/educativas relativas aos temas de florestas, povos indígenas e paisagens. No tema POVOS INDÍGENAS: história, cultura, resistências e territorialidades têm como missão mostrar a diversidade cultural de nosso país apresentando a cultura holística dos povos indígenas, suas formas únicas de se relacionarem com a natureza, as resistências e territorialidades por meio de fotografias, divulgação de pesquisas

realizadas com o povo terena e guarani da Terra Indígena Araribá, vídeos e documentários.

Figura 1. Sala CENPEA (UNESP)



Fonte: foto de Autor.

O projeto foi iniciado em 2018, com a comunidade indígena e o atendimento na UNESP com escolas em 2019. Dentre as atividades e experiências do CENPEA, apresentamos os resultados da dança tradicional da cultura terena para os escolares, realizada em Outubro de 2019, proporcionando vivências interculturais.

O projeto está condizente com o objetivo 4 sobre Educação de qualidade e 11 de Desenvolvimento Sustentável da ONU, o qual visa “tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis”. O reconhecimento dos valores e cosmovisões indígenas visa combater o racismo e preconceitos sociais atuais, colaborando na produção de novas visões e epistemologias. Além disso, torna-se urgente o apoio das Universidades aos povos indígenas.

Diversidade cultural e Educação ambiental decolonial

A diversidade cultural está relacionada com a cultura de modo amplo, “um sistema simbólico” (Geertz, 1973), no qual, cada sociedade atribui significados e sentidos ao mundo. É o que caracteriza as sociedades, no que se refere a sua forma de ser, pensar e viver, ou seja, as identidades, laços territoriais, cosmovisão, suas tradições culturais, costumes, crenças etc. Enfim, tudo que envolve a cultura material e imaterial.

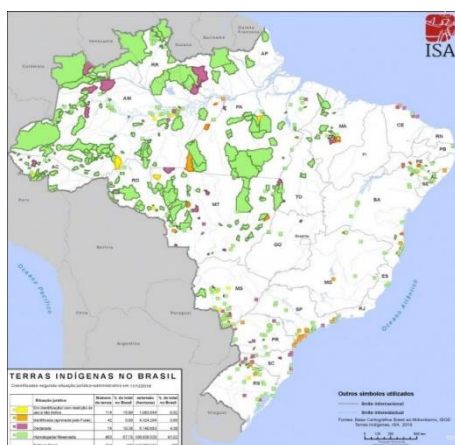
O conceito de diversidade cultural passou a ser trabalhado na esfera geopolítica nas convenções da UNESCO, é considerada como a “pluralidade das identidades dos grupos e das sociedades que formam a Humanidade” (artigo 1 UNESCO, 2001) viabilizando a criação de um instrumento jurídico internacional. Já na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em Paris (UNESCO, 2005), a diversidade cultural se refere “à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão”.

De acordo com François Bernard (2005), a diversidade cultural é diversa, cultural (pois resulta das trocas sociais a partir de suas fronteiras e conflitos), dinâmica (pois a cultura não é estática), uma questão, mas principalmente uma resposta, uma busca, um projeto.

O Brasil possui uma grande diversidade cultural com povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras entre outros. No caso dos povos indígenas, são 305 etnias, com 890 pessoas (IBGE, 2010) e 274 línguas distribuídas em 724 terras indígenas, só a Amazônia legal

representa 58,56% desse total (ISA, 2020b, Figura 2). Cada uma dessas etnias possuem tradições próprias e culturas particulares.

Figura 2. Mapa das terras indígenas no Brasil (2016).



Fonte: Instituto sócio ambiental (ISA).

A Constituição de 1988 reconheceu a importância de assegurar a diversidade cultural no Brasil e reconheceu o direito à diferença (Constituição Federal de 1988, art. 231), além de outras convenções e declarações sobre os povos indígenas, como, por exemplo, a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas (2007), ao qual assegura que os povos indígenas têm o direito de serem diferentes e respeitados como tais, contribuindo para a diversidade cultural e o patrimônio cultural da humanidade.

Na esfera do ensino, a Lei nº 11.645/2008 estabeleceu a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, um importante avanço para a história brasileira, com a promoção do conhecimento da formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, valorizando a diversidade cultural do país e suas contribuições.

Mesmo assim, os povos indígenas brasileiros sofrem com o racismo estrutural no Brasil, com a manutenção de ideias preconceituosas e equivocadas, além da pressão de grupos econômicos e políticos, ligados com o agronegócio e mineração em suas terras. O confronto do branco com o outro, e no nosso caso, com o indígena, é na maior parte das vezes, de desvalorização e inferiorização. Infelizmente, como colabora Yang (2014, p. 137 apud Moniz, 2019, p.91), a alta diversidade cultural “não leva necessariamente ao pluralismo”, porque esse último, considerado como “um sistema de valores, instituições ou processos, aceita a diversidade como um valor positivo”, e no caso brasileiro, há muitas dificuldades em aceitar e respeitar essa diversidade cultural.

Essa dificuldade deve-se, primordialmente, às marcas do colonialismo europeu que provocou o genocídio, junto à ciência moderna pelo epistemicídio violento nos povos que viviam na América, África e Oceania (Santos, 2019, p.28).

Aníbal Quijano (1991) usou o termo colonialidade para falar da continuidade do colonialismo na América Latina, pois o fim do colonialismo (político e econômico), não significou o fim das ideias, das relações sociais, dos padrões de poder etc. Assim, até hoje, por exemplo, os indígenas e os afrodescendentes são vítimas de racismo e variadas formas de violência.

Para Walter Mignolo (2017, p.6) é preciso ter um projeto de país descolonial, ou seja, “nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade (...)”.

Boaventura de Souza Santos (2019, p.17) integrado no pensamento

descolonizador, insere a proposta da epistemologia do Sul, cujo objetivo é “permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar com as suas próprias aspirações”. O Sul geográfico se sobrepõe parcialmente ao Sul epistemológico, as ideias do Norte estão no Sul, como as ideias do Sul estão no Norte geográfico também, “em muitas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (Santos, 2019, p.18).

Inclusive, vale ressaltar que o próprio movimento indígena é descolonial e vem divulgando o protagonismo indígena com relação a novas epistemologias. Temos vários autores indígenas em destaque, atualmente, como Ailton Krenak, Kaka Werá Jecupé, Juvenal Teodoro Payayá, Daniel Munduruku, Carlos José Ferreira dos Santos (Casé Angatu), Aline Rochedo Pachamama, entre outros.

Com essas diretrizes epistemológicas, a educação ambiental (EA) pode incluir discussões sobre interculturalidade e propostas descoloniais, baseada nas epistemologias do Sul, já que visa a transformação social. Nesse caminho, apresentam-se dois autores brasileiros da educação ambiental crítica e transformadora. Para Guimarães (2004, p. 46-47), a EA deve ser um movimento contra hegemônico:

[...] crítica ao paradigma cientificista-mecanicista que informa a sociedade moderna urbano-industrial; crítica ao seu modelo de desenvolvimento, ao seu modo de produção, com suas múltiplas determinações da realidade social, que se concretiza na proposta de uma modernização que é

conservadora (...) e que promove, ainda, de acordo com sua racionalidade, o direcionamento para uma compreensão única de mundo.

Para Reigota (2004, p.10) “(...) a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza”.

Por educação ambiental, entendemos uma educação voltada à transformação social e ambiental, à construção da cidadania, “como um conjunto de práticas educativas e criativas” (RISSO, 2013, p.15) em direção a projetos das epistemologias do Sul. Pensando assim, esse estudo entende os saberes e tradições indígenas como uma validação de um conhecimento que ficou invisibilizado durante muito tempo, baseado nas experiências de resistências causadas pelas lutas das diferentes formas do colonialismo e do capitalismo e que, hoje, precisa estar presente nas escolas e em diferentes lugares.

A educação ambiental para a diversidade cultural/e interculturalidade é uma agenda prioritária, entendendo o outro na diferença, respeitando a alteridade, pois mesmo no processo de estranhamento, podemos aprender e respeitar o outro, porque a identidade e alteridade “estão ligadas em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação” (Cucho, 1999, p.183).

A interculturalidade acontece quando “os diferentes se encontram em um mesmo mundo e devem conviver em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (Canclini, 2009). Assim, uma educação ambiental pode incluir também uma

educação intercultural, como fala Candau (2014):

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

A educação ambiental descolonial e intercultural aqui pretendida proporciona aos estudantes e visitantes do CENPEA, um olhar diferenciado para as culturas indígenas. Claro que para mudar o racismo e o preconceito necessitaria do envolvimento de toda a sociedade, mas em nosso nicho, procuramos incentivar e sensibilizar sobre a importância da diversidade cultural, o respeito à alteridade. Sobre isso, Canclini (2007) corrobora que os indígenas são os povos mais preparados para o diálogo intercultural, por transitarem entre saberes tradicionais e modernos, em lidar com economias de mercado e manter valores próprios da economia da reciprocidade, entre outras possibilidades.

E mais do que isso, a educação ambiental pode lutar por novos saberes emancipatórios e reconhecimento da diversidade epistemológica revelada por outros povos, antes invisibilizados. Como diz Boaventura Santos (2019, p.19) “As epistemologias do Sul invocam necessariamente ontologias outras (revelando modos de ser diferentes,

os dos povos oprimidos e silenciados, povos que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e de conhecer)”.

Metodologia

A comunidade indígena é parceira do projeto e protagonista, porque é ela quem produz os bens culturais para serem expostos, posteriormente na sala CENPEA, e em sequência, o grupo de pesquisa e extensão da graduação em Geografia, receberá estudantes, apresentando a importância de conhecer nossa diversidade cultural.

A sala CENPEA desenvolve projetos de pesquisa e extensão nos temas socioambientais, como florestas, povos indígenas e paisagens. Temos materiais educativos como fotografias dessa comunidade, mapas das terras indígenas do Brasil e do Estado de São Paulo, videodocumentários e desenhos dos jovens indígenas (realizado por meio de oficina em 2019). O projeto iniciou-se em 2018 com a comunidade indígena, porém o atendimento com escolas só aconteceu em outubro de 2019. Além disso, realizamos visitas educativas na aldeia com os graduandos do curso de Geografia da UNESP em 2018 e 2019; organizamos palestras e apresentação cultural de dança para escolares da cidade de Ourinhos durante evento na UNESP.

A escolha da aldeia Tereguá deve-se a boa parceria feita com eles em 2018 e também pela menor distância espacial da cidade de Ourinhos, onde se localiza o campus da UNESP. Em 2019, cerca de 70 pessoas participaram de atividades promovidas pelo CENPEA, sendo que 25 visitaram a sala e 45 alunos do ensino fundamental vieram assistir a

apresentação cultural (dança) da aldeia Tereguá.

A metodologia foi baseada em revisão teórica (educação ambiental, diversidade cultural, interculturalidade, descolonialidade, epistemologias do Sul) e pesquisa ação voltada à extensão de Thiollent (2006), ou seja:

Tanto os projetos de pesquisa como os de extensão são vistos como construção social de conhecimento, com a participação de atores diferenciados. Voltados para a realização de objetivos concretos, tais projetos podem ser estruturados como projetos de pesquisa-ação. Nessa linha, a metodologia e as ferramentas de trabalho em uso possuem dimensões participativa, crítica e reflexiva, contribuindo para fortalecer o propósito emancipatório dos projetos universitários (Thiollent, 2006, p.1).

Baseado em Thiollent (2006) a metodologia específica da ação educativa foi organizada do seguinte modo:

1) Fase inicial: Os projetos tanto de pesquisa como os de extensão são participativos, realizamos constantes reuniões na aldeia, já que desde 2018 temos projetos conjuntos. Na reunião sobre a participação no evento da Geografia da UNESP, perguntamos para a liderança e diretor da escola, Jehei Pio, se poderiam participar do evento na UNESP e ele gostou da ideia e passou aos estudantes indígenas.

2) Planejamento e ação: Os indígenas planejaram a atividade da dança, enquanto nós da Universidade planejamos a parte logística e de apoio, como transporte de ida e volta para a aldeia e alimentação, a sala Cenpea ficou à disposição para se

trocarem e descansarem. Uma observação aqui vale a pena: quando viram suas fotos na parede da sala, reconheceram-se e reconheceram os amigos e estavam felizes. O grupo da universidade também ficou responsável em enviar os convites às escolas e graduandos.

3) A ação educativa: A apresentação da dança dos indígenas da aldeia Tereguá na UNESP foi realizada em outubro de 2019. A ação foi relatada nos resultados por meio da observação participativa.

4) Avaliação: A pergunta principal da avaliação foi responder como foi o envolvimento dos alunos que assistiram à dança indígena? A ação instigou a discussão da diversidade cultural nas escolas? Essa avaliação foi feita de modo simples, perguntando para os professores da escola por e-mail e observação participativa.

A seguir, apresentamos o resultado da dança dos terenas do Kohixoti-Kipaé (dança da ema) ou dança do bate pau, para o público de escolares.

Resultados

O grupo de dança da comunidade indígena da aldeia Tereguá foi convidado para participar do evento cultural na UNESP, Ourinhos, no qual, os jovens apresentaram suas danças a escolares e as lideranças palestraram para os graduandos do curso de Geografia, sobre suas lutas atuais. As mulheres também se apresentariam, no entanto, não tinham número suficiente, mas vieram com suas roupas típicas.

Quando o tambor tocou e a dança começou, os olhos dos estudantes estavam atentos e curiosos. O público nesse caso, não deve ser considerado inexpressivo,

passivo, mas sim, um espectador “que considera o indivíduo como ser único e singular, com suas vivências e experiências também únicas e singulares” (Gasparini, Katz, 2013, p.61). Isso significa que sempre ocorre a comunicação em qualquer espetáculo de dança. O corpo e a mente dos espectadores entrando em contato com outros que estão no palco, por via perceptiva e cognitiva, provocam e geram novos conhecimentos e experiências.

O interessante é que houve um momento na dança em que vários estudantes foram convidados e se levantaram para participar, o que gerou muita interação. Se esses processos entre espectadores e a dança foram dinâmicos, no caso em que os espectadores foram convidados a participarem da arte, eles estabeleceram outras formas de interação com a dança (Figura 3). Tudo mudou. As crianças (meninos), que estavam na roda, se divertiam com a prática e para quem estava assistindo houve maior curiosidade pela dança e pelos gestos dos colegas. Portanto, para os que estavam na dança, passaram por uma vivência corporal cultural, que provavelmente será guardada na memória.

Figura 3. A dança da Ema (Kohixoti-Kipaé) apresentada pelos jovens da aldeia Tereguá na UNESP (Ourinhos), 2019.



Fotos de Luciene C Risso. A foto da direita mostra a interação dos escolares na dança indígena.

Para Duvidovich; Ostetto (2016,p.12127) “Dançar a cultura de outros povos permite que a interculturalidade seja praticada na sua forma fundamental, sendo uma maneira radical de se experienciar o multiculturalismo”. Essa interação “seja com suas próprias experiências, seja refletindo, seja conversando com outras pessoas. E como a relação entre obra e público é viva, ela segue se desenvolvendo” (Gasparini, Katz, 2013, p.64).

Terminada a dança, abriu-se para a plateia fazer as perguntas, sendo algumas: “qual o significado da dança?” “As meninas não vão dançar?”. Essa última, foi feita por uma aluna que queria muito ver a dança das mulheres. Daí elas explicaram que não havia número suficiente, e, assim, as alunas ficaram frustradas.

Quanto à avaliação da vivência, os professores retornaram, após a visita na UNESP, e discutiram a temática indígena com seus alunos, de forma geral muitos disseram que tiveram contato com a cultura indígena pela primeira vez e que gostaram muito da dança. Esse contato reforça pesquisas de Funari e Piñon (2016) ao dizer que 73% dos alunos nunca viram um índio pessoalmente e, assim, parecem invisíveis ainda. Os professores disseram que os alunos fizeram

muitas perguntas nas aulas, aumentando o interesse pelo tema e discutindo questões como diversidade e preconceito.

Mais do que informação, faltam, sobretudo, políticas públicas de valorização cultural, bem como locais de fala, inclusive nas Universidades, para dar visibilidade a outros tipos de conhecimento das epistemologias do Sul.

Conclusão

Por tanto tempo, os povos indígenas do Brasil sofreram com o genocídio e o epistemicídio, ficando na invisibilidade. Agora precisam mostrar sua cultura, suas lutas e resistências contra o passado e o presente de opressão e violência. O movimento indígena encontra-se aberto ao diálogo intercultural justamente para lutar contra o preconceito e os estereótipos que os afetam.

As revisões teóricas foram fundamentais na luta contra a colonialidade/modernidade, mostrando a importância da educação ambiental no debate da diversidade cultural e o respeito à alteridade. A educação ambiental necessita ser também descolonizada, para não servir aos interesses hegemônicos.

A ação educativa via arte da dança indígena teve forte potencial de vivências interculturais e deve ser mais explorada, pois ela possibilitou o encontro com outro. A dança entre indígenas e escolares fez a diferença e talvez seja uma semente para a diminuição de preconceitos. Ela é resistência e foi um convite ao descobrimento de uma nova cultura, às vivências com o corpo de outra forma.

Por fim, espera-se ter contribuído com a ciência diversa, não

universal, descolonial, trazendo e valorizando os saberes dos povos indígenas e a interculturalidade.

Referências

Bernard, François de. Por uma definição do conceito de Diversidade Cultural. In: BRANT, Leonardo (Org.). **Diversidade Cultural, Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas.** São Paulo: Escrituras: Instituto Pensarte, 2005.

Brasil. **Ministério da Cultura. Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural** - 2010. Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural - 2012. Plano Setorial para as Culturas Indígenas/MinC/ SCC - Brasília, 2012.

Candau, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

Canclini, N. G. Diversidade e Direitos na Interculturalidade Global, **Revista Observatório Itaú Cultural/OIC**, n. 8 (abr./jul. 2009), São Paulo, 2009, p. 145.

Canclini, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados** - mapas da interculturalidade. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

Cuche, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

Declaração universal sobre a diversidade cultural. 2001. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em Paris (UNESCO, 2005)

Duvidovich, M.L.; Ostetto, L.E. **Saberes e práticas interculturais: danças circulares, corpo e educação das diversidades.** XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, pp.12118-12153, 2016.

Funari, P.P.; Piñon, A. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores.** São Paulo: Contexto, 2016.

Gasparini, I.; Katz, H. **A comunicação entre dança e público: o papel do coreógrafo na construção da relação obra-espectador.** Dança, Salvador, v. 2, n. 2, p. 51-66, jul./dez. 2013.

Geertz, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

Guimarães, M. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2004.

Mignolo, W. **Colonialidade.** O lado mais escuro da modernidade. RBCS Vol. 32 n° 94 junho/2017, p. 1-18.

Moniz, J.B. Diversidade cultural: um conceito fundamental para o estudo dos fenômenos religiosos modernos. **Revista de Ciências Sociais. Fortaleza**, v. 50, n. 2, jul./out.,2019, p. 73-109.

Quijano, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

Reigota, M. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

Risso, L.C. Educação Ambiental e Ensino de Geografia: contribuição

teórica e prática em biogeografia. IN: RISSO, L.C. (Org.). **Ensino de geografia e educação ambiental: relatos de experiências.** Unesp/Ourinhos: Campus Experimental de Ourinhos, 2013, p.9-26.

Santos, B. De S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

Thiollent, M. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO Carlos R.; STRECK Danilo R. (Org.). Pesquisa participante: o saber da partilha. São Paulo: **Ideias & Letras**, 2006. p. 151-166.

Yang, Fenggang. Response by Fenggang Yang: Agency-driven secularization and Chinese experiments in multiple modernities. In: BERGER, P. L. (aut.). **The many altars of modernity: toward a paradigm for religion in a pluralist age.** Boston/Berlim: De Gruyter, 2014. p. 123-40.