

EDUCAÇÃO E AUTONOMIA NOS MOVIMENTOS POPULARES URBANOS

Carolina de Roig Catini¹

Universidade Estadual de Campinas

Introdução

Os antagonismos sociais inerentes ao império do dinheiro e da acumulação de capital engendram processos organizativos contestatórios, no seio das classes populares. Seja em resistência à destruição dos *pueblos* e das relações sociais tradicionais indígenas e quilombolas, seja em contraposição às formas de exploração e de opressão especificamente capitalistas, desde a invasão europeia, a história dos vencedores (BENJAMIN, 1994 [1940]) tem sido permanentemente desafiada por movimentos sociais de diversos matizes.

Por outro lado, esses processos insurgentes são alvos constantes de dois tipos de ataques: aqueles de natureza diretamente violenta, por parte das forças repressivas estatais e paraestatais; e os que procuram assimilar os movimentos ao modo dominante de reprodução social, transfigurando-os por dentro. Em meio a esses embates, a dimensão da educação exerce um importante papel.

Nas últimas décadas, junto com a emergência de um vasto conjunto de movimentos sociais latino-americanos, dentro os quais se pode mencionar os movimentos *piqueteros* da Argentina (SVAMPA, 2003), as *juntas vecinales* da Bolívia (ZIBECKI, 2008), as *zonas autônomas zapatistas* no México (MUNHOZ, 2008), em conjunto com a crítica à hierarquia e forma de organização de movimentos tradicionais, desenvolve-se também uma crítica à educação heterônoma – seja a escolar, sejam algumas práticas de formação política e educação formuladas e executadas por grupos de “assessores”.

Depois de diversas experiências malfadadas de intercâmbio com grupos acadêmicos e coletivos externos aos movimentos, que acabaram por instituir uma espécie de terceirização dos processos de formação política e de educação, tem-se negado experiências vanguardistas forjadas “de fora para dentro” (SUBCOMANDANTE MARCOS, 2004). Com isso se desenham esforços pela construção endógena e orgânica da educação, comprometida com os princípios e a

¹ Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

realidade efetiva dos movimentos. Retomando práticas de autoformação de organizações libertárias, buscam fazer oposição à forma de vida imposta pelo neoliberalismo, sem, no entanto, fechar os olhos ao papel do Estado na violência e massacre das classes populares, tentando efetivar espaços autônomos de educação.

O presente trabalho procura analisar a relação entre a educação e a construção da autonomia em movimentos sociais por meio de uma breve consideração comparativa acerca das práticas de novos movimentos, com a experiência educacional do MST e de grupos de assessores de formação política.

1. A emergência dos processos autônomos de organização popular

Diferentemente de outros países da América Latina, o Brasil não conta com larga tradição de experiência de movimentos populares autônomos. Isto é, são poucos os movimentos que não dependam financeiramente e/ou politicamente de centrais sindicais ou partidos políticos; que dispensam a estrutura clássica de hierarquia interna – base, militância e dirigentes; que não tenham militantes profissionais (‘liberados’), que perdem sua identidade de trabalhadores para ganharem a de gestores; que criam formas próprias de produção pela autogestão, tanto para a renda dos seus membros e experiência coletiva de trabalho, quanto para a auto-sustentação do movimento; que contam com diversas esferas de decisão coletiva e com a rotatividade de funções, etc. Ainda assim, aos poucos, esforços neste sentido começam a se desenhar principalmente nas periferias das grandes cidades. Junto com eles, propostas de educação começam a ser praticadas e elaboradas pelos coletivos e novos movimentos sociais, de acordo com os princípios políticos da horizontalidade e autonomia, em conjunto com as críticas da conjuntura e dos movimentos considerados tradicionais.

Parte da inspiração desses novos movimentos advém de experiências como a mexicana, cuja força de suas experiências históricas de lutas autônomas tornou-se conhecida para a geração atual de militantes dos quatro cantos do mundo, sobretudo após o levante zapatista de 1994. O Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) apresentou novas formas de luta em relação ao modelo de crescente burocratização das organizações de esquerda, sejam elas de partidos, sindicatos ou movimentos sociais, representando, nas palavras de Raul Zibechi, “a mais completa ruptura com as velhas formas de fazer política” (2008, p. 17). Isso tudo nos anos 1990, numa conjuntura em que se reacomodavam as relações entre movimentos consolidados e o Estado neoliberal,

amparado pela desesperança do “fim da história” após o fim do “socialismo real”, comemorado pela história oficial.

A emergência dos movimentos autônomos nos últimos 20 anos em toda América Latina remete a uma profusão de elementos, dos quais abordaremos apenas alguns, concernentes à discussão sobre a forma educativa dos movimentos sociais autônomos. Dentre tais elementos, apresentaremos, em primeiro lugar, o fato de essa autonomia assumir contornos específicos, relacionados ao contexto neoliberal, marcado pelo aumento da mobilidade internacional do capital e pelo fortalecimento da dimensão financeira da acumulação de capital, acirrando a voracidade e o ímpeto espoliador do capital, bem como pelo reforço dos nexos sociais de cunho mercantil, do consumismo e da competição desenfreada, que se espraia por todo tecido social. Tanto num plano macrossocial como microssocial, cabe a conclusão (zapatista) de “Dom Durito da Lacandona”, de que o neoliberalismo não é uma “teoria para explicar a crise. É a crise mesma tornada teoria e doutrina econômica” (MARCOS, 2008, P. 13).

Vejamos. Dentre diversos mecanismos para gerir a crise, a política neoliberal operou um processo de intensificação das privatizações, incluindo os serviços sociais, mobilizando um novo conceito de “serviço público não estatal”, com ampliação das “parcerias público-privadas”. Quem coloca em prática a privatização são organizações de diversos tipos, conhecidas popularmente como ONGs (organizações não governamentais), que passam a competir pelo uso de financiamentos privados ou públicos para fazer a gestão privada de tais serviços sociais como a educação, a assistência social, a saúde, etc. Com esse modo de mobilizar desde cima (do Estado) uma espécie de “totalitarismo da sociedade civil”, organizado sob a Terceira Via, o fenômeno pode ser interpretado como uma “estratégia do capital para educar o consenso” (NEVES, 2005, p. 90). Uma vez logrado o êxito dos governos declaradamente neoliberais, essa tal capacidade de adentrar a vida social – que na verdade amplia a capilaridade “estatal” travestida de sociedade civil – foi catapultada pelos governos de “esquerda” que chegaram ao poder; colocando como agentes de tal ação, muitas vezes, os antigos militantes anti-neoliberais dos anos 1990 (ZIBECHI, 2008). No campo específico da educação, isso tudo gerou “uma enorme confusão entre a militância tradicional e os funcionários estatais”, dado que os trabalhadores sociais das ONGs, aparentemente autônomos, ainda “se movem nos mesmos espaços que os militantes e praticam os mesmos modos da educação popular” (ZIBECHI, 2008, p. 19).

Ademais, há outras dificuldades impostas à militância das organizações autônomas nessa conjuntura. Mabel Thwaites (2011) preocupa-se, por exemplo, com a coincidência conjuntural do fortalecimento de um discurso antiestatal que se desenvolve tanto entre autonomistas, quanto entre os privatistas, que defendem a capacidade regulatória do mercado associada a um “culto” da sociedade civil (THWAITES, 2011, p. 154). Ao mesmo tempo é fato que, como constata Rui Canário (2006), as relações neoliberais acabaram por reconstruir certa “apologia” do Estado por parte de movimentos que se opõe à privatização pela defesa dos direitos formais, e acabam, com isso, alçando o Estado à condição de possível agente de uma educação emancipatória. Ao contrário, o autor defende que o conceito de emancipação seja tomado em sua acepção original, “como uma ação autônoma *contra* o Estado capitalista e por referência à ‘questão social’, equacionada como conflito antagônico entre capital e trabalho”. (CANÁRIO, 2006, p. 2-3).

Deste modo, tanto no que se refere à educação formal ou não formal são muitas as dificuldades impostas mediante a complexidade de novas formas de relações sociais num mesmo território. A prática política demanda uma associação com a interpretação crítica do atual momento histórico, como meio para lidar com as contradições sem enveredar para a tendência de conformação à ordem.

Antes de prosseguir a exposição cabe dizer que assim como a insurgência das comunidades zapatistas representa uma inflexão no processo de organização anticapitalista no momento neoliberal, ela retoma inúmeros exemplos de movimentos que existiram em outros momentos da história mas que, derrotados, foram esquecidos pela história oficial ou pela história das organizações “vencedoras”. A história das lutas, assim como hoje, é permeada de tensões e conflitos entre as organizações, e nenhuma experiência está completamente livre de contradições ou sujeita às tendências de assimilação ao Estado. Quanto maior o peso conjuntural do movimento, mais se acirram as ações no sentido de massacrá-lo ou de incorporá-lo ao campo dos “vencedores”. A assunção dessa posição, na pior das hipóteses, significa a perda de sua potência revolucionária; mas pode aí haver várias nuances, avanços e recuos diante da complexidade das relações sociais e, mais ainda, das relações de enfrentamento, cooptações e repressões sob formas constantemente renovadas.

O segundo elemento que gostaríamos de destacar em relação ao processo de surgimento de movimentos sociais populares e autônomos é que tais organizações

constituíram-se não apenas em contraposição à conjuntura, mas também num antagonismo aos movimentos sociais “tradicionais”.

Vejamos brevemente esse processo, tomando como exemplo um ciclo de constituição de organizações anticapitalistas e seu processo de assimilação e amoldamento conservador. No Brasil, as mais importantes organizações de esquerda formadas no período de redemocratização são o PT (Partido dos Trabalhadores), a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). O partido, a central sindical e o movimento nasceram com táticas aliadas na organização dos trabalhadores do campo e da cidade, articulando as lutas econômicas, sociais e a disputa eleitoral no bojo de um mesmo projeto, o projeto democrático popular (IASI, 2007). Nessas mais de três décadas de construção de tais organizações, foram diversos os caminhos por elas percorridos no desenvolvimento das relações com outras forças sociais e com o Estado, mas pode se entrever nesses caminhos uma progressiva institucionalização.

No caso do MST, foi decisivo para sua assimilação ao Estado o bloqueio aos créditos agrícolas dos quais dependiam as suas cooperativas de produção, e a criação de um programa governamental de agricultura familiar, para o qual os sem terra se reorganizaram. Com isso, deixaram de lado a sua luta por um modo de produção coletivo, passando para a individualização da produção (sob bases tecnológicas paupérrimas, e baseada na extração de mais-valia absoluta) e da conquista da propriedade rural.

Por sua vez, no que tange ao PT, depois de sucessivas derrotas em âmbito nacional, o partido se volta totalmente ao jogo eleitoral. O que significou tecer alianças com setores das classes dominantes, inclusive com o grande capital do campo e da cidade, para então chegar ao poder em 2002 “com outro projeto estratégico: democratizar as relações capitalistas e o Estado” (IASI, 2007). A vitória eleitoral transformou as tentativas de assimilação à ordem numa simbiose entre governo, Estado e um conjunto de movimentos sociais, MST à frente². Isso conduziu a um “abandono

² “Em linhas gerais, o governo Lula conseguiu conciliar a política neoliberal com o crescimento econômico por meio do Programa de Aceleração do Crescimento, incentivos ao agronegócio brasileiro (produção de commodities e de agrocombustíveis) e repasses ao Fundo Monetário Internacional, e políticas de compensação social, como o Bolsa Família e o Programa de Aquisição de Alimentos, vinculados ao Fome Zero, que se tornou a principal política de comercialização da agricultura familiar. Concomitantemente, a Reforma Agrária saiu da agenda política do governo o que pode ser observado na diminuição das famílias assentadas ano após ano a partir de 2006 e, também, na diminuição do Orçamento da função Agrária da União a partir de 2008” (SILVA, 2012, p. 7)

das lutas de enfrentamento”, nas palavras dos militantes que manifestaram publicamente os motivos de sua saída do movimento:

embora sigamos fazendo mobilizações, nossas lutas passaram a servir para movimentar a massa dentro dos limites da ordem e para ampliar projetos assistencialistas dos governos, legitimando-os e fortalecendo-os. Agora o que as organizações necessitam é de administradores, técnicos e burocratas; e não de militantes que exponham as contradições e impulsionem a luta (Carta de saída de nossas organizações, 2011).

Tal documento, elaborado inclusive por figuras até então importantes do MST, é fruto de uma relevante autocrítica: os autores não se concentravam apenas na burocratização do movimento, nas hierarquias criadas, nas posturas equivocadas ou na “traição” de tal ou qual dirigente. Eles lograram identificar o problema no cerne do “projeto democrático-popular” sustentado pelas organizações das quais faziam parte. Concluíram que tais organizações estão hoje “dependentes do capital e seu Estado”, e assumiram como questão fundamental a “contradição entre o objetivo e os caminhos escolhidos para atingir tais objetivos: propúnhamos o Socialismo como objetivo, mas o projeto estratégico que traçamos ou ajudamos a trilhar não nos leva a esse objetivo” (Carta de Saída, 2011).

Trata-se de um exemplo da interpretação crítica que novos movimentos autônomos têm feito acerca da história recente das lutas sociais no Brasil. Em contraposição ao formato de hierarquia vertical, muitas vezes acompanhado por fortes traços populistas e personalistas, alguns novos movimentos sociais passaram a combater o processo de cisão entre dirigidos e dirigentes, e reelaborar os seus espaços de decisão, avaliação e divisão de tarefas. Interpretando a materialidade das relações que conduziram os movimentos a deixar de configurar uma força de enfrentamento contra o capital, entendem que a hierarquia deve ser prioritariamente combatida. Na medida em que o movimento cresce e tem conquistas, é comum que os dirigentes passem a se relacionar mais com os “de cima” do que com os “de baixo”, distanciando-se da resistência e da luta cotidiana, ao mesmo tempo em que intensificam seus esforços para controlar e engessar os rumos da luta popular.

Para os movimentos autônomos, não é possível tomar o processo de emancipação como se este se resumisse a um evento revolucionário, dirigido por uma vanguarda, com o qual se poderá enfim colocar em prática o “novo sujeito” emancipado e capaz de realizar as tarefas da “nova sociedade”. Trata-se, ao contrário, de construir

formas organizativas baseadas em constantes exercícios da autonomia, nas quais “a política emancipatória necessita adquirir formas prefigurativas ou antecipatórias, quer dizer, formas cujo funcionamento busque não produzir efeitos contrários aos quais se defende” (ADAMOVSKY, 2011, p. 216). Ao colocar em prática a vida coletiva de acordo com regras decididas em conjunto – base da própria noção de *autonomia* –, inviabiliza-se a produção de castas de militantes. Da mesma maneira, tanto por uma leitura histórica dos processos revolucionários que fracassaram, quanto por rechaçar as formas de organização dominantes, “sejam de produção ou políticas – propriedade privada e democracia burguesa” (THWAITES, 2011, p. 160), tais movimentos tendem a descartar de seu horizonte estratégico a conquista do Estado, por considerá-lo a forma política do capital, inextricável em relação à formação social capitalista.

Nesse sentido, no interior desses movimentos a educação deixa de ser um processo cindido da vida, do trabalho e da luta, como o é no interior dos movimentos tradicionais, e passa a se orientar pela tendência de fusão à própria atividade de luta e organização, buscando negar o poder naturalmente estabelecido entre formadores e possíveis quadros. Pelo próprio caráter “prefigurativo” das relações socialistas, o próprio movimento funciona como princípio educativo, quanto se entende que “a autonomia não brota espontaneamente das relações sociais, ela deve ser gestada na luta”, mas que, como diz Thwaites, também carecem de processos formativos sistematizados e reflexivos, nos quais se congregue a “compreensão do sentido dessa luta” (2011, p. 160), e que, no entanto, não reproduzam relações de poder baseadas na superioridade dos formadores.

2. Educação e Autonomia dos movimentos

É importante considerar de saída que as atividades educativas no interior dos movimentos sociais tradicionais, no plano discursivo, são quase sempre consideradas de extrema importância. No entanto, na prática, verifica-se que em relação à educação das crianças e jovens, a prática é muitas vezes uma passageira porta de entrada de novos militantes; tão logo eles se firmam no movimento, são alocados para atividades tidas como mais relevantes. Desse modo, tende-se a esvaziar as práticas educativas de conteúdo político, e a desenvolvê-las de modo descolado dos processos orgânicos da vida social em que elas se desenvolvem. Por outro lado, a formação política, ou a formação de quadros, se torna um verdadeiro fetiche, servindo em última instância à

diferenciação, à hierarquização e a cristalização das posições no interior das estruturas do movimento.

Evidentemente que, assim como se sabe dos erros do dirigismo, sabe-se também dos equívocos do basismo. Assim, a educação nesses movimentos autônomos parte do pressuposto que são necessários aprendizados, e neste sentido se torna imperioso socializar conhecimentos específicos para que tenha mais pessoas com condições de interpretar os fatos e propor ações. Não se trata, portanto, de escamotear a desigualdade que há entre indivíduos com distintas formações e trajetórias de vida, mas refere-se à negação da reprodução e da cristalização de relações de poder por conta dessa desigualdade. Trabalharemos aqui com casos exemplares, fazendo uso de sínteses produzidas por militantes que tiveram funções de formação bastante importantes no interior do MST, para diferenciar da prática dos movimentos autônomos, tais quais delineiam em experiências recentes na periferia de São Paulo, ou como autores as analisam nas práticas da América Latina.

Ademar Bogo, militante do setor de Formação do MST por muitos anos, expôs algumas concepções dessa formação, numa pequena cartilha intitulada “Desafios da Formação” (2003). Em primeiro lugar, destaca a função de uma “escola de formação política”: “aperfeiçoar a formação da consciência para que os militantes se transformem em quadros com elevado nível de conhecimento que lhes dê segurança e firmeza ideológica para agirem” (BOGO, 2003, p. 29). Reproduzindo a resolução dos níveis de formação do movimento – base, militantes e dirigentes – Bogo complementa a descrição com o modo de organizá-las: a primeira em nível local, a segunda em nível regional e a de dirigentes em nível nacional, sendo que esta última deve-se dar na Escola Nacional Florestan Fernandes, a ENFF. Esta última deve supervisionar todos os cursos de seus militantes e dirigentes, conveniando-se com universidades, para que estas deixem de servir apenas à profissionalização e sirvam também para “desenvolver a consciência política da juventude”, apresentando a cada curso sua proposta de currículo para garantir que alguns temas estejam presentes (BOGO, 2003, p. 31). Dentro das tarefas urgentes listadas no documento, com o intuito de abarcar todo o sistema formativo, Bogo sugere que se façam cursos para professores das escolas básicas dos assentamentos, “com teor ‘simplificado’ para que [os docentes] tenham elementos para acrescentarem ao conteúdo curricular e para que se convençam de que a educação ganha mais importância dentro da organização do MST e da luta de classes” (BOGO, 2003, p. 35).

Acrescente-se aqui o fato da referida Escola Nacional ter se formado como local de formação de quadros não apenas do MST, mas de diversos outros movimentos do Brasil e de outros países, com cursos formais ou não formais, em grande parte ministrados por assessores externos ao movimento – professores, coletivos de educação popular e outros grupos que se especializaram em fazer formação política de movimentos sociais. Frei Betto, que foi membro de uma das mais importantes assessorias em educação popular de movimentos sociais - o Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae, que atua em território nacional desde os anos 1978 -, na cartilha “Desafios da Educação Popular” (2005), defende que cada educador popular deve associar sua função com o trabalho de base, pois é “educativo para o educador”. Para ele “trabalho de base, hoje, é conseguir pegar os setores excluídos e dar a eles um mínimo de organização. A partir dessa organização, possibilitar a mobilização” (BETTO, 2005, p. 31).

Vejamos brevemente os elementos que os movimentos populares autônomos buscam alterar em suas práticas educativas. Em primeiro lugar, é gritante nesses e noutros textos “oficiais” do MST, como a educação aparece cindida da prática de organização e luta direta. Ao contrário, movimentos autônomos tomam a educação “como forma de construção dos movimentos, ao convertê-la em aspecto essencial da vida cotidiana” (ZIBECHI, 2008, p. 32). Nesse sentido, tentam tirar do próprio enfrentamento da luta direta as reflexões sobre e para a ação. Ao mesmo tempo, ao invés de aceitar a lógica dos acertos de bastidores, do lobismo e das reuniões a portas fechadas com os gestores estatais, tais movimentos ou arrancam a conquista do próprio protesto na rua, não aceitando reuniões, (como fez o movimento passe livre em junho de 2013 em São Paulo e outras cidades); ou faz os burocratas descenderem de seus prédios para negociar com o conjunto dos manifestantes, ou ainda, se estabelece um esquema de rotatividade no trato com o Estado, de modo a acabar com o fetiche da negociação, cujo monopólio consiste em uma das principais fontes de poder dos burocratas que “dirigem” os movimentos sociais tradicionais. Essa prática de negociação, por exemplo, pode tornar-se tema de formação política, assim como a especulação imobiliária, ou os programas governamentais atuais, desde que apareçam como demandas daqueles envolvidos em determinada luta. Ou seja, os temas se definem em comunhão com o processo de organização e com as formas prioritárias de luta, ao invés de seguir as cartilhas já prontas sobre “como funciona a sociedade”, ou “como fazer análise de conjuntura”, conteúdos que podem ser tratados a partir de diversos temas.

Além dessa fusão entre organização, luta e processos educativos, em segundo lugar, não cabem nestes movimentos relações com assessores de formação. A autonomia em relação à educação é tão cara quanto à autonomia financeira e não se pode criar dependência de grupos alheios à realidade concreta em jogo. As relações de formação se dão internamente, aproveitando os conhecimentos que podem ser socializados entre os militantes de cada processo, e associadas às suas definições táticas e estratégicas. Aliado a isto estão as trocas de experiência e atividades de formação entre coletivos e movimentos similares que se tratam como iguais e discutem suas afinidades e diferenças como processo para ganhar consistência na militância autônoma. Como diz Gustavo Esteva, “autonomia não é algo que pedimos e que alguém possa nos conceder” (2011, p. 126).

Em terceiro lugar, tais movimentos “estão tomando em suas mãos a educação de seus membros e a educação dos filhos das famílias que os integram” (ZIBECHI, 2008, p. 31). Por isso, não caberia, como propõe Bogo ao MST, formar professores da rede pública diante dos preceitos do movimento (a não ser que os professores e professoras queiram dialogar com os movimentos sobre as práticas educativas, o que seria imenso ganho para ambas as lutas, nas comunidades e nas escolas públicas sucateadas pelo Estado; mas é evidente que tal diálogo não poderia se travar “com teor simplificado”). Como os movimentos tomam para si esta tarefa, poderiam eles, como quer Zibechi (2008) desafiar o próprio Estado. Como esboço desse processo, organizações ainda muito incipientes no Brasil, começam a haver experiência de creches autogestionadas no interior de ocupações de terras, de aulas de espanhol de migrantes bolivianos à acampados brasileiros, como tem ocorrido numa experiência no extremo sul de São Paulo, além de atividades de autoformação de educadores, como tem praticado alguns coletivos de educação popular nas periferias paulistanas. Nestas atividades, um dia se aprende, outro dia se ensina, sem deixar consolidar espaços de poder. De um modo ou de outro, não é possível pensar em “educação popular para levar organização aos outros”, pois é da atividade política que surge a necessidade de educação e não o contrário.

Neste mesmo sentido, um quarto fator estaria relacionado à essa desconfiança em relação aos processos formativos propostos “de fora para dentro” dos movimentos: o rechaço uma valorização acrítica da ação universitária, cada vez mais conservadora, e que mantém uma forma educativa alheia e heterônoma ao movimento, reproduzindo a hierarquia e recolocando a alienação da educação, própria à sociedade capitalista.

Finalmente, chegamos à principal diferença entre os processos formativos em vista: os movimentos autônomos pautam-se pela construção da autonomia de cada um dentro do processo organizado coletivamente, o que pressupõe algum grau de emancipação, liberdade de atuação associada à horizontalidade, e não faz nenhum sentido pensar em diferentes tipos de formação para bases, militantes e dirigentes.

Há um conto zapatista em que se faz um relato bastante elucidativo do papel da educação nos movimentos autônomos, no caso, relativas às concepções e práticas feministas. Apesar de extenso, cabe reproduzir um de seus trechos, para finalizar essa breve reflexão:

Nos primeiros meses posteriores ao início de nosso levante, um grupo de feministas (assim se autodenominaram) chegou a algumas das comunidades zapatistas. Não, não chegaram a perguntar, a escutar, a conhecer, a respeitar. Chegaram falando o que as mulheres zapatistas deviam fazer, chegaram para libertá-las da opressão dos machos zapatistas (começando, evidentemente, por libertá-las do Sup.), a dizer-lhes quais eram seus direitos, a mandar, portanto. Cortejaram quem consideravam as chefes (por certo, com métodos muito masculinos, diga-se de passagem). Através delas tentaram impor, de fora, na forma e conteúdo, uma luta de gênero que sequer se detiveram em averiguar se existia ou não e em que grau nas comunidades indígenas zapatistas. Nem sequer pararam para ver se as haviam escutado e entendido. Não, sua missão “libertadora” estava cumprida. Voltaram a suas metrópoles, escreveram artigos para jornais e revistas, publicaram livros, viajaram com despesas pagas ao estrangeiro dando conferências, tiveram cargos governamentais etc. Não vamos questionar isto, cada um consegue suas férias como pode. Só queremos recordar que não fizeram coisa alguma nas comunidades nem trouxeram benefício algum às mulheres.

Este desencontro inicial marcou a relação posterior entre as mulheres zapatistas e as feministas, e levou a uma confrontação subterrânea que, claramente, as feministas imputaram ao machismo vertical e militarista do EZLN. Isto chegou até o ponto em que um grupo de Comandantas se negou a um projeto sobre direitos da mulher. Acontece que queriam dar uns cursos, planejados por cidadãs, ministrados por cidadãs e avaliados por cidadãs. As companheiras se opuseram, queriam ser elas quem decidisse os conteúdos, quem ministrassem o curso, quem avaliassem os resultados e o que se seguia.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMOVSKY, Ezequiel. Problemas de La política autônoma: pensando el pasaje de lo social a lo político. In CECEÑA, ANA ESTHER et ali. *Pensar lãs autonmías: alternativas de emancipación ao capital y el Estado*. México, D.F.: Sísifo Ediciones, Bajo Tierra 2011.
- BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito de história. In *Escritos Escolhidos*, Magia, Técnica, Arte e Política, Brasiliense, São Paulo, 1994.
- BOGO, A. *Desafios da Formação*. Cartilha da Secretaria Nacional do MST, São Paulo, 2003.
- BETTO, Frei. *Desafios da Educação Popular*. Caderno CEPIS, São Paulo, 2005.
- CANÁRIO, Rui. *Educação e movimento popular do 25 de abril*. Simpósio Educação Popular e movimentos sociais. Museu da Cidade de Almada, 2006.
- ESTEVA, G. *Outra autonomia, outra democracia*. In CECEÑA, ANA ESTHER et ali. *Pensar lãs autonmías: alternativas de emancipación ao capital y el Estado*. México, D.F.: Sísifo Ediciones, Bajo Tierra 2011.
- HANAUE, Ana et all. *Carta de saída das nossas organizações (MST, MTD, Consulta Popular e Via Campesina) e do projeto estratégico defendido por elas*. In . acessado em 20/01/2015.
- IASI, M. *Conjuntura e Luta Política no médio e longo prazo no Brasil*. 2007. In . Acessado em 20/01/2015.
- MARCOS, SUBCOMANDANTE. *Em algún lugar de La Selva Lacandona*. Ediciones y Gráficos Eón, México, 2008.
- _____. Escutar o amarelo. O Calendário e a geografia da diferença. In: Hilsenbeck Filho; Felício. (Org.). *Nem o centro e nem a periferia: sobre cores, calendários e geografias*. Porto Alegre: Deriva, 2008, p. 5-26.
- MUNHOZ, G. R. *El fuego t La palabra: una historia del movimiento zapatista*. City Lights Ediciones. Cidade do México, 2008.
- SILVA, L. H. a trajetória do mst nos anos 2000: avanços e recuos na luta pela reforma agrária no Brasil. http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt3/a_rtajetoria_do_mst.pdf, 2012, acessado em 20/01/2015.
- SVAMPA, M. Las dimensiones de las movilizaciones sociales em Argentina: um balance necesario. In , 2003. Acessado em 20/01/2015.
- THWAITES REY, MABEL. *La autonomia: entre el mito y La potencia emancipadora*. In CECEÑA, ANA ESTHER et ali. *Pensar lãs autonmías: alternativas de emancipación ao capital y el Estado*. México, D.F.: Sísifo Ediciones, Bajo Tierra 2011.
- ZIBECHI, RAÚL. Autonomías y emancipaciones: América Latina em movimiento. 1. Edição: México, D.F., Bajo Tierra Ediciones, 2008.
- _____. ZIBECHI, RAÚL. Las zonas grises de lãs dominaciones y lãs autonomias. In CECEÑA, ANA ESTHER et ali. *Pensar lãs autonmías: alternativas de emancipación ao capital y el Estado*. México, D.F.: Sísifo Ediciones, Bajo Tierra 2011.