

UM ENFOQUE FEMINISTA DA PERSPECTIVA POLÍTICO-PEDAGÓGICA FREIRIANA

Reinaldo Matias Fleuri
Mariateresa Muraca

Introdução

A pesquisa de Ferreira e Nunes (2010) sobre o "panorama de produção sobre gênero e sexualidades apresentada nas reuniões da ANPEd (2000-2006)" indica que a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação tem sido um espaço acadêmico importante para o debate sobre a questão de "gênero", tanto pela criação do grupo de trabalho exclusivamente dirigido às relações de gênero e sexualidades (atual GT23) quanto pela grande proporção de estudos discutidos em diferentes grupos de trabalho. O grupo de trabalho "Educação Popular" (GT06) tem contribuído de modo significativo para este debate, tendo sido um dos grupos que, no início da década de 2000, tem contado de modo mais constante com trabalhos relativos ao tema.

Um dos momentos significativos que mobilizaram este debate foi a problematização promovida por ocasião do trabalho encomendado de Fleuri e Costa (2001) sobre a trajetória do GT06, apresentado e discutido na Reunião da ANPEd em 1999.

Ao observar a trajetória deste grupo, Marisa Vorraber Costa questiona o "machismo" presente na prática e no debate da educação popular:

Ouvi várias vezes Paulo Freire dizer que a língua portuguesa é "macha", pois faz desaparecer o feminino em muitas das suas flexões. O plural de muitas palavras, por exemplo, dá preferência ao masculino. Um exemplo é a palavra "professores", que a regra diz que inclui as professoras, mas elas fi-

cam subsumidas. Eu, parafraseando Freire, costumo dizer que a Educação Popular é "macha". Além de ser evidente que a Educação Popular é uma das áreas da Educação em que há maior número de pesquisadores homens, as personalidades que têm destaque na área também são, quase sempre, masculinas (Costa, ap. Fleuri; Costa, 2001, p. 47).

Marisa Vorraber Costa não afirmou que há mais homens do que mulheres atuando no campo da pesquisa em educação popular, porque, de fato, o número de autoras de pesquisas em educação popular tem sido maior do que o número de autores. Mas considerava que, no contexto da ANPEd, o GT06 contava proporcionalmente com a participação de mais homens do que outros grupos, em alguns dos quais praticamente não havia participantes do sexo masculino (como acontecia na época com o GT "Didática" e o GT "Educação da Criança de 0 a 6 anos"). "O que eu quis salientar é que mesmo que haja muitas mulheres e que sua participação seja crescente, qualitativa e quantitativamente, a visibilidade maior é sempre a masculina" (ibid., p. 95).

Ao se problematizar a maior visibilidade masculina no cenário do debate em educação popular, coloca-se uma questão de fundo:

A maioria dos trabalhos que envolvem história das mulheres, relações de gênero e investigação da sexualidade humana tiveram um antecedente teórico, melhor dizendo um objetivo primário comum: o equacionamento das persistentes desigualdades entre homens e mulheres (Ferreira; Nunes, 2010, p. 3).

Por ocasião do debate no GT Educação Popular em 1999, Fleuri e Costa se perguntam por que ocorre o predomínio masculino no campo da educação popular.

A questão de fundo, ao meu ver, não está em saber apenas *como* os homens (ou as mulheres) se tornam mais (ou menos) visíveis numa determinada conjuntura. O problema crucial encontra-se – ao meu ver – em saber *por que* se produzem a visibilidade de poucos e a invisibilidade da maioria. E quais os *sentidos* que esta (in)visibilidade induz a construir. A questão é entender os *dispositivos* que qualificam a *diferença* como *desigualdade*. Dispositivos que transformam a diferença entre homens e mulheres em símbolo de desigualdade de oportunidades ou em fator de sujeição entre uns e outras. Dispositivos que são construídos e sustentados por ações e relações entre homens e mulheres (Fleuri, op. cit., p. 28).

Nesta direção, Marisa Costa considera, mesmo, importante pensar sobre o porquê de a educação popular dar mais visibilidade aos homens. E pondera que, “no caso das relações de gênero, trata-se de uma luta no campo do simbólico”.

Tem sido evidente, em anos mais recentes, a produtividade dos discursos sobre os direitos das mulheres na forma de delegacias da mulher e de movimentos sociais organizados, entre outras modalidades, que têm mostrado que elas podem se defender, que não precisam suportar humilhações, que têm direitos e não apenas deveres e que ninguém deve aceitar a violência e a privação. Edward Said nos diria que são esses discursos de emancipação e esclarecimento que vão criando as possibilidades para a resistência a certos tipos inadmissíveis de subordinação e regulação (ibid., p. 38).

Marisa Costa levanta uma hipótese a ser analisada para se entender e avançar na busca de superar as visões de mundo que favorecem a desigualdade das relações de gênero no campo da educação popular.

Sabemos que a Educação Popular, tal como a conhecemos na versão latino-americana concebida por Freire na dé-

cada de 50, teve, e ainda tem, vínculos muito fortes com a Igreja Católica. [...] Essa não é uma aproximação sem consequências, e me leva a supor que a forma como a mulher é posicionada no cristianismo como submissa aos seus maridos, como zelosa protetora da unidade da família, como missionária vocacionada para os cuidados com os doentes, com os sofredores, entre tantas outras narrativas semelhantes, o que as direcionou, quando da necessidade de ingresso no mercado de trabalho, para o trabalho do magistério, preferivelmente com crianças, foi adotada como inspiração também para o delineamento de seu trabalho na Educação Popular, ou seja, fortes, corajosas, dedicadas, mas submissas, silenciosas, invisíveis. Bem, sei que esse é um raciocínio incipiente e que deveríamos investigar mais (ibid., p. 40).

Tais reflexões e hipóteses nos incitam a entrar neste debate e a dar-lhe continuidade. Pretendemos problematizar algumas questões relativas à educação popular, em particular à abordagem político-pedagógica de Paulo Freire e ao paradigma da libertação que a sustenta, a partir das contribuições de feministas de diferentes geografias. Ao mesmo tempo, queremos propor algumas sugestões para uma leitura feminista da educação popular, salientando dimensões tanto da práxis do Movimento das Mulheres Camponesas do Estado de Santa Catarina (MMC/SC) quanto da perspectiva ecofeminista que o inspira.

Paulo Freire e a crítica das feministas

Em *Pedagogia da esperança* (2003), Freire evidencia as críticas que recebeu por parte das feministas norte-americanas em relação ao uso do masculino “neutro” nos seus escritos. Ele conta como a sua postura, em um primeiro momento voltada a rechaçar estas posições, subestimando a importância da linguagem, mudou ao longo do tempo. Ao compreender o papel da transformação da linguagem na transformação do mundo, passou a adotar nas suas últimas obras o uso conjunto de masculino e feminino.

do, ambos são reduzidos a um denominador comum de violência. O “contrapositionamento” refuta os pontos de vista e as crenças da cultura dominante e, por isso, é orgulhosamente desafiador. Toda reação é limitada por, e subordinada a, aquilo contra o qual se está reagindo. Porque o “contrapositionamento” brota de um problema com autoridade tanto externa como interna representa um passo em direção à libertação da dominação cultural. Entretanto, não é um meio de vida. A uma determinada altura, no nosso caminho rumo a uma nova consciência, teremos que deixar a margem oposta, com o corte entre os dois combatentes mortais cicatrizado de alguma forma, a fim de que estejamos nas duas margens ao mesmo tempo e, ao mesmo tempo, enxergar tudo com olhos de serpente e de águia. Ou talvez decidamos nos desvencilhar da cultura dominante, apagá-la por completo, como uma causa perdida, e cruzar a fronteira em direção a um território novo e separado. Ou podemos trilhar uma outra rota. As possibilidades são inúmeras, uma vez tenhamos decidido agir, em vez de apenas reagir (Anzaldúa, 2005, p. 705).

Em segundo lugar, ir além da dialética “senhor-escravo” implica abandonar o objetivo da tomada do poder, interrompendo a continuidade do pensamento masculino. “O colocar-se da mulher não implica sua participação no poder masculino, mas um questionamento do próprio conceito de poder” (Lonzi, 2010, p. 14; tradução nossa).

A dialética hegeliano-marxista do senhor e do escravo é fundamental em Freire, a partir da *Pedagogia do oprimido*. Muito embora, em suas primeiras obras, a educação das massas populares assuma um claro posicionamento na disputa pelo poder político, onde “conquistar a ‘consciência crítica’ implicava alcançar um nível de consciência que contribuísse para a hegemonia de uma ‘moderna’ classe dominante e de um projeto de reformas [...] de base” (Scocuglia, 1999, p. 47), o conceito de poder em Freire foi sempre problemático, ou pelo menos problematizado, na medida em que atribui aos oprimidos a grande ta-

refa humanista e histórica de não se tornarem “opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (Freire, 2006, p. 33).

Particularmente em *Pedagogia, diálogo e conflito*, Freire salienta:

Neste fim de século, contudo, se coloca uma questão em torno do poder e da revolução que me inquieta profundamente [...] Acho que a questão que se coloca fundamentalmente hoje à revolução, portanto às classes trabalhadoras e aos intelectuais que com elas coincidem e que a elas aderem tentando aquilo que o Amílcar Cabral chamava de suicídio de classe, não é só o da tomada do poder da burguesia, mas o da reinvenção do poder [...] Não pretendo fazer uma metafísica do poder, que seria contraditória à minha perspectiva de que o poder é histórico e de classe, e não uma essência imutável. O que quero simplesmente dizer é o seguinte: através da história se constituiu pelas mãos, corpo e dinheiro da burguesia, como expressão e a serviço dela, um poder burguês que desenvolveu uma quase-qualidade que de certa maneira passou a quase pertencer ou constituir uma espécie de essência: ao poder adere a qualidade de “ser poder” da burguesia. A questão que se coloca às classes trabalhadoras, portanto, não é apenas a de tomar o poder da mão da burguesia, correndo o risco de, quase magicamente, obedecer a uma certa malícia da burguesia dentro do seu antigo poder. Observe como certas revoluções terminaram por sair das mãos das massas populares e retornar às da burguesia, por exemplo, a linda revolução boliviana, a mexicana, etc. Nesse sentido é que eu acho que o problema central é tomar e reinventar o poder, mas não ficar no tomar. [...] O meu temor é que por não ter sido reinventado, ele possa vir a tentar as próprias lideranças revolucionárias, mais ou menos acomodadas à velha natureza do velho poder, e estas terminassem por se burocratizar, rejeitando a presença das massas populares de novo (Freire, ap. Freire; Gadotti; Guimarães, 1995, p. 53-54).

A visão problematizante do poder é assumida hoje por muitos intelectuais e movimentos sociais latino-americanos,

que reinventam a perspectiva político-pedagógica de Paulo Freire. O caso mais interessante nesse sentido é o dos Zapatistas, que declaram que não pretendem tomar o poder porque seu objetivo é mudar o mundo. A estratégia de “antes tomar o poder e depois mudar o mundo” se revelou historicamente incoerente e desastrosa.

Muitos pensadores, incluindo Freire na citação anterior, mantêm a respeito do poder uma linguagem da possibilidade (McLaren, 2009), que lhe atribui um significado positivo como “poder de” mais do que “poder sobre”, próximo da ideia de “poder vivo” ou de “poder como ação em concerto” de Hannah Arendt (1994).

O feminismo italiano da diferença, herdeiro do pensamento de Carla Lonzi, partilha essa radicalidade e até a ultrapassa, na medida em que o abandono do objetivo da tomada do poder decorre da rejeição à dialética senhor-escravo.

No seu conflito central, o conflito entre os sexos, o feminismo tem recusado a oposição vencedores/vencidos e a dialética senhor/escravo [...] Assim, tem evidenciado a importância da tomada de posição das mulheres que, conscientes da assimetria e da irredutibilidade da diferença mulher/homem (a mulher não é o oposto do homem, nem vice-versa), lutam não para vencer/perder, nem para ser incluídas no mundo predefinido, mas para começar uma nova cultura de relações entre os sexos, assumindo-a como relação de diferença. Tornar pensável e praticável a relação de diferença, a partir da relação entre os sexos, como forma de mediação que supera o esquema clássico de redução ao Um [...] e como novo princípio de convivência e regulação das relações entre as múltiplas diversidades [...], seria um ganho para o mundo inteiro, já que o desenvolvimento da história humana, segundo bases político-culturais centradas na absolutização do humano masculino [...] chegou aos limites de segurança da sobrevivência terrestre (Piussi, 2008, p. 1; tradução nossa).

Estas reflexões colocam algumas interessantes questões para uma leitura feminista da perspectiva político-pedagógica freiriana.

A análise sobre a “questão feminina” geralmente focaliza a escassa visibilidade das mulheres e a sua ausência sistemática dos lugares de poder. Interrogamos a ausência. Interrogamos a invisibilidade. O que ela nos diz? Fala-nos de uma opressão que vem se desenvolvendo ao longo de séculos. Não há dúvida. Mas talvez nos revelem algo mais: uma resistência a confirmar e a reproduzir o mundo tal como é, um potencial revolucionário de transformação da realidade.

Neste sentido, é necessário também questionar o sentido da “opção pelas excluídas” e, sobretudo, a orientação desta opção: o que a move? De que esta opção decorre? Para que ela está direcionada?

Já em *Pedagogia do oprimido* Freire denuncia os riscos que podem encontrar os representantes do polo opressor que aderem à luta dos oprimidos.

Ao passarem de exploradores ou de espectadores indiferentes ou de herdeiros da exploração – o que é uma convivência com ela – ao polo dos explorados, quase sempre levam consigo, condicionados pela cultura do silêncio, toda a marca da sua origem. Seus preconceitos. Suas deformações, entre estas, a desconfiança do povo. Desconfiança de que o povo seja capaz de pensar certo. De querer. De saber. Deste modo, estão sempre correndo o risco de cair num outro tipo de generosidade, tão funesto quanto o que criticamos nos dominadores. Se esta generosidade não se nutre, como no caso dos opressores, da ordem injusta que precisa ser mantida para justificá-la; se querem realmente transformá-la, na sua deformação, contudo, acreditam que devem ser os fazedores da transformação. Comportam-se, assim, como quem não crê no povo, ainda que nele falem [...] Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes (Freire, 2006, p. 53-54).

Estas considerações mantêm uma extraordinária atualidade à luz também do avanço dos estudos das feministas pós-coloniais,

Como Salvaro ressalta a respeito do MMC/SC,

o projeto de transformação das relações sociais, a "construção de outros perfis masculinos e femininos, que ultrapassem os limites dos padrões oficiais da sociedade" sugere a construção de "espaços formativos" que articulem, indissociavelmente, o conhecimento e a transformação de si, o conhecimento e a transformação da sociedade, na direção da equidade de gênero, de classe... o que está em jogo é a formação não dissociada da mulher, da trabalhadora e da militante, promovida por meio de assembleias, mobilizações e outras atividades organizativas [...] mas igualmente por cursos, reuniões e discussões por grupos de base, mediados por leituras de publicações do movimento (e de outras organizações afins), entre outras estratégias (2010, p. 189).

Provavelmente a força revolucionária do MMC se encontra, sobretudo, no projeto popular de agricultura camponesa, do qual resgatamos aqui apenas alguns eixos:

- defesa, preservação, multiplicação e conservação da biodiversidade, patrimônio da humanidade a serviço dos povos, garantindo soberania alimentar;
- [...] uso sustentável dos recursos naturais, de forma justa e equilibrada, [...] construindo um novo modelo energético;
- [...] preservação das nascentes de águas, rios e fontes, aproveitando a água da chuva através da utilização de cisternas;
- [...] recuperação, preservação e multiplicação das plantas medicinais e sementes crioulas;
- [...] defesa do direito e acesso à terra através da Reforma Agrária e do fim do latifúndio;
- [...] produção agroecológica de alimentos, com o uso de formas alternativas de energia e com acesso e controle dos meios de produção pelas famílias camponesas;
- garantia de geração de renda e autonomia das famílias camponesas, fortalecendo a capacidade de criar e recriar for-

mas de sustentabilidade no campo através de redes populares e solidárias de consumo e comercialização de alimentos e outros produtos;

- [...] organização coletiva do grupo familiar na construção de novas formas de vivência e convivência de maneira a superar as relações da família patriarcal e machista;

- [...] mudança nas relações humanas, construindo uma visão ampla e integral da vida, do ser humano e de desenvolvimento sustentável do planeta;

- respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, econômica, cultural, ecológica e de espiritualidade;

- [...] valorização e reconhecimento do saber, da cultura e da arte popular, fruto da herança e do conhecimento da vida camponesa;

- garantia da autonomia de camponesas e camponeses sobre o processo de trabalho, o corpo e sobre o seu modo próprio de vida. (Disponível em: <www.mmcbrazil.com.br>. Acesso em: 30 mar. 2012.)

Este projeto se sustenta com uma mística "feminista e revolucionária" que denuncia o atual modelo de desenvolvimento brasileiro e mundial e, particularmente, o modelo de agricultura química, extensiva, agroexportadora da Revolução Verde, com os seus atores principais: o agronegócio e as multinacionais e com as suas estratégias fundamentais: as hidrelétricas, as monoculturas de eucalipto, pino, grãos... as sementes transgênicas e agora a proposta do novo Código Florestal. Ele também anuncia, praticando-o no presente, um modelo alternativo de desenvolvimento e de agricultura, que expressa uma percepção diferente do ser humano e da sua relação com a terra e com o cosmo.

Trata-se de pensamentos e intuições que podem ser relacionados à abordagem ecofeminista. O termo ecofeminismo se tornou popular, sobretudo, através da obra de Mies e Shiva (1993). O pressuposto fundamental desta perspectiva é que existe

uma conexão entre a destruição da terra e a violência patriarcal e que, portanto, a libertação das mulheres deve ser levada adiante no quadro da mais ampla luta pela defesa da vida no planeta.

É preciso sublinhar que esta perspectiva, mais que propor uma identificação essencialista das mulheres com a terra, em virtude da sua capacidade generativa e da valorização da dimensão biológica, questiona o pensamento ocidental e a ordem dualista em que se sustenta. O androcentrismo, desde a filosofia grega até hoje, separou cultura e natureza, liberdade e dependência, mercado e casa, produção e reprodução, dinheiro e amor, público e privado, em síntese uma esfera espiritual, intelectual e masculina e uma esfera mais baixa, natural, animal e feminina (Praetorius, 2011). De modo particular, o ecofeminismo põe em discussão o paradigma da modernidade que, ao qualificar a liberdade como emancipação da dependência, ao estabelecer a separação entre seres humanos e natureza e ao definir a relação entre eles em termos de dominação e exploração, afirmou a superioridade do sujeito soberano masculino, fragmentado e antropocêntrico.

Contribuições do ecofeminismo

A abordagem ecofeminista em que se inspira o MMC apresenta uma grande relevância para o debate contemporâneo sobre o paradigma científico emergente e a teoria da complexidade.

O paradigma até hoje dominante nas ciências encontra-se em profunda crise. Ele se baseia em diferentes conjecturas, entre as quais a pressuposição da existência de uma única forma de conhecimento verdadeiro; a ideia da separação entre seres humanos e natureza; a convicção de que conhecer implica separar, classificar, quantificar, medir...; a prevalência do modelo causal voltado à formulação de leis universais; o determinismo mecanicista. A crise deste paradigma, além de condições

teóricas, vem se constituindo por razões sociais: sobretudo a destruição dos equilíbrios sociais e ecológicos a que tal paradigma levou (Sousa Santos, 1987).

Junto com outros autores, Morin, Ciurana e Motta (2004) têm insistido muito na necessidade de se desenvolver um pensamento complexo diante dos desafios da era planetária em que vivemos. O pensamento complexo é guiado por princípios que superam a visão do método como programa, que se afirmou a partir de Descartes: o princípio sistêmico religa o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa, já que o todo é sempre mais e menos que a soma das partes; o princípio hologramático afirma que não somente a totalidade contém as partes, mas também cada parte contém a totalidade; o princípio de retroatividade rompe com a causalidade linear, ao mostrar como o efeito retroage informacionalmente sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional do sistema; o princípio da recursividade traz a dinâmica autoprodutiva e auto-organizacional, segundo a qual os produtos são necessários para a própria produção do processo; o princípio da autonomia-dependência revela que nenhuma autonomia é possível sem múltiplas formas de dependência; o princípio dialógico associa, sem que se excluam ou anulem umas às outras, instâncias aparentemente opostas, porém conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado; o princípio da inclusão de quem conhece no processo de conhecimento implica a admissão de que todo conhecimento é construído, que a objetividade absoluta não pode ser alcançada e que é impossível eliminar definitivamente o erro e a incerteza.

Neste sentido, a perspectiva ecofeminista do MMC pode nos ensinar muito. "Se pode dizer que o ponto central da epistemologia ecofeminista é a interdependência entre todos os elementos que tocam o mundo humano" (Gebara, 1997, p. 60). A visão holística desta epistemologia afirma

problematizada a hipótese, avançada por Marisa Vorraber Costa (Fleuri; Costa, 2001), da ligação entre a raiz cristã-católica da educação popular e o seu machismo. Embora a Igreja tenha expresso ao longo dos séculos um forte componente patriarcal, a pedagogia freiriana nasceu não no seio da Igreja conservadora, mas junto aos movimentos eclesiais progressistas da

Teologia da Libertação, cuja intuição central é a articulação da política e da fé. Esta intuição continua viva hoje na práticas político-pedagógicas do MMC/SC, que valoriza a dimensão mística da luta ao reconhecer o caráter mutilante das falsas contraposições dicotômicas, que não nos permitem viver a nossa vida em plenitude.

Referências

- ADELMAN, Miriam. Feminismo e pós-colonialidade: algumas reflexões a partir da teoria social e da literatura. In: WOLF, C. S.; DE FÁVERI, M.; RAMOS, T. R. O. (orgs.). *Leituras em rede gênero e preconceito*. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2007. p. 391-414.
- ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza/rumo a uma nova consciência. *Revista Estudos Feministas*, v. 13, n. 3, p. 704-719, set.-dez. 2005.
- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BURGOS, Julia de. *Yo misma fue mi ruta*. San Juan: Huracán, 1986.
- FERREIRA, Márcia, O. V.; NUNES, Georgina, E. L. *Panorama de produção sobre gênero e sexualidades apresentada nas reuniões da ANPED (2000-2006)*. 2010. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 30 mar. 2012.
- FLEURI, Reinaldo M.; COSTA, Marisa V. *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. *A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GEBARA, Ivone. *Teologia ecofeminista*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GIRARDI, Giulio. Capitalismo, ecocídio, genocídio: la voce dei popoli indigeni. In: ZANCHETTA, A. (org.) *America Latina, L'avanzata de los de abajo: movimenti sociali e popoli indigeni*. Lucca: Massari Editore / Fondazione Neno Zanchetta, 2008. p. 210-232.
- _____. *Educare per quale società*. Assisi: Cittadella, 1975.
- HOOBS, Bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. London: Routledge, 1994.
- HUANACUNI MAMANI, F. *Buen vivir/vivir bien: filosofías, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas - CAOI, 2010.
- LONZI, Carla. *Sputiamo su Hegel e altri scritti*. Milano, 2010.
- MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti: possibilità di un'azione trasformativa*. Sassari: Carlo Delfino, 2007.
- McLAREN, P. *Che Guevara, Paulo Freire e la pedagogia della rivoluzione*. Sassari: Carlo Delfino, 2009.
- MIES, M.; SHIVA, V. *Ecofeminism*. London & New Jersey: Zed Books, 1993.
- MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. *Educare per l'era planetaria*. Roma: Armando, 2004.

- MOVIMENTO de mulheres camponesas. Disponível em: <<http://www.mmcbrasil.com.br>>. Acesso em: 30 mar. 2012.
- MURARO, L. Oltre l'uguaglianza. In: COMUNITÀ FILOSOFICA FEMMINILE DIOTIMA (org.). *Oltre l'uguaglianza: le radici femminili dell'autorità*. Napoli: Liguori, 1995. p. 110-143.
- PIUSSI, Anna M. La sabiduría de quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad. *Rizoma freireano • Rhizome freirean*, v. 1-2, 2008. Disponível em: <www.rizoma-freireano.org>. Acesso em: 30 mar. 2012.
- POTENTE, Antonietta. *Un bene fragile: riflessioni sull'etica*. Milano: Oscar Mondadori, 2011.
- PRAETORIUS, Ina. Penelope a Davos: idee femministe per um'economia globale. *I Quaderni di Via Dogana*, Milano, 2011.
- SALVARO, Giovana I. J. *Entre igualdade e diferença: mulheres camponesas em lutas de gênero*. 2010. Dissertação (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- SCOCUGLIA, Afonso, C. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1987.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- WALSH, C. *Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas*. 2009. Disponível em: <<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/anais/artigo/767/textoCompleto>>. Acesso em: 25 abr. 2012.
- WEILER, K. Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, v. 61, n. 4, p. 449-475, Winter 1991.