

Maria das Garças da Silva¹,
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva²,
Sérgio Roberto Moraes Corrêa³, Agatha Letícia Luz⁴,
Cilene Vales dos Santos⁵, Cynara Fernanda Aquino⁶,
Dina Jeciane Bonfim⁷, Hennek Bezerra de Souza⁸,
Natalia Priscila de Souza Marques⁹,
Rodrigo Cardoso da Silva¹⁰, Valéria da Silva Lopes¹¹

**VOCI DAL BRASILE.
UNO SGUARDO FREIRIANO
SULL'IMPATTO DELLA PANDEMIA
NELLE COMUNITÀ RURALI E FLUVIALI
DELL'AMAZZONIA¹²**

Introduzione

A ottobre del 2020, attraverso il corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará, abbiamo dato inizio

¹ Professoressa presso il corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará.

² Professoressa presso il corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará.

³ Professore presso il corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará.

⁴ Studentessa del corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará.

⁵ Studentessa del corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará.

⁶ Studentessa del corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará.

⁷ Studentessa del corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará.

⁸ Studentessa del corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará.

⁹ Studentessa del corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará.

al progetto *Bem viver: diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia*¹³, finanziato dalla Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹⁴ (CAPES). Il progetto ha la finalità di mappare, attraverso l'approccio teorico-metodologico critico della ricerca-azione, l'impatto della pandemia di Covid-19 nelle comunità indigene, rurali e fluviali dell'Amazzonia del Pará, nei suoi aspetti socioeconomici, ambientali, educativi e sanitari e in relazione alle loro identità culturali ed *èthos* di vita sociale. Per facilitare la realizzazione del progetto, sono stati creati due gruppi di lavoro caratterizzati da programmazione specifica e integrata. Un gruppo di lavoro è impegnato *con* i popoli originari, che vivono nelle comunità ma anche in città. Un altro gruppo è impegnato *con* le comunità rurali, fluviali e afrodiscendenti. Le autrici e gli autori di questo testo compongono il secondo gruppo. Nel primo anno di ricerca l'attività di formazione continua a distanza ha avuto uno spazio centrale e ha compreso la partecipazione e il protagonismo di leader indigeni e afrodiscendenti delle comunità rurali e fluviali e dei movimenti sociali. Essi hanno assunto il ruolo di *soggetti-interlocutori*, affermando i loro modi di vivere e i loro saperi, e collaborando alla creazione di un'altra relazione (non coloniale) con l'università e nella ricerca, in un orizzonte dialogico (Freire, 1987; 2000) e di ecologia dei saperi (Santos, 2010).

Il nostro gruppo di lavoro include i seguenti territori e soggetti: il territorio *quilombola*¹⁵ di Jambuaçú (e quindi il movimento afrodiscendente) del municipio di Moju; l'insediamento della riforma

¹⁰ Studente del corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará.

¹¹ Studentessa del corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará.

¹² Traduzione a cura di Mariateresa Muraca, ricercatrice post-doc presso il corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará.

¹³ Ben vivere: diversità socioculturale, salute e pratiche educative in Amazzonia.

¹⁴ Coordinamento di Perfezionamento del Personale di Livello Superiore.

¹⁵ Comunità nere formate dai discendenti degli schiavi africani.

agraria Abril Vermelho¹⁶ (e quindi il Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra¹⁷) del municipio di Santa Bárbara; le Isole di Belém (e quindi il Movimento de Mulheres das Ilhas de Belém¹⁸); la comunità di Vila Martins Pinheiro, nella riserva di sviluppo sostenibile, nel territorio di Maracanã; la comunità Salento, nella regione insulare del basso Tocantins, nel municipio di Igarapé Miri; la comunità di Salvaterra (e quindi l'associazione di pescatori Asparte); la comunità di Caju Una, nel municipio di Soure nell'arcipelago di Marajó. Come parte della formazione continua del nostro gruppo, abbiamo organizzato degli incontri mensili attraverso la piattaforma digitale *GoogleMeet*, realizzando dei cerchi di confronto, per discutere l'impatto della pandemia sul modo di vita e sull'educazione delle popolazioni tradizionali e contadine. In questo articolo, condividiamo alcune narrative dei soggetti relative ai territori sopra menzionati. In particolare ci siamo incentrati sui racconti dei rappresentanti del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra delle comunità di Vila Martins e di Salvaterra.

La specificità brasiliana nel contesto della pandemia

Non tutti i ricercatori sono d'accordo nel definire la crisi globale che viviamo a causa del Covid-19 come una pandemia, per alcuni si tratta di una "sindemia" (Bispo Júnior, Santos, 2021). La crisi sanitaria, infatti, ha provocato altre crisi (economica, sociale, politica, psichica etc.) e/o ha accentuato delle crisi che già si stavano verificando in alcuni continenti e paesi. Come evidenzia Corrêa (2020), inoltre, già da tempo stiamo vivendo una crisi climatica globale e, secondo alcuni studi, è possibile che la pandemia sia relazionata al riscaldamento del pianeta (Zafra, 2020). La crisi

¹⁶ Aprile Rosso, il nome ricorda il giorno di lotta nazionale istituito dal Movimento dei Sem Terra per fare memoria del massacro avvenuto il 17 aprile del 1996, a Eldorado dos Carajás, nello Stato del Pará, quando diciannove senza terra furono assassinati dalla polizia militare.

¹⁷ Movimento dei Lavoratori Rurali Senza Terra.

¹⁸ Movimento delle Donne delle Isole di Belém.

finanziaria del 2007-2008, infine, non è stata risolta in modo strutturale, dal momento che il capitalismo opera e si rinnova proprio grazie alle crisi. Pertanto non è più possibile sostenere che viviamo solo una crisi sanitaria globale ma piuttosto una *crisi multidimensionale* (Corrêa, 2020).

Così tutti e tutte siamo *colpiti* da questa *sindemia* in qualche forma o in molte forme, dal punto di vista materiale e simbolico. Allo stesso tempo, non è vero che la crisi colpisce i paesi e le loro popolazioni allo stesso modo, come se questi paesi e i loro popoli si trovassero nelle stesse condizioni socioeconomiche, per ciò che riguarda il sistema sanitario pubblico e privato, la rete fognaria, il trattamento dell'acqua, la scienza e la tecnologia, l'informazione e l'educazione etc., come se fossimo sulla stessa barca nelle stesse condizioni. No, al contrario, ci troviamo in condizioni strutturalmente diseguali (Oxfam, 2020; Amnesty international, 2020), in cui oppresse e oppressi, nelle diverse dimensioni della loro esistenza, sono impediti di *ser mais*, essere di più, a causa dell'intensificazione del processo di oppressione e disumanizzazione (Freire, 1992; 1996; 2000; 2001). Esistono popoli e gruppi sociali esclusi in modo abissale – per usare l'espressione di Boaventura de Sousa Santos (2010; 2019) – che evidenziano l'esistenza di relazioni di dominio e oppressione, diseguaglianza ed esclusione tra nazioni, classi e gruppi sociali. Con la pandemia questo triste ritratto si sta solo aggravando. Si tratta di un progetto di modernità-colonialità eurocentrico che si estende e si risignifica fino ai nostri giorni. In questo senso, siamo di fronte a una crisi senza precedenti nella nostra storia, una crisi mondiale ma che si esprime con tratti specifici in ogni nazione.

Il Brasile, per esempio, già prima della pandemia, era immerso in una crisi politica, economica e sociale (Corrêa, 2020). Ma se è vero che c'erano segnali evidenti già nel 2014-2015, durante il governo di Dilma Rousseff (Singer, 2018), la crisi economica, sociale e politica si è acuita nel 2016 con il colpo di stato istituzionale (Santos, 2017; Sousa, 2016) che ha portato Michel Temer alla presidenza del Brasile e ha avviato la realizzazione di un insieme di controriforme del lavoro, dell'educazione etc., che hanno accentuato le diseguaglianze e l'esclusione in nome dell'austerità

fiscale. Questa crisi si è aggravata ancora nel 2018 con la vittoria dell'estrema destra e di Jair Bolsonaro alla presidenza del Brasile. Un insieme di ricerche già prima della pandemia aveva dimostrato l'aumento della disegualianza e della povertà (Mendonça, 2019); la precarizzazione più intensa del lavoro con una moltitudine (oltre il 40%) di lavoratori/trici informali, ovvero più di 38 milioni, secondo i dati dell'Istituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁹ (2021)²⁰. Ciò dimostra che la riforma del lavoro è stata un'illusione e una sconfitta per la classe lavoratrice e una grande vittoria per il capitale nella sua versione neoliberista. Dunque, con questa pandemia, stiamo vivendo un'escalation autoritaria che, nel momento stesso in cui fa avanzare lo "stato di eccezione", mette la nostra problematica e fragile democrazia nelle sale di rianimazione, peggiora la tragedia della società brasiliana, specialmente dei popoli e gruppi sociali subalterni che costituiscono il *Brasil profundo*, e in particolare dei popoli dell'Amazzonia che vivono ai margini.

In questa cornice, il governo Bolsonaro, con la sua politica economica fondamentalista, sta imponendo tagli di risorse profondi e sistematici nell'area della scienza, della tecnologia, dell'innovazione e dell'educazione, che comporteranno conseguenze gravi per la società brasiliana, a breve, medio e lungo termine, specialmente per ciò che riguarda l'educazione (Observatório da Democracia²¹, 2021). In un momento in cui la comunità scientifica avrebbe bisogno di un maggiore sostegno per sviluppare ricerche, affrontare la situazione e indicare cammini possibili di soluzione della crisi nelle sue diverse dimensioni, il governo ritira investimenti e riduce le borse di ricerca e, cosa ancora più preoccupante, disprezza la scienza, soffocando e perseguendo in particolare le scienze umane e sociali. È utile ricordare a questo proposito che Jair Bolsonaro ha attaccato direttamente e in diverse occasioni la figura e l'eredità di Paulo Freire, definendolo pubblicamente un "energúmeno", ovvero una persona ignorante, intollerante e fanatica. Questo significa

¹⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

²⁰ Allo stato attuale secondo l'Istituto sono 14,4 milioni i disoccupati e 5,6 milioni gli sfiduciati.

²¹ Osservatorio della Democrazia.

muoversi nella direzione opposta a quella della storia e, allo stesso tempo, giocare la sorte di un popolo segnato da un'abissale disegualianza ed esclusione, che si troverà a essere ancora più vulnerabile quando altre crisi arriveranno. Smettere di investire nella scienza, nella tecnologia e nell'innovazione, così come nell'educazione e nella cultura provoca effetti oscuri in una nazione²².

La riduzione del ruolo dello Stato, attraverso il taglio brutale della spesa pubblica in settori fondamentali (sanità, educazione, scienza, sicurezza etc.), e la privatizzazione di questi stessi settori per salvaguardare l'interesse del capitale finanziario evidenziano, ancora una volta, che la razionalità del libero mercato non riesce ad affrontare strutturalmente e a risolvere questo tipo di crisi, ma finisce per accentuarla. La denuncia di Paulo Freire (1992; 2001) della falsa relazione tra il neoliberismo e la democrazia diventa ancora più attuale in questo scenario.

Le ricerche, inoltre, mettono in luce il rischio di genocidio nel Brasile (Mathias, Torres, 2020). Le autorità hanno perfino denunciato il governo Bolsonaro presso organizzazioni internazionali impegnate nella difesa dei diritti umani (Amnesty international 2020; 2021).

Come se non bastasse, il governo Bolsonaro fa propria una linea religiosa, culturale e ideologica fondamentalista, che disprezza la scienza. Nel Paese dunque il movimento neoliberista e il movimento religioso si alleano per salvaguardare interessi non sempre affini, appoggiando un regime populista e autoritario di estrema destra. Questo processo in atto è sia interno alle istituzioni sia esterno e attraversa settori conservatori e reazionari della società brasiliana. Viviamo nel Paese – come suggerisce Boaventura de Sousa Santos (2019) – un “fascismo sociale”, che evidenzia e intensifica ancora di più le linee abissali di disegualianza ed esclusione. Le proiezioni attuali indicano uno scenario di recessione molto preoccupante (Cucolo, Pamplona, 2020).

²² Si veda a questo proposito la presa di posizione della Società Brasiliana per il Progresso della Scienza e dell'Associazione Nazionale di Ricerca e Post-Laurea in Educazione.

Il *Brasile profondo* grida e vuole mostrarsi, attraverso le sue lotte e la denuncia dell'oppressione e dell'esclusione, ma è silenziato e invisibilizzato (Istituto Socioambientale²³, 2020). La pandemia si è diffusa e ha colpito in modo forte l'entroterra del Brasile (Cypreste, 2020), storicamente dimenticato. Innumerevoli popoli e gruppi sociali stanno morendo nel silenzio e nell'invisibilità. Nell'*Amazzonia dei margini*, popoli originari, comunità *quilombola*, fluviali, di pescatori e contadini stanno subendo una tragedia senza precedenti, rivelando un Brasile dai molti volti (Comissão Pastoral da Terra²⁴, 2019; 2020).

Nel momento in cui concludiamo la scrittura di queste pagine, il Brasile supera il triste e tragico traguardo dei 600.000 morti. In questo quadro strutturalmente ingiusto e diseguale, affrontare la crisi (ora siamo già in una post-sindemia) implica una trasformazione profonda del nostro modello di società per ciò che riguarda il ruolo attivo democratico e repubblicano dello Stato; la redistribuzione della ricchezza, dei beni e dei servizi; la generazione di lavoro e reddito; investimenti massicci nei settori pubblici e strategici dell'economia, in modo da garantire i diritti fondamentali sanciti dalla Costituzione del 1988.

Le peculiarità del modo di vivere e produrre l'esistenza delle popolazioni rurale e fluviale in Amazzonia

I territori che compongono l'Amazzonia brasiliana la connotano come uno spazio frontaliero di riproduzione economica con le sue ricchezze, contrasti e contraddizioni e manifestano molteplici forme di relazione sociale e rappresentazioni, che indicano modi diversi e più o meno intensi di appropriazione delle sue risorse naturali da parte delle forze capitalistiche egemoniche. Queste ultime stabiliscono interazioni di vario grado con le popolazioni locali rurali, fluviali e *quilombola*, il cui rapporto con la natura è di tipo

²³ Istituto Socioambientale.

²⁴ Commissione Pastorale della Terra.

simbiotico e si basa sulle simbologie e gli immaginari mitici propri dei popoli della campagna, dei fiumi e delle foreste.

Diversamente dai gruppi egemonici e dai grandi proprietari capitalisti, i popoli che vivono nella campagna o nei pressi dei fiumi e che sono al centro di questo testo intrattengono con la natura una relazione finalizzata all'esistenza, ovvero alla produzione e alla riproduzione della vita materiale e simbolica. Sono iscritti in una molteplicità di saperi, pratiche, forme di vita che smascherano contraddizioni e evidenziano la necessità di andare avanti nell'elaborazione della conoscenza, dal momento che quello che sappiamo finora non è sufficiente a comprendere la straordinaria diversità sociale, biologica e culturale della regione amazzonica.

Berta Becker (2010), in una delle sue ultime pubblicazioni, sostiene l'importanza di nuovi studi sulle trasformazioni territoriali in corso in Amazzonia, rinforzando il bisogno di ampliare le ricerche sui contesti socio-territoriali dell'Amazzonia. Sebbene l'autrice si riferisca ai cambiamenti contemporanei, non è possibile trascurare le origini e le svolte storiche significative di processi trasformativi di lunga durata, per esempio prendendo in considerazione la conquista coloniale e, più recentemente, l'occupazione, che si è avviata a partire dagli anni Settanta del secolo scorso e si è consolidata negli anni Novanta, da parte di forze capitaliste predatorie, che si sono stabilite nella regione amazzonica configurandola come un territorio di profonde contraddizioni, dispute e tensioni, e imponendo un modello di sviluppo, scienza e tecnologia eurocentrico, che ha causato preoccupazioni e problemi strutturali alle comunità tradizionali e contadine locali.

Si tratta di un modello di sviluppo, da sempre sostenuto nella regione dall'esaltazione fantasiosa e ingannevole del progresso e della modernizzazione, e che ha determinato l'appropriazione e il controllo, il dominio e lo sfruttamento, l'espropriazione e il disprezzo della socio-biodiversità. Nel corso dei decenni è emerso chiaramente che si tratta di un progetto di sviluppo capitalista della periferia, finalizzato ad alimentare una dipendenza che si accentua sempre di più (Fernandes, 2009; 2020). Questo progetto è in continuità con le arcaiche strutture coloniali e riproduce l'egemonia a servizio dei privilegi e degli interessi dei gruppi e delle classi

nazionali dominanti e delle grandi corporation transnazionali, che non hanno per nulla contribuito a migliorare la qualità della vita delle popolazioni e dei gruppi sociali subalterni locali, dando impulso al contrario alla degradazione dell'ambiente, del patrimonio naturale e culturale. Pertanto si tratta di un modello di sviluppo e modernizzazione *dall'alto e per quelli che stanno in alto*, precipuamente *eurocentrico*, che si è retto grazie a una progettazione e un processo decisionale distanti dai popoli e gruppi sociali subalterni che vivono ai *margini dell'Amazzonia*.

È necessario affermare che qualsiasi progetto e/o politica pubblica pensati *con* e non per l'Amazzonia brasiliana non può tralasciare di considerare la profonda diversità dei gruppi umani, con le loro esperienze storiche e socio-ambientali, che rivelano e esprimono un pluralismo sociolinguistico, poetico e di immaginari, e che ora generano ora richiedono diverse pratiche e politiche educative, così come la partecipazione in qualità di protagonisti alla definizione delle politiche pubbliche a favore di una democrazia radicale (Freire, 1992; Santos, 2003).

È imprescindibile riconoscere il ruolo essenziale delle popolazioni tradizionali e contadine dell'Amazzonia nella costruzione di *modi altri di socialità*, le cui basi siano sostenibili e incentrate sulle loro culture e su processi di contenimento della degradazione; è imprescindibile riconoscere che i *beni comuni* della natura sono fondamentali per la riproduzione materiale e simbolica dei popoli e dei gruppi sociali locali.

La diversità di questi gruppi umani, e in particolare delle comunità rurali, fluviali e *quilombola*, che sono i soggetti storici al centro delle riflessioni di questo testo, è associata ai diversi ambienti in cui vivono o con cui si relazionano: territori litorali, ai margini dei fiumi, caratterizzati da corsi d'acqua, campi o foreste, o contigui alle cosiddette zone urbane.

Questi gruppi hanno costruito, fin dai tempi dei loro antenati, forme differenti di interazione con la natura, in un processo continuo di produzione dell'esistenza, di resistenza e di preservazione dei loro costumi, credenze, immaginari, che si configurano come un corpus di saperi dell'esperienza. In questo modo, nel contesto amazzonico, bisogna considerare la rilevanza della dimensione cul-

turale nella produzione e nella riproduzione della vita sociale dei gruppi umani. Secondo Silva (2007), infatti, è possibile osservare che, nella storia culturale e sociale delle loro pratiche quotidiane, questi “gruppi sociali hanno occupato luoghi strategici per garantire la loro relazione con i fiumi e con le foreste, da cui hanno tratto il necessario per la propria riproduzione materiale e culturale” (p. 53). Ciò ha garantito loro una relazione con la natura sostenibile, attraverso l’uso continuo e stabile dei suoi beni. Questi aspetti non possono essere ignorati dalle politiche pubbliche incentrate sull’educazione della e nella campagna, sulla salute, sulle questioni socio-ambientali etc. Tali politiche devono riconoscere le conoscenze di cui sono portatrici le comunità tradizionali e contadine. Già Freire (1987) avvertiva che il riconoscimento delle classi popolari come soggetti del processo della conoscenza è coerente con la loro vocazione ontologica a *essere di più* e costituisce il presupposto fondamentale di un’educazione liberatrice e umanista. In caso contrario, le politiche pubbliche continueranno a riprodurre una visione eurocentrica del mondo e così a sprecare saperi ed esperienze di questi soggetti, provocando un epistemicidio (Santos, 2006).

Le politiche pubbliche devono riconoscere e comprendere che i processi educativi relativi al lavoro, alla cultura, alla medicina popolare delle popolazioni fluviali e rurali oltrepassano l’ambiente scolastico e si concretizzano in diverse realtà e processi di socializzazione. Pertanto non è possibile pensare e agire nei contesti fluviali e rurali a partire da una logica e una dinamica proprie del contesto urbano, che ha nella scuola i suoi riferimenti fondamentali per ciò che riguarda l’insegnamento-apprendimento.

Questa logica non può essere applicata ai contesti rurali, fluviali e *quilombola*, dove i bambini, fin dalla tenera età, cominciano ad apprendere dai loro genitori e dai fratelli maggiori a confrontarsi con il quotidiano nuotando, remando, arrampicandosi sull’albero di *acai*, imparando a usare la rete per pescare etc. Attraverso queste pratiche culturali che caratterizzano la vita delle comunità locali e le loro relazioni con i territori si realizzano processi educativi e di apprendimento. Diversamente dai percorsi educativi scolastici convenzionali e tecnici, la cui principale preoccupazione pedagogica è relativa ai contenuti ed è segnata da una visione eurocentrica (Frei-

re 1987; 1992; 1996), nei contesti locali le pratiche educative si compiono attraverso lo sguardo, l'osservazione, accompagnando il fratello maggiore per poter quindi sperimentarsi in prima persona. Si tratta dunque di un sapere *fatto di esperienza*, che la scuola deve riconoscere e con cui deve dialogare per produrre nuove letture del mondo in un orizzonte critico (Freire, 1996).

Le diverse ricerche legate al corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Pará condotte in queste realtà hanno cercato di allargare la comprensione dei processi culturali e sociali che si realizzano fuori dalla scuola e che sono stati in buona parte dimenticati dalla cosiddetta "pedagogia abissale" (Arroyo, 2012; Santos, 2019), ovvero la pedagogia che stabilisce linee di separazione abissali tra i saperi ritenuti legittimi e quelli esclusi e negati. Come sottolinea Brandão (2002), "forse il mondo delle politiche, delle pratiche e degli studi sull'educazione ha chiuso e continua a restringere le sue questioni" (p. 151). Tutto questo indica che dobbiamo ampliare la nostra comprensione, con l'obiettivo di sostenere i processi di resistenza dei gruppi sociali subalterni dell'Amazzonia, che le forze egemoniche hanno storicamente cercato di spingere nell'invisibilità, silenziando le loro forme culturali, i modi di vita e di produzione delle loro esistenze, ma anche le loro rivendicazioni e lotte per i diritti, e riproducendo al contempo disuguaglianze di cui si beneficiano.

Il prossimo paragrafo si basa sulle narrazioni di alcuni leader in relazione allo scenario sindemico, che è peggiorato tra gli ultimi mesi del 2020 e i primi mesi del 2021, e a partire da contesti che mostrano un aggravamento della disuguaglianza e di molteplici forme di assenza (Santos, 2006).

L'impatto della pandemia sulle comunità rurali, fluviali e *quilombola* dell'Amazzonia

In questa parte, esponiamo i risultati preliminari della ricerca del nostro gruppo di lavoro sull'impatto della pandemia nelle comunità rurali, fluviali e *quilombola* situate nei territori che abbiamo già menzionato. A questo scopo, ci soffermiamo sui racconti

dei leader dei movimenti sociali di queste comunità, che abbiamo raccolto durante le nostre attività formative e attraverso delle interviste²⁵. Filho, leader del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, nell'insediamento della riforma agraria Abril Vermelho, mette in luce le conseguenze della pandemia su "diversi aspetti" dell'insediamento e richiama l'attenzione sulla maggiore gravità dell'impatto della pandemia nel contesto rurale e sui gruppi sociali subalterni che vi abitano.

La pandemia ha certamente avuto un impatto sull'insediamento, in diversi aspetti. Per ciò che riguarda la sanità, l'insediamento è fragile, nel senso che riceviamo un'assistenza precaria da parte del municipio [in cui è situato]. Il municipio offre assistenza per problemi di bassa complessità, non riesce a rispondere a problemi di media e alta complessità. Quindi abbiamo ricevuto un'assistenza mediocre, che non è stata sufficiente a offrire delle indicazioni [...]. In verità questa situazione ha riguardato tutto il municipio ma [soprattutto] l'area rurale dove gli spostamenti sono più precari, le informazioni sono più precarie come l'accesso ai mezzi di comunicazione che avrebbero potuto facilitare la diffusione di informazioni. Insomma ovviamente, per il fatto che siamo un insediamento della riforma agraria, siamo stati colpiti di più. È stato difficile persino lo spostamento delle persone che soffrivano maggiormente (per essere state contagiate).

In relazione ad altre dimensioni della vita nell'insediamento, Filho evidenzia le ripercussioni della pandemia a livello socio-economico e educativo. Sul piano socioeconomico, sottolinea gli effetti negativi sul lavoro familiare e collettivo e la fame, che costituiscono problemi strutturali per la riproduzione sociale.

In aggiunta le famiglie non hanno avuto l'assistenza di base necessaria a mantenersi, occupandosi di chi stava in ospedale e garantendo l'alimentazione. Ogni brasiliano ha vissuto questa difficoltà ma ancora una volta noi l'abbiamo vissuta con più forza, perché è venuta meno l'organizzazione familiare che regge il lavoro in agricoltura.

²⁵ Queste prime interviste sono state realizzate da ricercatori del gruppo di lavoro che abitano in questi territori.

I primi effetti hanno riguardato il commercio. Le famiglie qui hanno le loro produzioni e partecipano ai mercati di Belém, ma non hanno più potuto partecipare. Sono stati chiusi i mercati, che erano un mezzo per vendere i propri alimenti e ritornare nell'insediamento con delle risorse economiche. Questo è venuto totalmente meno e non esiste un'altra forma così sicura per commercializzare, quindi gli intermediari hanno guadagnato più spazio.

Rispetto all'educazione, Filho riferisce:

Abbiamo vissuto una crisi enorme perché le scuole sono rimaste praticamente chiuse... la scuola dell'insediamento è rimasta chiusa per un bel periodo. È una scuola municipale e ancora oggi non è stato possibile stabilire un piano per recuperare il tempo perso e intensificare in modo pedagogico la ristrutturazione educativa. Quindi la nostra scuola e i nostri bambini sono stati molto danneggiati e non c'è nessuna progettazione che miri a ripensare ciò che si è perso, per a poco a poco recuperare le informazioni, i saperi, le conoscenze scientifiche con cui si lavora con i bambini in una determinata fase dell'apprendimento.

In rapporto all'impatto della pandemia sulla comunità rurale-fluviale Martins Pinheiro, nel territorio di Maracanã, Alessandra, abitante e insegnante della comunità riferisce il "caos" causato dalla paura. Sottolinea, inoltre, l'intensificazione della precarietà delle condizioni di vita e lavoro.

Tutti quanti sono stati colpiti, perché chi viveva dei suoi campi, chi viveva della pesca ha visto peggiorare la situazione, perché doveva spostarsi in un altro luogo per comprare questo o quello. E si diceva: "non andare lì perché è pieno di Covid e lo porterai a mamma e a papà". Ed è stato un caos totale. Abbiamo dovuto fare una barriera sanitaria. Ma anche qui nella comunità hanno iniziato a morire persone e nessuno sapeva se era a causa del Covid perché nessuno faceva il test. Anche io sono stata male dieci giorni. Sapevo che era il Covid ma non volevo andare in ospedale perché si diceva: "in ospedale è pieno di Covid". Questo terrore ha fatto sì che molte persone si ammalassero e non cercassero una soluzione. Si vedevano persone morire ed era tutto un caos.

Rispetto all'impatto della pandemia sull'educazione, Alessandra racconta che le scuole rurali sono state le più danneggiate,

poiché già presentavano diversi problemi che con la pandemia si sono aggravati.

All'inizio, quando è scoppiata la pandemia, tra febbraio e marzo del 2020, a scuola siamo stati avvisati che non avremmo fatto lezione a marzo ma non pensavamo che sarebbe successo tutto quello che è successo e che ancora sta succedendo. Stavamo progettando di mettere in scena la Passione di Cristo durante la Settimana Santa. Ma la pandemia è aumentata... quindi la scuola è stata chiusa completamente e siamo rimasti tutti in casa isolati proprio, perché la preoccupazione maggiore era con i vecchietti, che erano maggiormente colpiti ma, dal momento che quasi ogni casa ha i suoi vecchietti, ci siamo isolati tutti.

In relazione alla comunità rurale-fluviale di Salvaterra²⁶, Cilene, abitante e ricercatrice, riferisce:

Sottolineiamo la grave situazione della sanità nel municipio di Salvaterra: gli ospedali sono pieni, i professionisti sono sovraccaricati, i pazienti non sanno dove andare, la mancanza di medicine e di letti ha portato alla luce la realtà delle persone che vivono nei pressi dei corsi d'acqua e che, nella maggior parte dei casi, devono spostarsi nella vicina città di Soure o a Belém alla ricerca di assistenza. Durante la pandemia le persone hanno riempito i distretti sanitari e l'ospedale di Salvaterra. Questa situazione ha determinato il collasso del sistema sanitario, quindi non è stato possibile rispondere alla grande domanda dei pazienti infettati dalla Covid-19.

Riguardo all'economia, al lavoro familiare e comunitario, Cilene aggiunge:

Salvaterra, per il suo contesto economico, è caratterizzata da attività rivolte al turismo: ostelli, hotel, ristoranti, bar, rosticcerie, una rete di lavoratori che hanno avvertito gli effetti della pandemia di Covid-19. I commercianti in generale, che hanno bisogno di turisti per sopravvivere, hanno visto sparire la loro unica fonte di reddito; si è determinato uno scenario di disperazione e dolore.

²⁶ Questa comunità è situata nell'arcipelago di Marajó, caratterizzato da corsi d'acqua, campi fertili, spiagge, che generano uno stile di vita peculiare. La regione di Marajó presenta una ricca e complessa socio-bioversità, che stride con la povertà e l'esclusione, essendo stata una dei luoghi più colpiti dalla pandemia in Brasile.

In rapporto all'educazione, Cilene argomenta che l'educazione a distanza è stata problematica per il processo di insegnamento-apprendimento, arrivando a causare persino effetti contrari:

La maggior parte delle scuole hanno adottato l'insegnamento a distanza, così tutte le attività si sono svolte a distanza e attraverso quaderni di attività, coinvolgendo i genitori come monitori di questa unica forma in cui era possibile insegnare durante il periodo pandemico. Dopo il ritorno alle attività presenziali è stato evidente al corpo docente la mancanza di apprendimento da parte di coloro che non hanno basi solide né mezzi per accedere a internet o per pagare delle lezioni private.

Andando avanti nel racconto, la stessa intervistata sottolinea l'aumento della disuguaglianza che non solo la pandemia ma anche la didattica a distanza ha determinato, così che l'esclusione digitale è diventata più evidente e si è associata ad altre forme di esclusione.

Bisogna aggiungere, inoltre, che i genitori negli incontri con la scuola affermavano che il loro figlio sapeva leggere e scrivere il proprio nome ma attraverso dei test diagnostici somministrati in classe dopo il ritorno in presenza è stato verificato che la pandemia ha determinato un deficit senza precedenti sull'apprendimento. Ciò che era ingiusto è peggiorato ancora. Dopo il ritorno in presenza degli alunni abbiamo verificato che, laddove la famiglia ha avuto la possibilità di avere accesso a internet e pagare un insegnante privato, i bambini hanno fatto progressi considerevoli. Diversamente dalle famiglie che non hanno avuto internet oppure non sono riusciti a pagare un insegnante privato. Si vede chiaramente che la variabile economica ha inciso sull'apprendimento dei bambini con minori possibilità e i cui genitori hanno una bassa scolarità. La figura dell'insegnante è essenziale per la crescita e l'apprendimento dell'alunno e durante la pandemia è stato ancora più evidente il suo ruolo fondamentale.

Da questi racconti si deduce che la pandemia ha colpito le popolazioni tradizionali e contadine sotto vari punti di vista (socioeconomico, ambientale, culturale, educativo e psicologico), aggravando in modo sostanziale e decisivo le loro condizioni di vita e di lavoro e, di conseguenza, aumentando la povertà, l'esclusione e la disuguaglianza sociale e educativa. In questo modo, è stata compromessa la riproduzione sociale del loro stile di vita nei loro territori. Allo stesso

tempo, bisogna sottolineare che – come chiariscono le testimonianze – anche prima della pandemia queste popolazioni stavano soffrendo gli effetti della recente crisi, in particolare a causa dei tagli degli investimenti nelle politiche pubbliche e della perdita di garanzie e diritti. La pandemia dunque ha solo intensificato dei problemi strutturali, danneggiando soprattutto le classi e i gruppi sociali subalterni. In termini freiriani (Freire, 1987; 1992; 2000), siamo di fronte a un evidente processo di “distorsione della vocazione umana a essere di più”, attraverso forme di dominio e oppressione, disumanizzazione ed esclusione, basate su classe, razza e genere. Questo rivela, come ricorda Santos (2006; 2010), *modi di produzione di non-vita* imposti con ancora più forza nel quadro della pandemia.

D'altra parte, è rilevante sottolineare che queste comunità non hanno assunto un mero atteggiamento di passività di fronte alla crisi, al processo di *disumanizzazione* ed *esclusione*. A partire dalla loro specificità e dalla loro dinamica interna, e grazie a diverse forme di organizzazione, queste popolazioni tradizionali e contadine hanno lottato e resistito per garantire la propria sopravvivenza, reinventandosi per difendere la propria esistenza fisica e simbolica, in modo solidale, nei loro territori. Un esempio è costituito dalla produzione agroecologica negli insediamenti della riforma agraria del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, che ha donato delle ceste di alimenti essenziali alle comunità indigene, rurali, fluviali e *quilombola* e ad altri territori – come dichiara Valeria, militante del Movimento:

il Movimento sta abbracciando la società, consegnando prodotti e alimenti sani. Quindi questo scenario pandemico è anche uno scenario di solidarietà tra i popoli ed è questa solidarietà che ci manterrà vivi e ci darà la forza per continuare a lottare e a resistere per sopravvivere.

Considerazioni finali

Nel condurre in modo sintetico questo percorso sulla sindemia abbiamo mostrato che si tratta di una crisi globale, che colpisce in modo differente e diseguale continenti, paesi, classi e gruppi sociali. Per questo, nel trattare questa problematica, è importante

considerare la specifica realtà sociale di ogni contesto. Abbiamo argomentato che la situazione della società brasiliana è molto particolare, a causa della posizione populista di estrema destra assunta dal governo federale, che ha strutturalmente ostacolato il cammino democratico del paese e una gestione della pandemia coerente con le indicazioni scientifiche e il rispetto dei diritti umani. I racconti dei leader dei movimenti sociali e comunitari hanno messo in luce il forte impatto negativo di uno scenario così singolare sulle loro comunità amazzoniche, rurali e fluviali, evidenziando gli effetti materiali e simbolici sui loro modi di vita e l'educazione – non solo l'educazione scolastica ma anche l'educazione che si vive all'interno della comunità. Senza poter approfondire l'argomento, tuttavia, abbiamo sottolineato anche che queste comunità continuano a lottare e resistere per sopravvivere di fronte a una crisi dalle molteplici dimensioni. Per questo, riprendendo Freire, dobbiamo vedere la storia come possibilità e non come fatalità. La storia non è data una volta per tutte ma è aperta ad altre possibilità. Questo è l'*esperançar*, la pratica della speranza che emerge e fiorisce dagli oppressi e dalle oppresse.

Riferimenti bibliografici

- AMNESTY INTERNATIONAL, *Relatório: Direitos humanos nas Américas: retrospectiva 2019*, 2020.
- , *Informes 2020/21: O estado de direitos humanos no mundo*, 2021, url: <https://www.amnesty.org/download/Documents/POL1032022021BRAZILIAN%20PORTUGUESE.PDF>, ultimo accesso: 20 aprile 2021.
- ARROYO M., *Outros sujeitos, outras pedagogias*, Vozes, Petrópolis 2012.
- BECKER B. H., “Novas territorialidades na Amazônia: desafios às políticas públicas”, in *Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi*, vol. 5, n. 1, 2010, pp. 17-23.
- BISPO JUNIOR J. P., SANTOS D. B., “COVID-19 como sindemia: modelo teórico e fundamentos para a abordagem abrangente em saúde”, in *Cadernos de Saúde Pública*, vol. 37, n. 10, 2021.
- BRANDÃO C. R., *Educação como cultura* (2 ed.), Brasiliense, São Paulo 2002.

- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, *Conflitos no Campo – Brasil 2019*, CPT Nacional, Goiânia 2019.
- , *Conflitos no Campo – Brasil 2020*, CPT Nacional, Goiânia 2020.
- CUCOLO E., PAMPLONA N., *PIB brasileiro tem queda semelhante à de países da América, mas perspectiva até 2021 é pior*, url: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/pib-brasileiro-tem-queda-semelhante-a-de-paises-da-america-mas-perspectiva-ate-2021-e-pior.shtml>, ultimo acesso 26 dicembre 2021.
- CYPRESTE J., *Coronavírus avança para o interior do Brasil; veja evolução em mapa*, 2020, url: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/04/16/coronavirus-avanca-para-o-interior-do-brasil-veja-evolucao-em-mapa.htm>, ultimo acesso 26 dicembre 2021.
- CORRÊA S. R. M., *A crise da pandemia no Brasil – o escancaramento de “um Brasil com vários brasis”*, 2020.
- FERNANDES F., *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina* (4 ed.), Global, São Paulo 2009.
- , *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica* (6 ed.), Contracorrente, São Paulo 2020.
- FREIRE P., *Pedagogia do Oprimido* (29 ed), Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.
- , *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1992.
- , *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1996.
- , *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Unesp, São Paulo 2000.
- , *Política e educação: ensaios*, Cortez, São Paulo 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, *Desemprego*, 2021, url: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>, ultimo acesso: 26 dicembre 2021.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, *Vulnerabilidade social é motor da pandemia de Covid-19 em terras indígenas, mostra estudo*, 2020, url: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/vulnerabilidade-social-e-motor-da-pandemia-de-covid-19-em-terras-indigenas-mostra-estudo>, ultimo acesso: 26 dicembre 2021.
- MATHIAS M., TORRES R., *Coronavírus: pesquisa expõe intenção de genocídio no Brasil*, url: <https://jornalggn.com.br/noticia/coronavirus-pesquisa-expoe-intencao-de-genocidio-no-brasil/>, ultimo acesso 26 dicembre 2021.
- MENDONÇA E., *Renda do trabalhador mais pobre segue em queda e ricos já ganham mais que antes da crise*, 2019 url: <https://brasil.elpais.com/>

- brasil/2019/06/06/economia/1559851573_724060.html?id_externo_rsoc=FB_BR_CM&hootPostID=e5521126ee4ae00c7267fe90337cb53a&fbclid=IwAR0J0SpmE42CsNH7ktEfHDDnmZItCWJWp7fQglUDCAVd40vPJTHM0LrTKJM, ultimo accesso: 26 dicembre 2021.
- OBSERVATÓRIO DA DEMOCRACIA, *Políticas públicas para educação 2019-2020*, url: <https://observatoriodademocracia.org.br/2021/04/09/as-politicas-publicas-para-a-educacao-2019-2020/>, 2021, ultimo accesso: 10 marzo 2021.
- OXFAM, *Relatório: O vírus da fome: como o coronavírus está aumentando a fome em um mundo faminto*, 2020, url: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/03122021093054-informe.virus.da.fome.oxfam.pdf>, ultimo accesso 29 dicembre 2021.
- SANTOS B. DE S., *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 2003.
- , *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, Cortez, São Paulo 2006.
- , *Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*, in B. de S. Santos, M. P. Mezeses (a cura di), Cortez, São Paulo 2010.
- , *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*, Autêntica Editora, Belo Horizonte 2019.
- SANTOS W. G. DE, *A democracia impedida: o Brasil no século XXI*, FGV, Rio de Janeiro 2017.
- SILVA M. DA G., “Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais”, in *Revista Cocar*, vol. 1, n. 1, 2007, pp.47-57.
- SINGER A., *O lulismo em crise: o quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*, Companhia das Letras, São Paulo 2018.
- SOUZA J., *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*, LeYa, Rio de Janeiro 2016.
- ZAFRA J. M., *Coronavírus: ‘Estamos diante de ameaça de extinção e as pessoas nem mesmo sabem disso’, afirma sociólogo Jeremy Rifkin*, 2020, url: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52657148>, ultimo accesso 26 dicembre 2021.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira¹, Henrique de Moraes Junior²,
Lyandra Lareza da Silva Matos³, Dannyel Teles de Castro⁴,
Kwarahy Temb  Tenetehar⁵, Karina Tajyputir Tupinamb ⁶,
Reinaldo Matias Fleuri⁷, T nia Regina Lobato dos Santos⁸,
Mariateresa Muraca⁹

PAULO FREIRE IN AMAZZONIA¹⁰

Introduzione

Questo saggio ha lo scopo di esplorare la rilevanza della pedagogia di Paulo Freire per l'Amazzonia, nel contesto della pandemia di Covid-19, caratterizzato dalla perdita di molte vite, preoccupazioni, mancanza di sicurezza, aumento della povert  e delle diseguaglianze sociali, e in un momento della storia brasiliana segnato da significativi passi indietro per ci  che riguarda le politiche pubbliche.

¹ Coordinatrice del corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Par .

² Dottorando del corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Par .

³ Dottoranda del corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Par .

⁴ Dottorando del corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Par .

⁵ Leader dell'associazione indigena Wyka Kwara.

⁶ Leader dell'associazione indigena Wyka Kwara.

⁷ Professore presso l'Universidade Federal de Santa Catarina e l'Universidade do Estado do Par .

⁸ Professoressa presso il corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Par .

⁹ Ricercatrice post-doc presso il corso di post-laurea in educazione dell'Universidade do Estado do Par .

¹⁰ Traduzione a cura di Mariateresa Muraca.

La prospettiva freiriana, da un lato, problematizza le diverse forme di oppressione sociale e, dall'altro, annuncia l'educazione liberatrice e ci propone la speranza come fonte ispiratrice della lotta per un mondo più umano e giusto. Dal momento che è democratica, inoltre, dialoga con differenti popoli e culture che storicamente sono stati silenziati e negati nella loro diversità culturale.

Il saggio si basa su una ricerca bibliografica, condotta da ricercatrici/tori e leader indigeni che partecipano al progetto *Bem Viver: diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia*¹¹, dell'Universidade do Estado do Pará, situata nell'Amazzonia brasiliana, e finanziato dalla Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹² (CAPES).

Presenteremo innanzitutto le caratteristiche dell'Amazzonia nello Stato del Pará, quindi argomenteremo l'importanza della pedagogia freiriana per l'Amazzonia dialogando con il concetto di "ben vivere", infine proporremo le conclusioni del nostro studio.

L'Amazzonia del Pará: ambiente multifaccettato e di diversità culturale

L'Amazzonia è un ambiente plurale, connotato da una straordinaria biodiversità di piante, corsi d'acqua, insenature e fiumi ma anche dall'occupazione e dallo sfruttamento delle sue terre e delle sue foreste. Accoglie inoltre differenti popoli e soggetti che si esprimono attraverso varie forme culturali e modi di vita, a partire dalla convivenza con la natura.

Questa diversità culturale si manifesta in diversi ambienti e in persone di varia appartenenza etnica e religiosa, con differenti valori, concezioni del mondo, credenze, abitudini, immaginari, linguaggi, che configurano un corpus di saperi culturali costruiti attraverso pratiche sociali.

Le popolazioni dell'Amazzonia, tuttavia, si confrontano con l'assenza di politiche pubbliche che rispondano alle esigenze lo-

¹¹ Ben vivere: diversità socioculturale, salute e pratiche educative in Amazzonia.

¹² Coordinamento di Perfezionamento del Personale di Livello Superiore.

cali, vivendo in un contesto ricco in termini di natura e cultura ma precario per ciò che riguarda le abitazioni, il trasporto, l'energia elettrica, la sanità e l'educazione.

L'educazione in Amazonia, specialmente per le popolazioni indigene, afrodiscendenti, che vivono nella campagna, vicino ai fiumi o in insediamenti della riforma agraria, è dominata da approcci che non considerano i loro elementi culturali propri, quindi i saperi, i sapori, le esperienze di vita e le pratiche sociali di queste comunità.

Dunque l'educazione in Amazonia riproduce la cultura moderna egemonica (Mota Neto, 2016). Paulo Freire (1983) e Ivanilde de Oliveira (2015) analizzano la natura ontologica ed epistemica della relazione tra il professore (visto come pienamente umano e civilizzato) e l'alunno (disumanizzato e considerato primitivo), mettendo in luce il carattere antidemocratico e non liberatore dell'educazione bancaria, che deposita valori e saperi con l'arroganza epistemica propria della situazione coloniale. L'atto del depositare riduce al minimo l'azione dei soggetti nel processo educativo e nega il dialogo, favorendo l'addomesticamento e la riproduzione delle contraddizioni sociali. Nel periodo della pandemia di Covid-19 i processi di esclusione sono diventati più visibili e hanno approfondito la vulnerabilità sociale, sanitaria ed economica delle popolazioni dell'Amazonia.

Per questo, oltre a politiche pubbliche specificamente rivolte a loro, è necessaria la pedagogia freiriana, poiché denuncia le oppressioni, le pratiche educative coloniali e le disegualianze sociali e al contempo annuncia un'educazione che rispetta le differenze, riconosce e valorizza i saperi culturali. Il pensiero educativo di Paulo Freire continua a essere significativo perché è impegnato eticamente e politicamente con gli oppressi, con i gruppi sociali storicamente negati e socialmente esclusi, e promuove la lotta per un'educazione e una società democratiche.

La pedagogia di Paulo Freire in Amazonia

La pedagogia freiriana mira all'umanizzazione nella misura in cui rifiuta ogni forma di oppressione – sia essa legata alla classe,

all'etnia, al genere, all'età o ad altro – e considera gli uomini e le donne come soggetti dell'educazione. Condanna lo sfruttamento, la discriminazione, il disprezzo per la vita umana. Promuove eticamente e politicamente la lotta per il diritto degli esseri umani a vivere con dignità, costruendo un'educazione critica che annuncia prospettive di trasformazione sociale.

Nel contesto dell'Amazzonia, questo approccio può essere potenziato grazie al contributo del pensiero decoloniale, che valorizza le memorie degli esclusi in dialogo con la memoria ufficiale (Mota Neto, 2016). Paulo Freire (1983) e Ivanilde de Oliveira (2015) analizzano il processo di umanizzazione della relazione tra educatore e educando, entrambi esseri incompiuti che aspirano a *ser mais*. In questo senso, il processo educativo democratico proprio della prospettiva liberatrice supera l'imposizione di valori e saperi della colonizzazione europea e rafforza il protagonismo degli educandi nel processo educativo, promuovendo un'ecologia di saperi.

Nel momento di disperazione che viviamo a causa della pandemia e dell'aumento delle disuguaglianze sociali, Paulo Freire (1993) ci offre una speranza radicata nella possibilità storica della trasformazione della realtà sociale attuale; una speranza che si contrappone al discorso fatalista e determinista sul mondo, secondo il quale il mondo è così e non può essere cambiato. Per Freire (2007) “la speranza è un condimento indispensabile per l'esperienza storica. Senza di essa non ci sarebbe storia ma puro determinismo” (p. 72). In quest'ottica, la storia è possibilità e gli esseri umani sono i costruttori della storia. È la pratica educativa critica che permette di stare nel e con il mondo: “la mia presenza nel mondo non è di chi si adatta a esso ma di chi in esso si inserisce. È la posizione di chi lotta per non essere un mero oggetto ma soggetto della storia” (Freire, 1996, p. 31).

Dunque l'annuncio della liberazione ha alla base la speranza, il sogno possibile della creazione di un mondo nuovo, che presuppone criticità, coscienza etico-politica della lotta contro l'oppressione, un movimento di resistenza che si concretizza insieme, attraverso pratiche e organizzazione collettive.

Nel contesto attuale, Paulo Freire è simbolo della resistenza delle popolazioni oppresse, si fa presente nel nostro sogno di una

società democratica, più giusta e umana. E si fa presente, come fondamento teorico-metodologico, anche nel progetto *Bem viver*.

Con l'espressione *bem viver* si indica una proposta radicata nelle cosmovisioni dei popoli originari dell'America Latina, in particolare della regione andina, nata dalla rielaborazione teorica e politica operata da movimenti indigeni e decoloniali e da intellettuali a essi organici. Nel concetto convergono contributi plurali, come mostrano le sue numerose declinazioni in lingue e contesti culturali diversi: per esempio *sumak kawsay* in quechua, *suma qamaña* in aymara, *kvme felen* in mapuche, *tekó porã* in guarani, *buen vivir* in spagnolo, *bem viver* in portoghese.

In italiano il termine può essere tradotto come “ben vivere” oppure con l'espressione “vita in pienezza”, giudicata da molti autori più fedele ai termini indigeni originari. Se si considera la formulazione più conosciuta e diffusa – *sumak kawsay* – infatti, si può osservare che il primo termine significa: pienezza, superiore, giusto, grandezza; mentre il secondo si riferisce alla vita in realizzazione permanente, dinamica e mutevole (Macas, 2014). L'espressione “vita in pienezza”, inoltre, permette di evitare ogni paragone equivoco con il benessere, che come argomenta per esempio Edgar Morin (2015) si è degradato a causa dell'identificazione con comodità materiali e facilitazioni tecniche.

Il “ben vivere” indica un modo di stare nel mondo (Krenak, 2020), una filosofia in costruzione (Huanacuni Mamani, 2010), che si concretizza attraverso pratiche ed esperienze economiche, politiche e educative. La concezione dell'umanità come dipendente dalla natura e parte integrante della biodiversità è un suo presupposto essenziale (Chuji, 2014).

Sicuramente un passaggio significativo nell'affermazione del “ben vivere” nel continente latinoamericano si è verificato con la promulgazione delle nuove Costituzioni dell'Ecuador nel 2008 e della Bolivia nel 2009, che hanno messo al centro alcuni dei suoi principi fondanti, rispetto in particolar modo ai diritti comunitari, ai diritti della natura e al multiculturalismo.

La letteratura sul “ben vivere” (Waldmüller, 2014; Bento, 2018) presenta in modo più o meno ampio i suoi principi. Diversi autori discutono il tema. Alberto Acosta (2016) descrive sinteticamente

i principi della “reciprocità, relazionalità, complementarità e solidarietà tra individui e comunità” (p. 33) come base del “ben vivere” finalizzati a “formulare visioni alternative di vita” (ibidem). Anche Catherine Walsh (2009) indica la relazionalità, la corrispondenza, la complementarità e la reciprocità come principi del “ben vivere”. E Macas (2014), da parte sua, elenca gli stessi quattro principi ma denomina “integralità” ciò che Walsh (2009) definisce “corrispondenza”.

Il principio della relazionalità sottolinea l’interdipendenza tra tutti gli elementi della realtà sociale, naturale e soprannaturale, che sono interconnessi in modo da completarsi e autoregolarsi (ibidem). “L’idea della relazionalità si estende a qualsiasi attività – ciò che un individuo fa si ripercuote sul suo ambiente, sia esso umano, naturale o soprannaturale” (Altmann, 2016, p. 59). Da questo principio derivano gli altri.

Il secondo principio chiama in causa la corrispondenza o integralità, ovvero la concezione secondo cui la relazione armoniosa tra le dimensioni della realtà deriva da una matrice comune a tutti gli esseri esistenti. “Non è possibile che gli elementi dell’esistenza si sviluppino isolatamente, essi si sviluppano a partire da una matrice integrale, all’interno di questa totalità” (Macas, 2014, p. 187).

La complementarità, il terzo principio del “ben vivere”, indica la logica di realizzazione dei primi due. In base a esso, le dualità (rispetto alla quali la logica occidentale enfatizza appena la relazione di opposizione e mutua esclusione), nella filosofia indigena andina, sono intese come relazioni tra elementi che, proprio perché differenti, sono mutuamente complementari ed essenziali perché la vita si realizzi. Così, ogni aspetto del sistema-cosmo, così come gli altri dai quali si differenzia, sono forze necessarie che convivono, si relazionano e devono mantenersi in equilibrio. In questa prospettiva, tutto ciò che esiste, sia animale, pianta o essere umano, possiede energie negative e positive, disgreganti e aggreganti. La continuità della vita dipende dalla loro capacità di completarsi, ovvero dal presupposto secondo cui “ogni entità e ogni evento ha un complemento come controparte, come condizione necessaria per essere completo, esistere e agire. I differenti sono complementari” (Maldonado, 2014, p. 204).

Il quarto principio della reciprocità, infine, stabilisce che a ogni azione corrisponde una reazione, tanto nelle relazioni tra esseri umani come tra essi e l'universo (Walsh, 2009). Questo si riflette nelle pratiche sociali ed economiche che regolano l'organizzazione della vita comunitaria a partire da solidarietà e mutua assistenza (Macas, 2014). La pratica della reciprocità è fondamentale, sta alla base dell'organizzazione comunitaria dei popoli indigeni andini ed esige che a "ogni atto umano o divino debba corrispondere, come finalità integrale, un atto equivalente, reciproco e complementare. Dare per ricevere è un obbligo sociale ed etico" (Maldonado, 2014, p. 204).

In sintesi, le cosmovisioni dei popoli originari ancestrali ci insegnano a "ben vivere", ovvero a vivere e convivere in pienezza, in modo da promuovere contesti di armonia, potenziando relazioni integrali, corrispondenti ai principi cosmologici, attraverso l'attivazione della complementarietà e della reciprocità tra tutti gli esseri viventi – siano essi umani, naturali o spirituali.

Adottare la concezione del "ben vivere" è urgente e necessario, in considerazione della crisi di civiltà che attraversa il mondo e che si manifesta attraverso un modello di educazione che esclude gli individui; il consumo illimitato delle risorse naturali; il modello neoliberista predatore; la privatizzazione delle nostre nascenti; i problemi di salute e i suicidi. Sono alcuni esempi che mostrano che dobbiamo rivedere le nostre concezioni.

Vale la pena di sottolineare che il "ben vivere" può essere concepito in termini freiriani come inedito possibile, capace di concretizzarsi in un processo di trasformazione sociale che metta a nudo la natura dell'impostazione occidentale. Secondo Freire (2000), è fondamentale *annunciare* la resistenza, risvegliando la coscienza critica di fronte alle espressioni di ingiustizia.

Dunque occorre riaffermare i principi politici, sociali e culturali della pedagogia freiriana, che il "ben vivere" assume, caratterizzandosi per la problematizzazione del modello di potere occidentale a partire dalla consapevolezza che le tracce coloniali sono profondamente radicate nei corpi e nelle menti di coloro che hanno ereditato il progetto coloniale.

Freire (2000) evidenzia che "a distanza di tempo, corriamo il rischio di "addolcire" l'invasione e vederla come una specie di

regalo civilizzatore del cosiddetto Vecchio Mondo [... ma] non possiamo dimenticare niente di tutto questo” (p. 34). D’altra parte, il “ben vivere” ispira altre configurazioni di mondo non basate su una visione lineare della storia e omogenea della cultura.

La prospettiva del “ben vivere” si impegna a trasformare i soggetti perché si abiti consapevolmente la terra, senza stabilire gerarchie tra umani e non umani, ma in modo tale che a tutti venga riconosciuto lo stesso valore ontologico. Propone, inoltre, un’economia della solidarietà, riaffermando uno stile di vita orizzontale che rispetta la natura invece di considerarla un oggetto di sfruttamento.

A partire da queste riflessioni, è importante soffermarsi sull’intercultura critica. Si tratta di un concetto adottato da Catherine Walsh (2002) con l’intento di distinguere differenti approcci interculturali presenti in America Latina e che definisce “relazionale”, “funzionale” e appunto “critica”. Il primo approccio è incentrato sulla disponibilità individuale alla relazione e promuove lo scambio di tradizioni, culture e lingue ma non mette in discussione i rapporti di potere in cui si realizza l’incontro con l’altro. Il secondo approccio favorisce il riconoscimento dei diritti delle minoranze ma con l’intento di integrarle nella società dominante. Il terzo approccio, diversamente dagli altri, parte dallo smascheramento dei dispositivi di potere di matrice coloniale che regolano le relazioni all’interno della società, mostrando il carattere non solo culturale ma anche socioeconomico e coloniale delle differenze. L’intercultura critica, quindi, si configura come un percorso di lotta permanente che muove dai soggetti e dai gruppi che sono stati storicamente esclusi e dai loro alleati (ibidem).

L’intercultura critica è direttamente legata alla prospettiva del “ben vivere”, poiché ha origine nei movimenti sociali dei popoli originari, nella lotta etico-politica contro le diseguaglianze e l’esclusione sociale. E Paulo Freire costituisce senza dubbio uno dei suoi grandi riferimenti teorici, dal momento che ha contribuito in modo decisivo alla genesi dell’educazione interculturale in Brasile, insistendo sul valore della differenza e il rispetto per l’altro. Secondo Susana Sacavino (2016), l’intercultura critica esprime la concezione di una vita piena per tutte e tutti che si manifesta nella

concretezza, senza limitarsi al piano teorico ma materializzandosi nelle pratiche dei movimenti sociali e nei processi di lotta dei gruppi emarginati.

I popoli indigeni propongono un'educazione interculturale "che permetta di conoscere la cultura occidentale e allo stesso tempo di valorizzare la propria cultura attraverso l'insegnamento di forme comunitarie di relazione, di cerimonie e della propria visione del mondo" (Huanacuni Mamani, 2010, p. 68); un'educazione interculturale che superi la dicotomia tra teoria e pratica propria della prospettiva occidentale. Nell'educazione comunitaria, infatti, esiste un unico processo: si insegna e si apprende allo stesso tempo, perché il bambino, partecipando della cerimonia o dell'attività in gruppo, vive un pensare-facendo e un imparare facendo (ivi).

Come l'interculturalità critica, anche il "ben vivere" presuppone un essere permanentemente *incompiuto*. "La condizione umana fondante l'educazione è precisamente l'incompiutezza del nostro essere storico di cui diventiamo coscienti" (Freire, 1996, p. 143). La coscienza di essere incompiuti rende possibile la trasformazione.

Si comprende in questo modo che il "ben vivere", in quanto principio per la costruzione di un'educazione critica, che mette in discussione la naturalizzazione delle oppressioni esercitate contro gli straccioni del sistema-mondo-moderno-coloniale, è urgente e necessario.

Allo stesso modo per Freire (2000) la pratica educativa deve essere impegnata politicamente a favore della vita e deve contrapporsi a ogni forma di mancanza di rispetto nei confronti degli esseri viventi: "assumiamo il dovere di lottare per i principi etici più fondamentali come il rispetto per la vita degli esseri umani, per la vita degli altri animali, per la vita degli uccelli, per la vita dei fiumi e delle foreste" (p. 31).

Secondo Chabalgoity (2015), uno dei più importanti contributi di Paulo Freire al patrimonio di idee latinoamericano consiste in ciò che denomina ontologia dell'oppresso. In altre parole, la filosofia moderna concepisce l'ontologia come studio dell'essere e Freire sviluppa un'ontologia umana a partire dalla prospettiva dell'oppresso, di colui che è impedito di essere. La lotta per la liberazione delle popolazioni brasiliana e latinoamericana deve

comprendere la trasformazione delle strutture di oppressione e l'assunzione della propria storia.

Per Freire (1983) l'educazione è responsabile per il mantenimento della colonizzazione delle menti ereditata dall'invasione culturale europea, nella misura in cui rende invisibile il sapere culturale dell'altro. Nella sua concezione, l'educazione non si limita appena alla dimensione formale e istituzionale ma si estende ai contesti sociali, politici, epistemici ed esistenziali. È in questo panorama che Freire si preoccupa dei problemi oggettivi e soggettivi dell'oppressione strutturale, istituzionalizzata nella società brasiliana e interiorizzata dagli oppressi (Walsh, 2009). Propone, dunque, una prassi liberatrice che abbracci il compito di decolonizzare le menti, attraverso il riconoscimento e la legittimazione dei saperi delle culture native (Freire, 1978).

In questo modo, i fondamenti filosofici della pedagogia critica di Freire convergono nella necessità di riconoscere il modo di essere dei popoli indigeni, che è stato negato dalla modernità occidentale. La prospettiva assunta da Freire sostiene il bisogno di intraprendere un esercizio epistemologico interculturale e decoloniale, attraverso il quale si valorizzi il sapere e la storia di questi popoli a partire da loro stessi.

Freire ci invita a imparare dalla cultura dell'altro, negato e vilipeso dalle forme strutturali assunte dalla cultura occidentale in cui siamo stati immersi, mettendoci in ascolto dell'altro, delle sue narrazioni, del suo modo di essere e di stare nel mondo.

Nell'esercizio dell'azione dialogica, proposta da Freire, tocca a noi, in quanto eredi della cultura occidentale, favorire l'interculturalità critica nella relazione con le culture amazzoniche e i popoli originari. Ascoltarli attentamente, imparare con loro a collaborare, nelle nostre formazioni, nella lotta contro le strutture di oppressione e per la liberazione e l'umanizzazione degli oppressi. Per questo, è necessario riconoscere la loro prospettiva epistemologica, negata dalla scienza moderna, che è profondamente ancorata nel loro modo di essere e stare nel mondo.

Ivanilde de Oliveira (2010) spiega che per Freire l'oppressione sociale è legata all'oppressione culturale, per questo il concetto di cultura è fondamentale per comprendere sia il processo di op-

pressione che quello di liberazione: “l’oppressione, che è un tipo di controllo che schiaccia, è necrofila. Si nutre di un amore per la morte e non dell’amore per la vita (Freire, 1983, p. 74).

L’autrice (Oliveira, 2010) evidenzia che la dialogicità in Paulo Freire promuove l’umanizzazione dell’essere umano, attraverso processi storici e culturali. Nella sua relazione con il mondo l’essere umano diventa autore e costruttore della storia e della cultura.

Nella pedagogia umanista e liberatrice di Paulo Freire l’educazione punta all’autonomia e valorizza la cultura nel processo di formazione umana. Presuppone pratiche differenti capaci di rispondere alla realtà specifica in cui gli oppressi sono inseriti (Caldart, 2004). È un’educazione coscientizzatrice, critica e riflessiva, che lega saperi, costruisce e rafforza l’identità e l’autonomia dei soggetti.

Per Freire (2007), l’autonomia “si costruisce nell’esperienza di varie, innumerevoli decisioni che vengono prese” (p. 107). Ne consegue che una pedagogia dell’autonomia “dev’essere centrata in esperienze che stimolino la presa di decisione e la responsabilità, ovvero, in esperienze rispettose della libertà” (ibidem). Per noi questo si traduce nella necessità di sostenere l’intercultura critica e le culture amazzoniche che si esprimono nella vita dei popoli originari.

È innegabile l’importanza delle opere di Paulo Freire per una comprensione del nostro contesto amazzonico e delle molteplici voci che compongono questo mosaico culturale. Il “ben vivere”, principio proprio dei popoli originari, porta con sé una logica di comprensione che deve manifestarsi nelle nostre pratiche quotidiane e nelle nostre scuole. Considerata l’eredità storica di educazione depositaria, è necessario essere disponibili a imparare dall’altro e con l’altro, a partire dai suoi contesti culturali e geografici, per rendere effettivi i principi del pensiero freiriano a favore di un’educazione liberatrice.

Un cambiamento di paradigma a partire da una rottura epistemologica con il pensiero occidentale egemonico è urgente e necessario, dobbiamo prestare ascolto a tutto ciò che compone il nostro mondo, la dimensione del sacro dei popoli tradizionali e originari, rispettare e valorizzare i loro saperi ancestrali. Dunque

Pachamama, essere sacro nella simbologia ancestrale e millenaria dei popoli, che identifica la natura, indica un cammino di pienezza per essere e stare nel mondo, a partire dal rispetto degli esseri umani per ciò che è visibile e invisibile.

Considerazioni finali

Grazie innanzitutto al passaggio di Paulo Freire per diversi luoghi del mondo, il suo pensiero teorico-metodologico ha favorito la creazione di pratiche educative in vari paesi e continenti, contribuendo alla trasformazione dell'educazione. La sua eredità rappresenta ancora oggi una sfida, poiché continua ad alimentare il dibattito intorno alla pedagogia degli oppressi; la sua proposta continua ad essere attuale e riflette contesti sociali e culturali diversi.

Con il suo pensiero critico, Paulo Freire annuncia cambiamenti, ci aiuta a superare pratiche convenzionali, mostra la possibilità di azioni animate da una prospettiva democratica e popolare, a favore della vita degli oppressi, dei subalterni e degli esclusi, principalmente dei popoli originari che vivono in Amazzonia.

In virtù del suo impegno politico con le classi popolari, Paulo Freire genera la speranza di rendere praticabile la trasformazione sociale incentivando l'autonomia dei soggetti. La sua concezione critica contribuisce a superare la colonizzazione delle menti ereditata dall'invasione culturale europea e a superare il silenziamento dei saperi culturali dell'altro.

La nostra riflessione sulla presenza di Freire nelle pratiche educative e culturali dell'Amazzonia evidenzia la necessità di un'interculturale critica strettamente legata alla prospettiva del "ben vivere", radicata nella lotta etico-politica contro le disegualianze e l'esclusione dei popoli originari. Il pensiero di Paulo Freire ha contribuito alla genesi dell'educazione interculturale in Brasile e nel contesto dell'Amazzonia promuove il riconoscimento delle differenze e il rispetto per l'alterità dei popoli originari.

Nella metodologia didattica dialogica freiriana intravediamo i principi del "ben vivere". In effetti, Paulo Freire propone una pratica educativa basata sulla cooperazione e la reciprocità tra educatori

ed educandi, che favorisca un'atmosfera di accettazione mutua, rispetto, comprensione e comunicazione tra differenti soggetti, nel tentativo di comprendere e trasformare i contesti socioculturali e ambientali in cui si costituiscono. D'altra parte, siamo invitati ad ampliare la prospettiva critica freiriana proprio a partire dalla proposta del "ben vivere" alimentata dalle culture ancestrali di Abya Yala¹³.

La sfida che emerge con molta forza è di complessificare le dimensioni e i significati politici delle pratiche educative. L'educazione intesa come processo dialogico di problematizzazione e trasformazione delle relazioni socioculturali diseguali e ingiuste, infatti, si presenta come uno strumento di lotta politica dei gruppi sociali ed etnici subalternizzati ed esclusi nel processo di colonizzazione e globalizzazione del sistema-mondo capitalista. Le lotte sociopolitiche i cui protagonisti sono i popoli ancestrali, inoltre, radicalizzano i progetti di trasformazione sociale e politica oltre i limiti dell'antropocentrismo e dello stato-nazione, creando prospettive di organizzazione politica che riconoscono le differenze culturali e socio-ambientali così come i diritti della natura.

Nell'ottica del "ben vivere" l'educazione si manifesta nelle relazioni di complementarità, reciprocità e integrazione comunitaria tra tutti gli esseri che costituiscono la Madre Terra ed è permanente, circolare, ciclica, naturale, produttiva e interculturale (Huanancuni Mamani, 2010).

In questo senso, le concezioni educative delle culture ancestrali non si limitano al contesto scolastico e nemmeno alla dimensione economico-politica delle pratiche educative popolari proprie dei movimenti sociali, che attuano prioritariamente nel quadro dello stato-nazione e dell'economia capitalista. I principi comunitari e integrali dell'educazione difesa dai popoli originari problema-

¹³ *Abya Yala* è una parola ripresa dai popoli Cuna (abitanti delle odierne Colombia e Panama) che la utilizzavano prima dell'arrivo dei conquistatori per indicare il loro mondo e che significa "terra in piena maturità". La parola è stata recentemente rilanciata in chiave decoloniale per designare il continente latino-americano, con l'intento di denunciare e superare l'arroganza coloniale insita nell'atto di rinominare i territori conquistati.

tizzano radicalmente le concezioni del mondo e dell'educazione moderno-coloniale, affermando che le lotte quotidiane e collettive per la trasformazione degli apparati statali ed economici egemonici acquisiscono un significato profondo se promuovono la convivenza comunitaria e sostenibile di tutti gli esseri umani con tutti gli esseri che costituiscono la Madre Natura.

In questo modo le metodologie educative vengono riconfigurate. Per esempio, nella proposta pedagogica di Paulo Freire, i "circoli di cultura" rappresentano una strategia educativa finalizzata a favorire il dialogo nella comunità sulle contraddizioni che affronta a livello sociale, in modo da promuovere l'organizzazione politica per superarle. Con le culture indigene, tuttavia, impariamo che le lotte sociali e politiche non sono circoscritte all'ambito del sistema-mondo moderno-coloniale ma è necessario riformulare le relazioni sociali in una prospettiva inter e transculturale (Gauthier, 2011; Padilha, 2004). Ne consegue che il dialogo problematizzatore a partire dai temi generatori può andare oltre la dimensione economico-politica dei processi di oppressione e dominazione, fino a mettere in discussione i loro fondamenti epistemici moderno-coloniali.

Oltre a mettere a fuoco le sfide sociali per mobilitare lotte collettive, i processi educativi diventano significativi nella misura in cui, radicati nei principi ancestrali della vita in comunità e in armonia con la natura, motivano persone e comunità a generare vita in pienezza.

Attraverso il dialogo critico non solo le persone "si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo" (Freire, 1983, p. 79) ma anche i popoli e le culture si trasformano, si educano attraverso le relazioni tra persone e con tutti gli esseri naturali, ancestrali e spirituali. Ciò che stiamo apprendendo dai movimenti popolari ancorati alle culture di Abya Yala è la dimensione dell'integralità delle nostre relazioni vitali con tutti gli esseri della natura, oltre una concezione dicotomica, gerarchica e lineare. Le pratiche educative quotidiane si nutrono delle relazioni vitali con gli antenati che ci hanno generato, con gli esseri e con le strutture di connessione che promuoviamo e coltiviamo in tutti i contesti e i momenti di vita in pienezza.

Riferimenti bibliografici

- ACOSTA A., *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*, Autonomia Literária, São Paulo 2016.
- ALTMANN P., “Buen Vivir como propuesta política integral: dimensiones del Sumak Kawsay”, in *Mundos Plurales: Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, v. 3, n. 1, 2016, pp. 55-74.
- BENTO K. L., *Povo Laklãñô/Xokleng e/em processos de decolonização: leituras a partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté – Aldeia Bugio/Terra Indígena Ibirama/SC*, tesi di dottorato, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau 2018.
- CALDART R. S., *Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo*, in M. C. Molina, S. M. A. de Jesus (a cura di), *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Brasília 2004.
- CHABALGOITY D., *Ontologia do oprimido: construção do pensamento filosófico em Paulo Freire*, Paco Editorial, Jundiá 2015.
- CHUJI M., *Sumak Kawsay versus desarrollo*, in A. L. Hidalgo Capitán, A. Guillén García, N. R. Déleg Guazha (a cura di), *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*, CIM e FYDLOS, Huelva e Cuenca 2014.
- FREIRE P., *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (4 ed.), Paz e Terra, Rio de Janeiro 1978.
- , *Pedagogia do Oprimido* (12 ed.), Paz e Terra, Rio de Janeiro 1983.
- , *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (2 ed.), Paz e Terra, Rio de Janeiro 1993.
- , *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1996.
- , *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*, Editora UNESP, São Paulo 2000.
- , *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (36. ed.), Paz e Terra, Rio de Janeiro 2007.
- HUANACUNI MAMANI F., *Buen Vivir/Vivir Bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*, Coordinadora Andina de Organizaciones, Lima 2010.
- KRENAK A., *Caminhos para a cultura do Bem viver*, a cura di B. Maia, in *culturadobemviver.org*, 2020.
- MACAS L., *El Sumak Kawsay*, in A. L. Hidalgo-Capitán, A. G. García, N. D. Guanzha (a cura di), *Sumak Kawsay Yuyay: antología del pen-*

- samiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*, FIUCUHU, Huelva e Cuenca 2014, pp. 179-192.
- MALDONADO L., *El Sumak Kawsat/Buen Vivir/Vivir Bien. La experiencia de la República del Ecuador*, in A. L. Hidalgo-Capitán, A. G. García, N. D. Guanzha (a cura di), *Sumak Kawsay Yuyay: antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*, FIUCUHU, Huelva e Cuenca 2014, pp. 193-210.
- MORIN E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- MOTA NETO J. C. da, *Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*, CRV, Curitiba 2016.
- OLIVEIRA I. A. de, *A contribuição da educação popular de Paulo Freire para a educação intercultural no Brasil*, PUC-RIO, Rio de Janeiro 2010.
- , *Paulo Freire: gênese da interculturalidade no Brasil*, CRV, Curitiba 2015.
- GAUTHIER J., “Demorei tanto para chegar... – ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade”, in *Tellus*, n. 20, 2011, pp. 39-67.
- PADILHA P. R., *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*, Cortez – Instituto Paulo Freire, São Paulo 2004.
- SACAVINO S., *Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores*, in V. M. F. Candau (a cura di), *Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?* 7 Letras, Rio de Janeiro 2016.
- WALDMÜLLER J. M., “Buen Vivir, Sumak Kawsay, ‘Good Living’: an introduction and overview”, in *Alternautas*, v. 1, n. 1, 2014, pp. 17-28.
- WALSH C., *(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*, in N. Fuller (a cura di), *Interculturalidad y Política: desafíos e posibilidades*, Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, Lima 2002, pp. 1-23.
- , *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*, Abya Yala, Quito 2009.