



Agroecology and ecopedagogy: Pedagogical Contributions of the Landless Rural Workers' Movement

Agroecologia ed ecopedagogia: I contributi pedagogici del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Francesco Vittori

Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Verona – francesco.vittori@univr.it
<https://orcid.org/0000-0003-0976-3605>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The evident link between industrial-capitalist development and the impoverishment of ecosystems has led – over the last decades – social movements to affirm frames of meaning and practices that have favored the increase of eco-system awareness and the development of new visions of the future. Hence, the need to educate to sustainability to build in particular “from below” a new ecological ethics. Ecopedagogy that discusses the current system, makes subjects literate to ecology and is one of the most significant tools to achieve this goal. In this scenario, agroecology, as a science and ecosystem vision, is one of the possible transformative horizons. Starting from the pedagogical contributions of social movements, this essay shows how the educational urgency of building transition paths is also leading collective movements of Marxist inspiration, such as the Landless Rural Workers' Movement, to elaborate curricular proposals in agroecology in order to root from early childhood new ecological visions of Life.

Il nesso evidente tra sviluppo industriale-capitalistico e depauperamento degli ecosistemi ha portato – nel corso degli ultimi decenni – i movimenti sociali ad affermare cornici di senso e pratiche che hanno favorito l'aumento della consapevolezza ecosistemica e lo sviluppo di nuove visioni di futuro. Da qui, la necessità di educare alla sostenibilità per costruire in particolare “dal basso” una nuova etica ecologica. L'ecopedagogia che discute l'attuale sistema, alfabetizza i soggetti all'ecologia ed è uno degli strumenti più significativi per raggiungere tale obiettivo. In questo scenario, l'agroecologia, in quanto scienza e visione ecosistemica, è uno dei possibili orizzonti trasformativi. A partire dai contributi pedagogici dei movimenti sociali, il presente saggio mostra come l'urgenza educativa di costruire percorsi di transizione stia portando anche movimenti collettivi d'ispirazione marxista, come il Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a elaborare proposte curriculari in agroecologia al fine di radicare dalla prima infanzia nuove visioni ecologiche della Vita.

KEYWORDS

Agroecology, Education, Social Movements, Sem Terra, Brazil
Agroecologia, Educazione, Movimenti Sociali, Sem Terra, Brasile

Citation: Vittori, F. (2023). Agroecology and ecopedagogy: Pedagogical Contributions of the Landless Rural Workers' Movement. *Formazione e insegnamento*, 21(3), 115-124 https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_14

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_14

Submitted: July 25, 2023 • **Accepted:** December 6, 2023 • **Published:** December 29, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Acknowledgments: Si ringraziano la Fondazione Lelio e Lisli Basso e l'Associazione Amig@s MST-Italia che hanno assegnato il Premio di studio “Serena Romagnoli” rendendo possibile l'avvio della ricerca. Vorrei inoltre ringraziare l'intero gruppo italiano di ricerca, ovvero i proff. A. De Vita, A. Marchetti e P. Vittoria, così come tutte le/i militanti del MST che hanno partecipato alla definizione del disegno della ricerca e all'impostazione del fieldwork, in particolare D. S. Ribeiro, C. Bechara e M. C. Vargas.

1. Introduzione

Il nesso tra cambiamenti climatici, la perdita di agrobiodiversità, le migrazioni e le disuguaglianze sociali che si acuiscono sempre più è stato ampiamente dimostrato essere significativo e imputabile alle azioni umane, specie a partire dall'affermazione su scala globale dei processi di integrazione neoliberista e dello stile di vita consumistico occidentale. L'urgenza di intraprendere percorsi di transizione ecologica ed ecosociale verso un futuro più sostenibile impone l'adozione di prospettive planetarie in grado di accompagnare individui e gruppi verso processi di profonda e radicale presa di coscienza ecologica ed ecosistemica (Gadotti, 2005). Per rendere il più efficaci possibile questi processi di transizione sono indispensabili cambi radicali di rotta, prospettive, analisi e azione. In sintesi, occorre superare l'antropocentrismo di tradizione cartesiana per abbracciare epistemologie, ontologie ed ermeneutiche nuove in grado di ri-significare la Terra, finora oggetto di espropriazione industriale e capitalistica.

1.1 L'etica ecologica, la politica istituzionale e il ruolo della società civile

Come già mostrato altrove (Mortari, 2020), ciò che appare sempre più evidente, in questa riconfigurazione "forzata" verso la sostenibilità, è la mancanza di etica ecologica a più livelli (Mortari, 2020). L'assenza di eticità multi-livello e la scarsa propensione al coinvolgimento delle comunità locali (Ellerani, 2013) rendono gli ambiziosi obiettivi dell'Agenda 2030 e degli accordi internazionali un miraggio. Le istituzioni politiche, a più livelli, procrastinano l'attuazione degli impegni per la decarbonizzazione, mostrandosi impreparate e inadeguate nell'affrontare cambiamenti radicali, mantenendo di fatto lo *status quo*. Tuttavia, è altresì vero che, in questo scenario, la società civile si è ri-organizzata ponendo l'accento sulle emergenze che investono la contemporaneità. I cittadini di tutto il mondo si sono attivati prevedendo il rischio, l'emergenza della catastrofe e seminando nella cultura contemporanea un radicale e radicato sentimento di giustizia ecologica e ambientale (Ellerani, 2014). Specie nelle nuove generazioni, si registra un aumento della consapevolezza ecologica. Il successo di tali istanze è da attribuirsi – probabilmente – alla sempre più evidente manifestazione dei rischi ambientali e dei fenomeni meteorologici estremi. Contemporaneamente, le mobilitazioni per il clima e l'ambiente hanno favorito l'assorbimento di conoscenze e competenze utili a sviluppare una visione critica del mondo (Zantvoort, 2021). Se oggi la retorica della sostenibilità è al centro del dibattito pubblico, parte del merito va alla galassia di iniziative che denunciano e contrastano l'aggressività e l'estrattivismo capitalistico-industriale responsabile del disastro ecologico contemporaneo e che si sono radicate nella società come "eresie" contro-egemoniche (TiLT, 2022). Queste esperienze arrivano a noi grazie alla generazione e alla comune costruzione di pratiche "alternative" all'interno dell'organizzazioni di movimento. In Europa e nel Nord globale le mobilitazioni del Movimento per la Giustizia Globale tra gli

anni Novanta e Duemila (Della Porta, 2007) hanno radicato nelle nostre città gruppi ed esperienze di consumo critico ed economia civile (Malavasi, 2020; Parricchi, 2013), reti civiche di approvvigionamento di cibo (Renting et al., 2012; Rosol, 2020) e servizi (Magnani et al., 2023), modi alternativi di abitare il Pianeta (Monticelli, 2022), pratiche di autogestione e contrasto del depauperamento del territorio.

Germinazioni simili sono avvenute anche in altri contesti del Sud globale. Qui, specie i movimenti per l'agricoltura contadina, l'agroecologia e per la riforma agraria hanno spiazzato il potere costituito e rimodellato i contesti in cui operano affermando modelli politico-culturali e pedagogici contro-egemonici (Ribeiro, 2008). Hanno mobilitato l'opinione pubblica attraverso marce e manifestazioni con centinaia di migliaia di partecipanti, ma hanno altresì implementato politiche pubbliche a favore della scuola pubblica come bene universale, a sostegno dell'agricoltura contadina e a tutela del territorio come "casa comune". Adottando tra i repertori di azione il consumo critico e la promozione di stili di vita più eco-compatibili, occupando e autogestendo porzioni di terra, riscoprendo e valorizzando saperi antichi, indigeni e situati nei contesti di vita, questi movimenti hanno coniugato teoria critica e partecipazione (Federici, 2018). I movimenti si sono così trasformati in laboratori di cittadinanza in dialogo con i territori, dove pratica e autoeducazione tra generi, soggetti e generazioni diverse sono state e sono tutt'ora linfa vitale per il proliferare di innovazione sociale e prefigurare futuri alternativi (Maeckelbergh, 2011; De Vita & Bertell, 2018).

2. Il contributo pedagogico dei movimenti sociali e l'urgenza eco-pedagogica

L'agire pedagogico di queste organizzazioni arriva a noi prevalentemente dai contesti di lotta "periferici", dove l'avanzata del capitalismo si fa sempre più brutale. Le testimonianze che arrivano specie dal Sud globale mostrano come i saperi comunitari siano la chiave per la coscientizzazione, l'autodeterminazione e la realizzazione di pensieri e visioni alternative di futuro (De Vita, 2022). Il potere dell'educazione praticata all'interno di queste realtà politico-culturali ha portato a cambiamenti epocali, consolidando un'etica ecologica che progressivamente ha trasformato i comportamenti di consumo e i modelli di produzione rendendoli più compatibili con gli ecosistemi viventi (Mortari, 2020). La letteratura sui movimenti sociali mostra come queste forme di attivazione siano state e siano tutt'oggi laboratori di cittadinanza e spazi generativi di teorie e prassi pedagogiche (Streck, 2009). Sappiamo infatti come l'educazione, già secondo Dewey (1916/2018), venisse interpretata come una "necessità della vita" data la sua funzione sociale orientante e stimolante della formazione degli individui (Spadafora, 2017). Come già sostenuto da Freire (1968), esiste in effetti un legame ancestrale tra politica e formazione del cittadino (Bertolini, 2003; Muraca, 2019), poiché l'atto educativo è in sé un atto politico e viceversa (Freire, 1968). Per quanto spesso i movimenti siano marginali, in quanto forze politiche minoritarie

e spesso ignorate (Contini, 2009), sono tuttavia soggetti visionari e prefigurativi: anticipano il possibile nel presente, sperimentano nelle fratture, negli interstizi, nelle “fratture” del sistema (Zibechi, 2003). Prestare attenzione ai movimenti sociali dentro l’orizzonte pedagogico significa assumere che le trasformazioni in atto siano da intendersi come nuove e fiorenti domande di politica (Muraro, 2009). I movimenti, portatori di queste domande di politica “dal basso”, sono quindi in primo luogo soggetti politico-pedagogici in cui si sviluppa coscienza critica (Contini, 2009), si dà voce agli esclusi (Sachs & Santarius, 2007), i quali ritrovano spazio nella storia (Freire, 1968). Gli esclusi divengono parte di un processo di emancipazione globale e i movimenti divengono soggetti fautori di speranza (Zibechi, 2003), in quanto detentori della capacità di cogliere le contraddizioni del proprio tempo e trasformare la realtà (Streck, 2009).

La dimensione pedagogica di questi soggetti collettivi si manifesta infatti nel riconoscimento delle forme e delle pratiche egemoniche e nell’apprendimento di pratiche “altre” (Motta & Esteves, 2014). Grazie a Freire (1997/2008) sappiamo quanto l’educazione liberatrice favorisca lo sviluppo di una conoscenza problematizzante e demitizzante della realtà, svelandone il carattere storico e dinamico, in quanto la coscientizzazione è un guardare critico dentro la storia frutto della lotta (Freire, 1968). Ma il processo educativo problematizzante e coscientizzante, come sostiene Mayo (2008), deve sì attraversare la coscienza individuale, ma affinché contribuisca al cambiamento socio-politico e culturale più ampio, è fondamentale che l’azione educante e capacitante si articoli in gruppi (Muraca, 2019). Il “disapprendimento” deve necessariamente passare per l’azione collettiva dei movimenti che sono altresì luoghi e contesti di apprendimento all’interno dei quali si disimparano logiche e pratiche dominanti anche attraverso la condivisione di micro-pratiche, di micro-azioni quotidiane di politica elementare (De Vita, 2009; 2022; De Vita & Vittori, 2015; Motta & Esteves, 2014). Infatti, i movimenti sociali, anche i più circoscritti, sono luoghi di comprensione critica del mondo (Grzybowski, 1987), in cui si impara stando assieme. Lutte (1994) insiste molto sull’amicizia nei processi educativi informali, lo stesso fa Illich (Illich, 2005; Vittori & De Vita, 2022). Gohn (2011) individua alcuni apprendimenti che maturano nei movimenti sociali, in quanto l’unione dei soggetti per una battaglia, una causa comune, unisce e rafforza le relazioni umane dove si riconoscono problemi e si definiscono nuovi lessici comuni per leggere il mondo e decifrarlo. Nei movimenti la dimensione trasformativa travalica la dicotomia della trasformazione del singolo *versus* il mondo. Trasformare il mondo e la realtà circostante è un processo dialogico e relazionale, dove il sé si realizza nel processo emancipatorio e formativo dell’altro (Freire, 1968). I movimenti perciò sono da intendersi come spazi generativi di teorie pedagogiche, talvolta co-costruite con chi porta avanti la ricerca in ambito educativo e che, con i movimenti stessi, co-definisce percorsi di emancipazione. Questo rapporto dialogico e supportivo consente di stare, tanto nella dimensione riflessiva, quanto in quella attiva lavorando profondamente sul senso dell’azione, ri-discutendo e ri-costruendo il rapporto fra teoria e pratica (Mayo,

2008), tra pensiero ed azione (Day, 2005), tra critica e prefigurazione (De Vita & Vittori, 2022).

Tra le teorie consolidate lungo questo orizzonte di senso, le pedagogie popolari hanno rappresentato e ispirato la nascita di nuovi movimenti sociali a tutte le latitudini: dai contadini del Sud globale, ai movimenti indigeni, ai Forum Mondiali dell’Economia Solidale e dell’Educazione (Gadotti, 2009; Surian, 2002). In questi spazi, l’impostazione critica freiriana si è affermata per la sua capacità di elaborare contributi teorici e metodologici a partire da situazioni concrete, dialogiche e critiche; di conciliare discorsi e pratiche; di ricreare, ampliare, adattarsi e connersi ad altre matrici teoriche (Manfredi, 2009) e contesti socio-spaziali di subalternità storica come le aree marginali, le comunità indigene dell’Amazzonia e dell’America Centrale e i contesti rurali.

2.1 L’ecopedagogia: un nuovo paradigma epistemico

Lavorare la terra e produrre cibo significa generare, alimentare e proteggere la vita (Shiva, 2015), prendersi cura di ciò che esiste e ciò che verrà (Boff, 1999). Significa preservare il territorio, le bio-differenze, i saperi situati (Stoetzler & Yuval-Davis, 2002). Per invertire e rallentare il progressivo depauperamento degli ecosistemi è necessario percepire e “sentire” la Terra come la nostra casa comune. Questo richiede cambi radicali nei modi di agire, pensare e produrre multi-livello e multi-scala (Gadotti, 2000). Per raggiungere tale obiettivo, ambizioso e urgente al tempo stesso, è fondamentale agire criticamente sul piano pedagogico e formativo (Gutiérrez & Prado, 2000). Per incentivare il radicarsi nella società di una coscienza ecologica in grado di rompere con lo sfruttamento sistemico della natura nel suo insieme (esseri umani compresi) è necessario lavorare in ogni contesto formativo alla decostruzione di pratiche insostenibili e al radicamento di visioni emancipatorie (Vittoria, 2008; Lamosa, 2017).

Immaginare una Pedagogia della Terra, un’ecopedagogia, significa intendere la natura come oggetto del dominio sistemico e soggetto onnicomprensivo da accompagnare in un processo co-educativo di emancipazione (Gadotti, 2000). Questo paradigma si basa sull’idea che la Terra sia una e madre di tutte le specie. Allontanandoci dalla natura, rompiamo con essa e con noi stesse/i, poiché ogni allontanamento è alienazione (Vittoria, 2008). Già Marcuse (1964/1999) parlava della necessità di avere una relazione fraterna con la Terra. Questa visione in buona parte proviene dalle culture contadine e indigene del Sud globale che questo rapporto con la Madre Terra l’hanno conservato ed hanno lottato per mantenerlo in vita in contesti e processi di espropriazione totalizzante innescati già dai primi anni Settanta (Mazui & Rodrigues, 2023).

L’ecopedagogia, termine coniato dallo stesso Paulo Freire nei primi anni Novanta, indica un modo di accompagnare, crescere ed educare consapevole del campo relazionale ed inter-specie in cui è inserita l’umanità, in cui ogni essere è legato all’altro da relazioni intrinseche e interdipendenti che ne determinano la sua costituzione fondamentale (Bianchi, 2021). L’ecopedagogia è un processo collettivo di emancipa-

zione dove la scuola ha il dovere di ri-pensarsi e di ripensare criticamente il proprio agire (Vittoria, 2008), enfatizzando l'esperienza diretta, individuale e collettiva attraverso attività pratiche come piantare e seguire la crescita di un albero, di un ortaggio, di un fiore, camminare per le strade della città oppure avventurarsi in un bosco, in una foresta ed osservare il comportamento animale e vegetale. Costruire una pedagogia di questo genere significa adottare metodologie di lavoro basate su principi in cui venga esaltata la sacralità e il materialismo della Terra, l'inclusione e la costruzione di pace. L'ecopedagogia suggerisce infatti una profonda revisione dei curricula e un riorientamento della nostra visione del mondo dell'educazione come spazio per l'inserimento dell'individuo in comunità locali e globali allo stesso tempo, in quanto funzionale allo sviluppo collettivo di una cittadinanza planetaria che è di per sé integrale e funzionale alla co-costruzione di una democrazia planetaria (Gadotti, 2005).

L'ecopedagogia ha assunto in questi anni un ruolo politico e sociale rilevante. Come ogni nuovo movimento in divenire è complesso e può prendere direzioni diverse, anche contraddittorie. Essa presuppone un riorientamento dei principi costituenti i curricula, i quali, come Jean Piaget ci ha insegnato, dovrebbero contemplare ciò che è significativo per lo studente (Lovell & Shayer, 1978). Sappiamo che ciò è corretto, ma incompleto. I contenuti curriculari devono essere significativi per lo studente e lo saranno in chiave ecologica – se e soltanto se – questi contenuti varranno anche per la Terra (Gadotti, 2005). In questo senso, l'ecopedagogia non è una pedagogia eccezionale tra le altre pedagogie. Ha senso solo come progetto emancipatorio globale e olistico, in cui la preoccupazione non è solo nella conservazione della natura (ecologia naturale) o nell'impatto delle società umane sugli ambienti naturali (ecologia sociale), ma in un nuovo modello di civiltà ecologicamente sostenibile (ecologia integrale) che implica un cambiamento nelle strutture economiche, sociali e culturali. È un progetto utopico: cambiare le relazioni umane, sociali e ambientali che abbiamo oggi per prefigurare un futuro completamente diverso e divergente. Questo è il senso profondo dell'ecopedagogia: non opporsi all'educazione ambientale, ma integrarla.

2.2 L'agroecologia: movimento sociale e orizzonte trasformativo per una nuova etica ecologica

Abbiamo visto come i movimenti sociali possono essere intesi a più livelli come contesti e soggetti politico-pedagogici. Molte delle esperienze studiate in letteratura riguardano mobilitazioni contro il sistema dominante di commercio, finanza e sviluppo dell'agroindustria e della standardizzazione dei modelli di consumo. Questo processo si radica nel lungo processo di sviluppo che ha portato alla meccanizzazione, all'utilizzo della chimica e delle biotecnologie in agricoltura sin dagli anni Cinquanta e Sessanta. La cosiddetta Rivoluzione Verde ha progressivamente imposto omologazione delle produzioni, dei consumi, ha espropriato porzioni di terra inimmaginabili rendendo la vita impossibile a molte popolazioni marginalizzate (Shiva, 2015). In risposta a questa mas-

sificata standardizzazione del modello agricolo si è via via strutturato un contro-movimento di agricolture alternative che oggi definiamo *agroecologia* (Altieri, 2009). Questo paradigma trasformativo si è costituito come scienza della complessità: una proposta visionaria di trasformazione nelle scienze agrarie, umane e sociali basata sulla razionalità ecologica. Una scienza pratica e un movimento sociale orientati alla formazione integrale ed emancipatoria dell'essere umano nell'educazione rurale (Aguiar, 2010; Vieira & Machado, 2007). Una scienza complessa, interdisciplinare, transdisciplinare e contro-egemonica (Sousa, 2017; Molina et al., 2014). L'agroecologia, nella sua dimensione pedagogica, contesta la formazione degli educandi affossata sulla costruzione della razionalità economica e positivista, proponendo una razionalità ecologica che discute l'attuale sistema di dominio capitalistico-patriarcale (Jacob et al., 2016). Propone un discorso salvifico dell'ordine planetario che coinvolge la natura e l'umanità nella loro interdipendenza (Niederle et al., 2013). Coloro che vengono formati secondo questi principi acquisiscono visioni differenziate rispetto ai professionisti delle scienze agrarie formati secondo il paradigma convenzionale (Sousa, 2017). Ponendo al centro la dimensione umana e sociale dell'agire in agricoltura, l'agroecologia implica un generale ripensamento delle attività umane. L'epistemologia agroecologica poggia infatti sul concetto di "agro-ecosistema", ossia ripensare in maniera armonica l'attività produttiva in relazione all'ecosistema vivente nel quale si concretizza. L'agire agroecologico presuppone sì la riduzione dell'utilizzo di agenti inquinanti e tossici, ma anche l'adozione di tecniche produttive che possano sinergicamente interagire con tutti gli elementi e i soggetti viventi di un territorio. Il paradigma agroecologico comporta una trasformazione radicale del nostro modo di produrre, abitare, vivere e consumare sul pianeta. L'agroecologia promuove inoltre un ripensamento fra generi, categorie sociali e soggetti normalmente esclusi dal sistema dominante. Muoversi lungo questo orizzonte implica un cambio di rotta che non può né solamente essere "calato dall'alto", né provenire esclusivamente "dal basso" senza un profondo lavoro di coscientizzazione degli attori sociali, degli educatori/educandi e delle istituzioni scolastiche e politiche.

L'urgenza pedagogica di educare la cittadinanza alla transizione eco-sociale è ormai strettamente connessa alla nostra sopravvivenza. L'agroecologia come prospettiva transitoria sottende una direttrice trasformativa che può e deve ri-immettere i cittadini di oggi e di domani dentro la natura, educando i soggetti alla cura della "casa comune" (Boff, 1999). Coerentemente, l'agroecologia non solo si interroga sulle tecniche e le metodologie produttive, ma attraverso la sua visione ecosistemica, riequilibra i rapporti tra i soggetti. Essa protegge, conserva e rivalorizza i saperi situati, rompe con la logica produttivista e avvicina i contesti ad un nuovo modo di abitare il pianeta (Dozza, 2022). Tutto ciò è possibile se fatto in termini olistici e di planetarietà (Gadotti 2005), in quanto educare alla sostenibilità, all'ecologia, implica una nuova ermeneutica e una nuova ontologia della natura.

Sintetizzando, ciò che questo saggio ambisce a far emergere è pertanto la radicale innovatività di quella che viene definita "agro-ecopedagogia": crasi tra il pa-

radigma agroecologico e la costruzione collettiva di percorsi educativo-formativi che pongono al centro la necessità di riavvicinare i cittadini alla politica e alla cura del pianeta come azione fondante di una nuova etica agro-ecologica (Mortari, 2020).

3. L'educazione formale nel Movimento Sem Terra: una ricerca co-costruita con le/i sue/suoi militanti

Al fine di perseguire l'obiettivo di questo saggio verrà ora presentato il lavoro di ricerca co-costruita con il *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST). Forse tra le più conosciute esperienze di movimento sociale del Sud America, il MST sin dagli anni Ottanta si batte per il superamento del latifondo, per la riappropriazione di spazi, saperi situati e per la costruzione popolare di pedagogie liberatrici ed emancipatorie. Il MST rappresenta un *unicum* a livello globale, per storia decennale, strutturazione, radicamento nei territori, costruzione di *welfare* dal basso, dialogo con i partiti e le istituzioni politiche.

La ricerca, iniziata durante la pandemia, ha l'obiettivo centrale di mostrare come, nel contesto attuale di crisi climatica e ambientale, il MST stia costruendo una proposta popolare di curriculum in agroecologia all'interno delle proprie scuole di base (corrispondenti alla nostra primaria e secondaria) e popolari per la formazione tecnica degli adulti. A tale scopo, è stato necessario co-costruire il progetto di ricerca con i referenti nazionali del settore pedagogico e delle relazioni internazionali del MST. Attraverso una prima analisi dei bisogni è emersa la necessità di raccogliere dati rispetto a questa svolta del movimento. Pertanto, tra giugno ed agosto 2022, l'autore ha trascorso un periodo di raccolta dati tra il Sud (S o Paulo, Paraná e Santa Catarina) e il Nordest brasiliano (Bahia) con l'obiettivo di conoscere in profondità diversi contesti socio-spaziali ed esperienze educative impegnate nello sviluppo del curriculum agroecologico all'interno delle scuole selezionate. Durante il lavoro di campo sono state visitate 11 scuole situate in altrettante aree rurali "liberate", 1 centro di formazione urbano nell'area metropolitana di Curitiba (PR) e 5 aree di produzione agroecologica. L'approccio metodologico adottato per raccogliere i dati è stato di tipo etnografico. È stato pertanto redatto quotidianamente un diario di campo in forma cartacea e digitale all'interno del quale sono state riportate: le osservazioni dirette, le annotazioni e le impressioni del momento attraverso un linguaggio e una modalità comprensibile dall'autore; le note descrittive più dettagliate delle attività osservate nelle scuole, nei contesti di vita e nelle aree produttive ricombinando le prime annotazioni con le descrizioni più dettagliate; gli appunti presi attraverso il dialogo con le/gli attiviste/i che hanno facilitato l'accesso al campo; infine le riflessioni ex-post agevolate dalla revisione dell'intero materiale raccolto prendendo nota di tutte le attività svolte e osservate. L'osservazione etnografica è stata adottata in ogni singolo momento vissuto nei contesti di vita dei militanti e nelle scuole popolari che hanno ospitato l'autore durante la *vivencia*, consentendogli di entrare nella dimensione più fedele alla realtà del contesto cultu-

rale, politico e pedagogico del movimento senza giudizio, mantenendo sempre una relazione orientata all'ascolto e al dialogo con le/i militanti del MST che hanno aperto le loro case, guidato e mostrato molteplici aspetti della quotidianità e delle attività svolte negli *assentamentos*. L'immersione diretta ha infatti reso possibile l'assimilazione, almeno in parte, della *praxis* pedagogica del MST. Altri strumenti di ricerca adottati per mettere a fuoco la dimensione pedagogica del MST rispetto all'agroecologia sono state fotografie e video organizzati dall'autore come materiale supportivo della ricerca e che, giorno dopo giorno, garantivano un concreto e tangibile *record* delle attività svolte, attraversate, vissute e sperimentate in prima persona e con le comunità/soggetti coinvolti nel percorso di ricerca. Per questo contributo, oltre alla descrizione del caso studio, verrà infine considerata l'elaborazione metodologica del curriculum di agroecologia che l'equipe nazionale del settore pedagogico del MST ha recentemente realizzato, unitamente ai dati raccolti attraverso l'osservazione etnografica *in/outdoor* nelle scuole visitate.

4. Agroecologia e educazione

La formazione agroecologica si articola principalmente nell'interdisciplinarietà delle scienze naturali e umane, evocando innovatività e tensioni post-strutturaliste in campo educativo. L'agroecologia, in quanto scienza interdisciplinare, esercita effettivamente una profonda critica dei principi tradizionali dell'agronomia convenzionale e dell'*agro-business*, arricchendo le pratiche agronomiche con la conoscenza ecologica al fine di superare l'appropriazione capitalistica della natura (Machado & Machado Filho, 2014). Tenendo conto di questo potere emancipatorio e contro-egemonico proposto dall'agroecologia, in Brasile recentemente vi è stato un ulteriore sviluppo tra questo nuovo paradigma e la lotta per l'educazione. Questa simbiosi cognitiva introduce nuove riflessioni ontologico-esistenziali, specialmente nei soggetti che vivono nelle aree rurali e nelle comunità marginalizzate (indigene, riserve estrattive e *quilombolas*) che hanno bisogno di essere problematizzati a causa dei desiderati processi di emancipazione necessari per la tenuta democratica (Adorno, 1970/1998).

L'idea di una "agro-ecopedagogia" emerge come parte della costruzione discorsiva elaborata da una rete di soggetti collettivi impegnati nella lotta per l'autodeterminazione in luoghi e spazi molto diversi tra loro. Queste diversità hanno aperto il dibattito all'interno degli stessi movimenti per l'educazione rurale che affonda le sue origini sin dal primo ENERA¹ nel 1997 (Dalmagro, 2017), dove educatori e accademici cominciarono a discutere la necessità di introdurre percorsi formativi specifici per le popolazioni rurali marginalizzate, affermando così il modello della *Educação do Campo* (Silva, 2020), il quale successivamente si istituzionalizzò a livello federale attraverso la definizione del PRONERA² (Barbosa, 2017). In con-

1 *Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária* – Luglio 1997.

2 *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*.

siderazione di ciò, alcuni autori hanno via via indicato principi come il riconoscimento dei saperi e dell'esperienza contadina, la necessità di partire da una lettura della realtà basata sulle condizioni sociali ed ecologiche specifiche dei territori, favorendo un'educazione transdisciplinare e criticando il consolidato sistema monolitico della formazione settoriale (Medeiros et al., 2015). Questo dibattito in Brasile si è poi ulteriormente arricchito a partire dal I Seminario Nazionale sull'Educazione in Agroecologia, tenutosi a Recife nel 2013 (SNEA, 2016). In questo contesto, l'agroecologia ha iniziato a prendere forma come proposta educativa, dando centralità alla formazione integrale dell'essere umano, in cui razionalità, spiritualità, etica e dimensioni artistiche divenissero un tutt'uno in grado di generare nuovi valori e percorsi trasformativi della realtà (Aguar, 2010).

4.1 L'emergenza educativa in Brasile

Questi sviluppi di carattere filosofico, politico e pedagogico vanno tuttavia letti tenendo presente le forti contraddizioni e criticità che caratterizzano il contesto brasiliano. Una delle più gravi piaghe del sistema educativo brasiliano è l'elevato tasso di analfabetismo che, nel 2017, riguardava ancora il 7% della popolazione (oltre 11 milioni di persone), con un'incidenza tripla tra gli over 60 e doppia tra gli afro-discendenti (Neto, 2018). Non di meno, il sistema educativo-formativo si è nel tempo rafforzato seguendo una logica duale, dove buona parte dei ceti popolari viene sistematicamente esclusa dall'istruzione superiore. Il sistema universitario infatti, per quanto finanziato da istituzioni pubbliche (statali e/o federali), limita fortemente l'accesso ai soggetti che non hanno avuto un'adeguata formazione nell'*ensino medio* (secondaria di secondo grado) in grado di fornire conoscenze e competenze utili al superamento dei test d'ingresso nazionali (Finco, 2021). La svolta neoliberista concretizzatasi con la riforma del *Novo Ensino Medio* (in vigore dal 2022) ha poi rafforzato la standardizzazione curricolare, ridotto al minimo lo spazio di manovra dei docenti, eroso ore di didattica alle scienze umane e sociali in favore di discipline tecnologiche-informatiche, privilegiando il cosiddetto "progetto di vita" lavorativo delle/degli studenti (Vieira da Silva & Batista de Moraes, 2022).

4.2 Il contesto di lotta politica e culturale del MST

L'MST si radica in un Paese che per decenni è stato il laboratorio di sperimentazione di imprese multinazionali, lobby e movimenti ultraconservatori. L'esperienza del MST – cruciale per comprendere a fondo le contraddizioni e le pieghe reazionarie della recente storia brasiliana – si è sempre contraddistinta nel rivendicare l'accesso alla terra, la riforma agraria, l'autodeterminazione e la sovranità alimentare. Data la sua natura spontaneistica, movimentista e svincolata da logiche di potere (Marchetti, 2022), l'MST è stato spesso criminalizzato dai media e dai partiti conservatori. Tuttavia, questa sua matrice indipendente e "antagonista" non ha disincentivato il movimento nella mediazione politica. Il MST negli anni ha infatti

consolidato importanti alleanze dentro e fuori le istituzioni, con accademici e rappresentanti della sinistra parlamentare brasiliana come l'attuale Presidente Lula, i cui governi hanno spesso accolto le istanze del movimento. Il dialogo istituzionale ha consentito l'introduzione di programmi di sostegno all'agricoltura familiare, all'agroecologia, alla *Educação do Campo*. Ciononostante, la grave crisi pandemica e sociale che ha investito il Brasile e le politiche neoliberiste dei governi conservatori hanno oltremodo esposto i soggetti più fragili alla violenza materiale del capitalismo chiudendo, soltanto nel 2021, 3.424 scuole rurali nelle aree di riforma agraria (Engelmann, 2022) e compromettendo in maniera quasi irreversibile la sopravvivenza e la rigenerazione dei biomi primari amazzonici e della costa atlantica (Greenpeace Brasil, 2022).

4.3 La proposta curricolare del MST

Il contrasto alle disuguaglianze e alla lottizzazione in Brasile ha portato il MST a battersi per garantire diritti universali ai ceti popolari, prefigurando nel presente futuri possibili, alternativi, ecosociali ed ecocompatibili. Qui nasce e si radica l'esigenza del MST di strutturare curricoli formali e pratiche pedagogiche non formali ed informali per bambini e adulti nella direzione di un radicale ripensamento ecosistemico. Il Progetto Politico-Pedagogico della Riforma Agraria Popolare prevede infatti la redistribuzione del latifondo per mezzo di occupazioni di terra e costruzione di comunità contadine autogestite sin dagli anni Ottanta. Esso include una profonda riflessione sull'utilizzo di queste terre, sui metodi produttivi, sull'organizzazione del lavoro e delle comunità rurali orientate all'inclusione e al rispetto del Vivente. Alla base della proposta del MST vi è la necessità di garantire la sovranità alimentare, il rispetto dei lavoratori e il contrasto delle disparità e della violenza di genere come diritti umani fondamentali. A fare da cornice a questi principi fondativi, nell'ultima decade, si colloca il paradigma agroecologico. Adottare questo approccio significa incentivare un cambiamento culturale ed epistemico che discuta il sistema di relazioni umane/non-umane. Abbracciare l'orizzonte trasformativo agroecologico dentro gli *assentamentos* (insediamenti) e *acampamentos* (accampamenti) del MST significa definire strategie d'azione per costruire "dal basso" modelli organizzativi contro-egemonici e proposte educativo-formative in grado di resistere e rafforzarsi anche all'interno di un contesto neoliberista come quello brasiliano. Definire percorsi formativi legati all'agroecologia significa co-costruire nuovi processi educativi che rompono con la logica ri-produttiva del capitalismo e che sposino l'approccio del *cuidado* (cura) della Terra e delle relazioni (Boff, 1999).

Per il MST l'educazione è infatti qualcosa che va oltre la scuola e la formazione. La pedagogia del movimento rappresenta lo sforzo di combinare il processo di formazione umana più ampia con l'intenzionalità educativa di ogni pratica specifica, compresa la pratica scolastica (Caldart et al., 2012). Discutere modalità e metodologie educative è per i *Sem Terra* una questione permanente dell'intera società e dei movimenti popolari. L'educazione è in sé parte di

un progetto politico trasformativo che prefigura una rinnovata concezione del mondo (MST, 1996). Costruire un curriculum di agroecologia significa coniugare pratiche e saperi situati, conoscenze antiche e con il sapere scientifico, tecnico e tecnologico enfatizzando il dialogo tra epistemologie diverse, riconoscendo le popolazioni rurali come i soggetti privilegiati dell'agroecologia. Un dialogo non esclusivamente tecnico-accademico, economico ed ecologico, ma anche di ordine etico, culturale, che si materializza in pratiche sociali collettive (Rivera-Ferre et al., 2021). Il curriculum in agroecologia così come articolato dal MST (Ribeiro et al., 2017; Dias et al., 2021) esprime infatti:

- La comprensione e l'impegno che mantengono rispetto ai contenuti da insegnare e apprendere.
- Le esperienze di apprendimento scolastico da vivere.
- I piani pedagogici sviluppati da educatori, scuole e sistemi educativi.
- Gli obiettivi da raggiungere attraverso il processo didattico.
- I processi di valutazione.
- Le procedure selezionate a diversi livelli di scolarizzazione.

Il curriculum è l'insieme degli sforzi pedagogici sviluppati con intenzioni educative e si esprime nelle attività organizzate dalle scuole MST. Esso poggia su atteggiamenti e valori rafforzati da rituali e pratiche, relazioni gerarchiche, regole e procedure, modi di organizzare lo spazio e il tempo scolastico. Per com'è stato elaborato (dai responsabili del settore pedagogico della Bahia) il curriculum che va dalla prima infanzia alla formazione tecnica degli adulti (Ribeiro et al., 2017), poggia su quattro principi essenziali, ovvero:

1. L'interdisciplinarietà come fondamento epistemologico di base che materializza la complessità.
2. La valorizzazione del lavoro pedagogico condizionale/collettivo.
3. Fornire corsi di formazione teorica articolata alla conseguente pratica.
4. Assumere la ricerca come principio educativo della conoscenza e dell'intervento nella realtà.

Durante l'esperienza di ricerca sul campo, in particolare negli stati del Paraná e della Bahia, è stato possibile visitare e accompagnare le attività di molte realtà scolastiche, formative e di produzione agroecologica dove i contadini divengono educatori e dove educatori ed educandi sperimentano la produzione attraverso la metodologia *De Camponês a Camponês*. Attraverso il lavoro etnografico di osservazione delle metodologie didattiche *in/outdoor* è stato possibile seguire con attenzione la didattica e le posture di educatori ed educandi all'interno delle scuole di base (infanzia e primaria), *ensino medio* (secondaria) e delle scuole popolari (formazione degli adulti).

Dall'analisi preliminare dei dati raccolti attraverso l'osservazione etnografica, l'agroecologia emerge in quanto *praxis* pedagogica e coscientizzante, dove il lavoro e le attività pratiche, in quanto elementi essenziali della pedagogia del MST, includono le pratiche agroecologiche come una nuova dimensione di for-

mazione integrale dell'essere umano per leggere criticamente le contraddizioni caratterizzanti i contesti abitativi. Ciò si sposa perfettamente con l'articolazione didattica delle scuole che prevede "tempi" diversi: tempo di lezione (teorica e pratica), tempo di lettura, tempo di gioco, tempo di "piacere". Laddove l'agroecologia è stata formalmente riconosciuta nel curriculum della scuola (nel caso delle scuole di base questo è di competenza municipale, mentre per l'*ensino medio* i curricula sono stabiliti a livello statale), l'agroecologia prevede la suddivisione delle lezioni in lavoro teorico e pratico. Nelle scuole popolari invece, come la *Escola Latino-Americana de Agroecologia* di Lapa (Paraná) e la *Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egidio Brunetto* di Prado (Bahia), oltre ad adottare la metodologia *De Camponês a Camponês* che prevede lo scambio diretto di competenze tra i contadini, il MST organizza corsi di formazione e accompagnamento tecnico per le comunità limitrofe per stimolare la presa di coscienza e dare supporto nella transizione agroecologica. Tutto ciò è reso possibile dal lavoro sinergico tra le varie *equipe* di lavoro che coordinano le attività delle scuole: tecnici-agronomi e pedagogisti infatti si confrontano costantemente sull'impostazione del lavoro formativo e non solo. Gli stessi agricoltori degli *assentamentos* divengono a loro volta formatori: talvolta dando supporto alle scuole, altre volte ospitando le classi nelle aree produttive (e sperimentazione). A rallentare lo sviluppo di questa disciplina è l'impossibilità di incidere a livello curricolare nell'*ensino medio*, in quanto la decisione lì spetta allo Stato di riferimento. In questi casi però, le scuole MST (che sono pubbliche e non private o paritarie) aggirano – per così dire – l'impedimento burocratico inserendo l'agroecologia tra varie discipline, implementando quindi una formazione transdisciplinare.

L'agroecologia poi, dai discorsi, dalle interviste informali, dai confronti a cui ho partecipato³, emerge chiaramente come istanza politica. La spinta verso l'agroecologia non è soltanto uno *shift* di senso per il MST, ma una necessità materiale. Il Brasile è tra i principali consumatori di fertilizzanti e pesticidi agrotossici al mondo (BBC News Brasil, 2020). L'agricoltura intensiva e la monocultura (cacao, caffè, cellulosa, soia, mais, ecc.) creano veri e "deserti verdi" e spesso le aree "liberate" dal latifondo si trovano a ridosso di zone di produzione massiva rendendo impraticabile la sostenibilità ecologica. La pressione dell'*agro-business* mette a repentaglio gli ecosistemi e le comunità contadine del MST, così come quelle indigene e *quilombolas* che vivono questi territori. In risposta a questa avanzata aggressiva e colonizzatrice, l'MST nel 2020 ha avviato il *Plano Nacional Plantar Arvores, Produzir alimentos saudáveis* (solo nel 2022, sono stati piantati 10 milioni di alberi), un progetto di educazione agroforestale che coinvolge bambini e adulti nella ri-produzione di piante da frutto e orticole all'interno di scuole e aree produttive degli *assentamentos* e di ri-piantumazione delle aree erose dalle monocul-

3 *Encontro Nacional do setor pedagógico do MST* (28 giugno – 1° luglio 2022) presso la *Escola Nacional Florestan Fernandes* (Guararema, SP); *Encontro Nacional do educadores LGBT Sem Terra* (12-14 agosto 2022) presso la *Secretaria da Educação do Estado da Bahia* (Salvador, BA).

ture, in particolare nei due principali biomi del Paese: ovvero la Foresta Atlantica e l'Amazzonia.

Vivere di agroecologia comporta un ripensamento totale sui modi di abitare le "crepe", le "fratture" aperte dentro il sistema capitalista (Zibechi, 2003). Occupare il latifondo per stabilire le comunità rurali è per i *Sem Terra* una necessità materiale. Lo è altrettanto sviluppare nuove metodologie, tecniche produttive, riscoprire i saperi situati maggiormente eco-compatibili. La prospettiva agroecologica comporta un profondo lavoro di riequilibrio tra i generi, anche dentro il nucleo familiare (istituzione base dell'organizzazione del MST). Le aree di riforma agraria divengono così comunità vive, attive, autogestite e luogo sicuro per tutti quei soggetti altrimenti ai margini nelle grandi aree urbane del Brasile come ad esempio la comunità LGBTQI+ che proprio nei contesti urbani subisce livelli di violenza tra le più significative al mondo.

Infine, le scuole popolari, come le due menzionate in precedenza divengono luoghi formativi di livello superiore con programmi sviluppati in partenariato con le università pubbliche per i corsi di Educazione in Agroecologia ed *Educação do Campo*. All'interno delle scuole popolari si tengono poi corsi di formazione tecnica destinati alle comunità locali e si organizzano tirocini formativi per studenti stranieri provenienti da diverse zone del mondo, ingaggiati attraverso programmi di inter-cambio con Paesi e comitati che supportano la causa del MST. Si produce inoltre cibo di qualità destinato alle vicine aree urbane per la distribuzione di pasti preparati per le persone indigenti e per la ristorazione pubblica come avviene a Curitiba. Sono spazi di formazione continua ed integrale dell'essere umano dove la memoria storica e l'identità MST viene quotidianamente riaffermata anche attraverso i rituali della *mística* (do Nascimento & Martins, 2008). In sintesi, le scuole popolari, gli *asentamentos* e gli *acampamentos* divengono "zone liberate": comunità consensuali fondate sulla partecipazione attiva di tutti i membri in quanto «hanno carattere performativo, prefigurativo ed educativo» (de Sousa Santos, 2021, p. 114). Sono utopie realistiche orientate a modellare la società liberando i soggetti dall'oppressione capitalista, patriarcale e razzista che domina l'esterno delle "zone liberate".

5. Conclusioni

Cittadinanza ecologica, globale e planetaria sono espressioni adottate per esprimere l'insieme di principi, valori e atteggiamenti che dimostrano una nuova percezione della Terra come un'unica comunità. Spesse associate al paradigma dello "sviluppo sostenibile", si è mostrato come la costruzione di nuove visioni eco-sociali ed eco-compatibili sia qualcosa di ben più ampio che travalica la mera dimensione economica e tecnicistica della transizione ecologica *mainstream*.

La Terra è "Gaia": un organismo vivente e in evoluzione con tutte/i le/i sue/suoi figlie/i. La cultura ecologica presuppone una Pedagogia della Terra che renda conto del grande compito di formare alla cittadinanza ecologica, globale e planetaria. Si tratta di un processo già in corso. L'ecopedagogia che via via si sta

radicando alle diverse latitudini sta indicando la sfida epocale del ripensarci come parte di una cittadinanza planetaria e cosmica.

Le complessità sono enormi, sia per gli educatori/educandi che per i responsabili dei sistemi educativi. Educare alla Terra abbiamo visto presupporre molto più di una filosofia educativa. L'ecopedagogia implica una revisione dei nostri curricula, un riorientamento della nostra visione del mondo, dell'educazione come spazio per l'inserimento dell'individuo in comunità locali e globali allo stesso tempo. Educare, quindi, non sarebbe, come diceva Émile Durkheim (1922/2021), la trasmissione della cultura "da una generazione all'altra", ma il grande viaggio di ogni individuo nel suo universo interiore e nell'universo che lo circonda (Gadotti, 2005). La cittadinanza planetaria e cosmica dovrebbe ambire al superamento delle disuguaglianze, eliminando sanguinose differenze economiche e integrando le diversità culturali dell'umanità e la diversità naturali della biosfera. È in sostanza un progetto emancipatorio integrale, dove il Vivente diviene soggetto attivo. È un orizzonte ambizioso, rivoluzionario, urgente e priorità assoluta per la salvaguardia e la cura del pianeta.

Questo saggio, attraverso il caso del MST, ha cercato di affrontare la questione ponendo l'accento su come il connubio tra agroecologia ed ecopedagogia possa accompagnare territori, gruppi e movimenti sociali alla formazione della cittadinanza ecologica e globale. Sono paradigmi trasformativi e formativi ancora in divenire e in via di formulazione teorico-pratica. Si sono manifestati in molte pratiche educative del recente passato, come testimonia l'impegno profuso dall'Istituto Paulo Freire nell'ambito della Carta della Terra (2000). L'attuale impegno del MST mostra come un contesto così conflittuale come l'ambiente rurale brasiliano rappresenti un terreno fertile per ri-collocare e legittimare pubblicamente e collettivamente questi orizzonti trasformativi.

Concludendo, la ricerca e lo studio di esperienze pedagogiche di questo genere dovrebbero spingere, anche nel Nord globale, la comunità scientifica e le istituzioni a riflettere profondamente sulla possibilità e l'urgenza civile di definire curricula e pratiche pedagogiche in agroecologia coerenti con l'ambizioso progetto di rendere i modelli di vita sulla Terra meno impattanti e il più in sintonia con il Vivente.

Riferimenti bibliografici

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata. (Original work published 1970)
- Aguiar, M. V. D. A. (2010). Educação em Agroecologia: que formação para a sustentabilidade. *Revista Agriculturas*, 7(4), 4-6.
- Altieri, M. A. (2009). Agroecology, Small Farms, and Food Sovereignty. *Monthly review*, 61(3), 102-113. https://doi.org/10.14452/mr-061-03-2009-07_8
- Barbosa, L. P. (2017). Educação do Campo as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. *The Journal of Peasant Studies*, 44(1), 118-143. <https://doi.org/10.1080/03066150.2015.1119120>
- BBC News Brasil. (2020). Brasil é principal mercado de agrotóxicos 'altamente perigosos', diz ONG. *BBC News Brasil*,

- February 23, 2020. Retrieved July 20, 2023 from <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51597054>
- Bertolini, P. (2003). Educazione e politica: la gioiosa fatica di pensare. *Educazione e politica*, 1000-1015. Retrieved July 20, 2023, from <http://digital.casalini.it/10.1400/151845>
- Bianchi, B. (2021). *Ecopedagogia*. Napoli: Marotta e Cafiero.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar*. Petrópolis: Vozes.
- Caldart, R., Pereira, I. B., Alentejano, P. R., & Frigoto, G. (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza: pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Dalmagro, S. L. (2017). História da escola no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Revista HISTEDBR On-line*, 17(3), 782-810. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8645847>
- Day, R. J. (2005). *Gramsci is Dead: Anarchist Currents in the Newest Social Movements*. London: Pluto Press.
- De Vita, A. (2009). *La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare*. Roma: Carocci.
- De Vita, A. (2022). Prove di futuro. Posture, visioni, saperi in sintonia con il vivente. In TiLT (Ed.), *Transizione o mistificazione? Oltre la retorica della sostenibilità tra dogmi ed eresie* (pp. 27-38). Roma: Castelvecchi.
- De Vita, A., & Bertell, L. (2018). Education and Work in movements for different economies: new envisaged scenarios and grass-roots political practices. *Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 151-169. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7521>
- De Vita, A., & Vittori, F. (2015). Pratiche di apprendimento, autoeducazione e ri-connessione sociale: il caso dei Bilanci di Giustizia. *CQIIA Rivista - Formazione, Lavoro, Persona*, 5(14), 225-239.
- De Vita, A., & Vittori, F. (2022). Prefiguration and Emancipatory Critical Pedagogy: The Learning Side of Practices. In L. Monticelli (Ed.), *The Future Is Now: An Introduction to Prefigurative Politics* (pp. 76-89). Bristol: Bristol University Press.
- Della Porta, D. (Ed.) (2007). *Global Justice Movement: Cross-national and Transnational Perspectives*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634418>
- Dewey, J. (2018). *Democrazia ed educazione: un'introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia. (Original work published 1916)
- Dias, A. P., Stauffer, A. d. B., de Moura, L. H. G., & Vargas, M. C. (2021). *Dicionário de Agroecologia e Educação*. São Paulo: Expressão Popular.
- Dozza, L. (2022). Ecology and Education. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 13-28. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_02
- Durkheim, É. (2021). *La sociologia e l'educazione*. Milano: Ledizioni. (Original work published 1922)
- Ellerani, P. (2013). Social and cultural contexts as opportunities for life-long learning: Shared planning and construction of new local educational spaces. *Formazione & Insegnamento*, 11(2), 63-74. https://doi.org/10.7346/-fei-XI-02-13_07
- Ellerani, P. (2014). Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore: prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum. In G. Alessandrini (Ed.), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum*. Milano: FrancoAngeli.
- Engelmann, S. (2022). Direito à educação aos povos do campo depende da vitória de Lula nas eleições deste ano. *MST notícias*, October 17, 2022. Retrieved July 20, 2023 from <https://mst.org.br/2022/10/17/direito-a-educacao-aos-povo-do-campo-depender-da-vitoria-de-lula-nas-eleicoes-deste-ano/>
- Federici, S. (2018). *Reincantare il mondo: femminismo e politica dei commons*. Verona: Ombre corte.
- Finco, M. (2021). Istruzione in Brasile: tagli di Bolsonaro e pandemia negano il diritto alla scuola. *Osservatorio Di-*
- ritti*, July 13, 2021. Retrieved July 20, 2023 from <https://www.osservatoriodiritti.it/2021/07/13/istruzione-in-brasile-scolastica-livello-di-istruzione-analfabetismo-diritto/>
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. Milano: Egea. (Original work published 1997)
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da terra*. São Paulo: Petrópolis.
- Gadotti, M. (2005). Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, (6), 15-29.
- Gadotti, M. (2009). *Economia solidária como práxis pedagógica*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: São Paulo.
- Gohn, M. D. G. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista brasileira de Educação*, 16(47), 333-361.
- Greenpeace Brasil (2022). A verdade sobre a Amazônia sob o governo Bolsonaro. *Greenpeace Brasil*, October 28, 2022. Retrieved July 24, 2023, from <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/a-verdade-sobre-a-amazonia-sob-o-governo-bolsonaro/>
- Grzybowski, C. (1987). *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis: Vozes.
- Illich, I. (2005). *I fiumi a nord del futuro: testamento raccolto da David Cayley*. Macerata: Quodlibet. (Original work published 2005)
- Gutiérrez, F., & Prado, C. (2000). *Ecopedagogia e cidadinanza planetaria*. Bologna: EMI.
- Jacob, L. B., Almeida Junior, A. R. D., Azevedo, M. A. R. D., & Sparovek, G. (2016). A agroecologia nos cursos de engenharia agrônoma: para além de desafios e dilemas curriculares. *Avaliação*, 21(1), 173-198. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100009>
- Lamosa, R. D. A. C. (2017). A educação ambiental em disputa: a luta de classes na escola pública. In D. S. Ribeiro, E. V. Tiepolo, M. C. Vargas, & N. R. D. Silva (Eds.), *Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia* (pp. 67-74). São Paulo: Expressão Popular.
- Lovell, K., & Shayer, M. (1978). The Impact of the Work of Piaget on Science Curriculum Development. In J. M. Gallagher & J. A. Easley (Eds.), *Knowledge and Development: Volume 2 Piaget and Education* (pp. 93-138). Boston: Springer.
- Lutte, G. (1994). *Principesse e sognatori nelle strade in Guatemala*. Roma: Kappa.
- Machado, L. C. P., & Machado Filho, L. C. P. (2014). *A dialética da agroecologia: contribuição para um mundo com alimentos sem veneno*. São Paulo: Expressão Popular.
- Maeckelbergh, M. (2011). Doing is Believing: Prefiguration as Strategic Practice in the Alterglobalization Movement. *Social Movement Studies*, 10(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/14742837.2011.545223>
- Magnani, N., Vittori, F., & De Vita, A. (2023). Transizione energetica e partecipazione della società civile. *Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale*, 7. Trento: University of Trento.
- Malavasi, P. (2020). Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano. *MeTis*, 10(2), 73-91. <https://doi.org/10.30557/MT00135>
- Manfredi, S. M. (2009). Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil. In Mafrá, J. F., Romão, J. E., Scocuglia, A. C., & Gadotti, M. (Eds.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, (pp. 139-150). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Marchetti, A. (2022). *Il movimento brasiliano Sem terra: una lunga lotta contadina contro il latifondo e le multinazionali*. Roma: Carocci.
- Marcuse, H. (1999). *L'uomo a una dimensione*. Torino: Einaudi. (Original work published 1964)
- Mayo, P. (2008). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*. Sassari: Carlo Delfino.

- Mazui, G., & Rodrigues, M. (2023). Lula demarca terras indígenas em seis estados. *g1*, April 28, 2023. Retrieved July 20, 2023, from <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/04/28/lula-demarca-terras-indigenas-em-seis-estados-veja-detalhes-das-areas.ghtml>
- Medeiros, A., Dubeux, A., & Aguiar, M. V. D. A. (2015). *Agroecologia na convivência com o semiárido: experiências vividas, sentidas e aprendidas*. Recife: dos Organizadores.
- Molina, M. C., Santos, C. A., Michelotti, F., & Sousa, R. P. (Eds.) (2014). *Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Monticelli, L. (Ed.) (2022). *The Future is Now: An Introduction to Prefigurative Politics*. Bristol: Bristol University Press.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Taranto: Laterza Editore.
- Motta, S., & Esteves, A. M. (2014). Reinventing emancipation in the 21st century: The pedagogical practices of social movements. *Interface*, 6(1), 1-24.
- MST. (1996). *Caderno de Educação N° 8*. Porto Alegre: MST – Setor de Educação.
- Muraca, M. (2019). *Educazione e movimenti sociali: un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*. Milano: Mimesis.
- Muraro, L. (2009). Introduzione di una idea. In Diotima (Ed.), *Potere e politica non sono la stessa cosa* (pp. 5-13). Napoli: Liguori.
- Nascimento, C. G. do, & Martins, L. C. (2008). Pedagogia da mística: as experiências do MST. *Emancipação*, 8(2), 109 – 120. <http://dx.doi.org/10.5212/Emancipacao.v8i2.109120>
- Neto, J. (2018). Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. *Agência IBGE Notícias*, May 18, 2018. Retrieved July 20, 2023, from <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>
- Niederle, P. A., Almeida, L. D., & Vezzan, F. M. (2013). *Agroecologia: práticas, mercados e políticas para uma nova agricultura*. Curitiba: Kairós.
- Parricchi, M. A. (2013). Educazione al consumo: da sapere di periferia a fulcro educativo per il benessere. *MeTis*, 2(12), 41-45. <https://doi.org/10.12897/01.00010>
- Ribeiro, D. S., Tiepolo, E. V., Vargas, M. C., & Silva, N. R. D. (2017). *Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia*. São Paulo: Expressão Popular.
- Ribeiro, M. (2008). Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, 34, 27-45. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>
- Rivera-Ferre, M. G., Gallar, D., Calle-Collado, Á., & Pimentel, V. (2021). Agroecological education for food sovereignty: Insights from formal and non-formal spheres in Brazil and Spain. *Journal of Rural Studies*, 88, 138-148. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.10.003>
- Renting, H., Schermer, M., & Rossi, A. (2012). Building food democracy: Exploring civic food networks and newly emerging forms of food citizenship. *The International Journal of Sociology of Agriculture and Food*, 19(3), 289-307. <https://doi.org/10.48416/ijraf.v19i3.206>
- Rosol, M. (2020). On the significance of alternative economic practices: Reconceptualizing alterity in alternative food networks. *Economic Geography*, 96(1), 52-76. <https://doi.org/10.1080/00130095.2019.1701430>
- Sachs, W., & Santarius, T. (2007). *Per un futuro equo: conflitti sulle risorse e giustizia globale; un report del Wuppertal Institut*. Milano: Feltrinelli.
- Shiva, V. (2015). *Chi nutrirà il mondo? Manifesto per il cibo del terzo millennio*. Milano: Feltrinelli.
- Silva, A. L. B. da. (2020). A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 20(1), e112. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112>
- SNEA (Ed.) (2016). I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia: Construindo Princípios e Diretrizes. *Cadernos de Agroecologia*, 11(1), 1-3. Retrieved July 24, 2023, from <https://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/issue/view/100>
- Sousa, R. D. P. (2017). Educação em agroecologia: reflexões sobre a formação contra-hegemônica de camponeses no Brasil. *Ciência e Cultura*, 69(2), 28-33. <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602017000200011>
- Sousa Santos, B. de. (2021). *Il futuro comincia ora: le vene aperte del mondo*. Roma: Castelvecchi. (Original work published 2021)
- Spadafora, G. (2017). Democracy and Education di John Dewey: ricostruire l'educazione per ricostruire la democrazia. *Studium Educationis*, anno 18(1), 37-52. Retrieved July 24, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2439>
- Stoetzler, M., & Yuval-Davis, N. (2002). Standpoint theory, situated knowledge and the situated imagination. *Feminist theory*, 3(3), 315-333. <https://doi.org/10.1177/146470002762492024>
- Streck, D. R. (2009). Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. *Revista de Educação Pública*, 18(36), 165-177. Retrieved July 24, 2023 from <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/529>
- Surian, A. (Ed.) (2002). *Un'altra educazione è possibile: forum mondiale dell'educazione di Porto Alegre*. Roma: Editori riuniti.
- TiLT | Territori in Libera Transizione (Ed.) (2022). *Transizione o mistificazione? Oltre la retorica della sostenibilità tra dogmi ed eresie*. Roma: Castelvecchi Editore.
- Vieira, T. R., & Machado, V. A. (2007). Escola Família Agrícola Paulo Freire: iniciativas para vivenciar a Agroecologia na formação dos jovens. In P. Petersen (Ed.), *Construção do Conhecimento Agroecológico. Novos Papéis, Novas Identidades. Caderno do II Encontro Nacional de Agroecologia*. (pp. 268-279). Rio de Janeiro: Articulação Nacional de Agroecologia.
- Vieira da Silva, F., & Batista de Moraes, E. (2022). REFLEXOS NEOLIBERAIS: discursos sobre o trabalho em coleções didáticas de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. *Momento - Diálogos Em Educação*, 31(03), 298-315. <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14120>
- Vittori, F., & De Vita, A. (2022). Le utopie del vivere in comune: pratiche conviviali attorno al cibo. *La Famiglia*, 56(266), 142-156.
- Vittoria, P. (2008). Pedagogia della terra, pedagogia degli oppressi: dialogo con Moacir Gadotti. *Cultura della sostenibilità*, 2, 84-96. <http://digital.casalini.it/10.1400/112746>
- Zantvoort, F. (2021). Movement pedagogies in pandemic times: Extinction Rebellion Netherlands and (un)learning from the margins. *Globalizations*, 20(2), 278-291. <https://doi.org/10.1080/14747731.2021.2009319>
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *Osai*, 9, 185-188.