

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**SILVANA PIRES DE MATOS**

**EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E A ATUAÇÃO DO CENTRO  
DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO  
TERRITORIAL**

**FRANCISCO BELTRÃO**

**2021**

SILVANA PIRES DE MATOS

EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E A ATUAÇÃO DO CENTRO DE  
EDUCAÇÃO POPULAR NAS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia – área de concentração “Produção do Espaço e Meio Ambiente”, na linha de pesquisa “Desenvolvimento Econômico e Dinâmicas Territoriais” da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Francisco Beltrão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Geografia

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Roselí Alves dos Santos  
Co-orientador: Prof. Dr. Robson Olivino Paim (*in memoriam*)

FRANCISCO BELTRÃO

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

PIRES DE MATOS, SILVANA

EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E A ATUAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL / SILVANA PIRES DE MATOS; orientador Roseli Alves dos Santos. -- Francisco Beltrão, 221.  
125 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 221.

1. Desenvolvimento Territorial. 2. Movimentos Sociais. 3. Educação Popular. 4. Território. I. Alves dos Santos, Roseli , orient. II. Título.



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Francisco Beltrão

Rua Maringá, 1200 – Bairro Vila Nova

Fone (0\*\*46) 3520-4845– CEP.: 85605-010 – Francisco Beltrão – PR



**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**SILVANA PIRES DE MATOS**

**TÍTULO DO TRABALHO: “Educação popular, Movimentos Sociais e a atuação do Centro de Educação Popular nas ações de desenvolvimento territorial”.**

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Mestrado e Doutorado, Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Geografia a autora.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Roseli Alves dos Santos – Orientadora

Cecília Maria Ghedini  
UNIOESTE/ FB

Marcio Freitas Eduardo  
UFFS/ Erechim

Francisco Beltrão, 01 de setembro de 2021

Ao Professor, pesquisador, orientador e amigo Robson Olivino Paim (*in memoriam*), e assim como aos demais profissionais que lutam diariamente pela educação brasileira e que se desafiam a alcançar uma educação de qualidade.

Aos educadores que não se deixam esmorecer pelas peripécias educacionais, pois veem nela a possibilidade de transformação da realidade social.

**Dedico**

## AGRADECIMENTOS

Se você parou para ler esta página é porque eu consegui chegar até aqui e realizar um sonho, e não foi uma jornada fácil, nem mesmo tranquila e por aqui fica minha gratidão a quem acompanhou de perto cada passo meu.

Não pode existir conhecimento sem emoção.  
Podemos estar cientes da verdade, mas até que tenhamos sentido sua força, ela não é nossa.  
À nossa cognição do cérebro deve ser acrescentada a experiência da alma.  
Arnold Bennett.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE *campus* Francisco Beltrão, e, de modo especial, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, pela oportunidade de ter cursado esta etapa da minha formação acadêmica.

À professora Roselí, pela orientação e contribuição nas aulas ministradas, por dividir comigo uma pequena porção de sua admirável intelectualidade.

Ao co-orientador Robson, pela rica orientação e disponibilidade de tempo e apoio para desenvolver a pesquisa. Sua presença foi fundamental nessa caminhada.

Aos colegas de profissão que respeitosamente compreenderam e me apoiaram durante minhas ausências nas unidades de ensino das redes Municipal e Estadual, de Concórdia, assim como estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis, me apoiando quando se tornou um peso conciliar atuação em sala de aula e pesquisa de mestrado.

Aos meus pais, que mesmo distantes, de uma forma ou outra, estiveram presentes na minha caminhada acadêmica e por entenderem a importância da escolha pelo Mestrado em minha carreira profissional.

Aos colegas e amigos que compreenderam a necessidade de isolar-me, a ausência em alguns momentos por sempre estar na estrada, assim como meus momentos de agonia, preocupação e estresse.

*Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes.*

**Paulo Freire**

## PRÓLOGO

Falar de como se originou esta pesquisa requer, inicialmente, narrar traços da minha vida pessoal e profissional que se mesclaram até eu chegar neste momento de minha caminhada acadêmica. Assim, convido você, leitor, a conhecer nestas páginas iniciais o percurso autobiográfico escrito a partir das particularidades que decorrem da minha trajetória pessoal e culminaram na escolha pelo tema da pesquisa de mestrado. Para desenvolver esse texto faço uso da primeira pessoa do singular, diferente do restante da dissertação.

Nascida na cidade de Marcelino Ramos/RS, filha de família de baixa renda e de sete integrantes, conheci a energia elétrica aos seis anos de idade, acesso à água encanada e saneamento básico aos oito anos. Minha família pertence ao grupo dos atingidos por barragens, devido à construção da Usina Hidrelétrica de Machadinho no leito do Rio Uruguai, no ano de 2000, e também ao grupo beneficiário de programas sociais como Vale Gás e Bolsa Família.

À medida que fui crescendo e entendendo mais da realidade que minha família vivia, também vinha à tona questões excludentes que eu e minhas irmãs vivíamos no espaço escolar. Muitas vivências foram doloridas, mas somente com o passar dos anos pude ter clareza que as situações que vivenciávamos eram reflexo de uma sociedade desigual e excludente. Porém, o contexto social e econômico não foi impeditivo para buscar responder às inquietações e angústias acerca da realidade em que vivíamos, pelo contrário, trouxe motivação para estudar e refletir sobre a sociedade supressora em que vivemos.

Assim, ao concluir a formação na educação básica, me deparei com a necessidade de fazer escolhas: escolher um curso superior, como se daria minha formação acadêmica, e, ao mesmo tempo, seguir com vínculo empregatício. A diversidade de cursos superiores era grande, mas optei por uma área de conhecimento que viesse a dar condições para compreender e buscar as respostas as minhas inquietações.

Optei por Geografia- Licenciatura, em uma Universidade Federal, a UFFS-Erechim/RS, que nasceu com a proposta de cumprir “[...] um papel importante [...] na luta contra a pobreza e a desigualdade social [...]” (ZANELLA, 2019, p. 39). O curso foi escolhido objetivando entender a relação humana com o espaço geográfico e território, o cenário econômico e político mundial, as relações sociais no âmbito da educação e lutas sociais contra a exclusão social e os seus processos de territorialização. Estes intentos possibilitaram a construção e reconstrução de uma profissional da educação, que busca dar sentido às diversidades sociais através da experimentação, discussão e questionamento visando sobre a evolução no sentido do compromisso com a educação.



Ou seja, é nesse processo e busca por respostas às inquietações acerca das minhas vivências pessoais que me encontro. Minha inquietude e busca por formação me levaram a dar continuidade na formação acadêmica, inicialmente com Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar, a escolha se deu por ser na escola meu futuro espaço de trabalho, e entendia ser primordial conhecer mais sobre o campo educacional.

Após ingressar profissionalmente no espaço escolar, enquanto docente em uma unidade escolar que atende, na sua maioria, alunos de nível socioeconômico médio/baixo e também atende crianças residentes na área rural, vi-me instigada a refletir sobre questões voltadas à educação não-formal e educação do campo, assim como dar continuidade aos estudos e construção de conhecimento acerca das relações sociais no âmbito da educação e lutas contra a exclusão social.

Essas questões levaram-me a ingressar, como aluna especial, no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação para cursar a disciplina Educação, Cultura e Sociedade, na qual houve importantes discussões sobre a Educação Popular e Educação do Campo, construindo em mim mais indagações do que respostas, o que fez com que despertasse a necessidade de ampliar as reflexões sobre a educação, a qual não se refere apenas à educação escolar, mas também, a processos educativos realizados em outros espaços formais ou não-formais, ou noutras relações sociais nas quais a educação se manifesta de maneira informal. Estes aspectos instigaram a pesquisa sobre Educação Popular e Movimentos Sociais na região do Alto Uruguai Gaúcho.

Desse modo, vejo a necessidade de ler e escrever sobre um tema tão complexo e importante e, nesse movimento de indagações e angústias centra-se a necessidade de aprofundar leituras e reflexões a partir da pesquisa de mestrado. Portanto, se trata de uma vivência e caminhada pessoal que reflete minha relação com o tema de pesquisa.

Entendo que este processo de formação deve ser constante, sendo primordial refletir sobre nossas vivências, se construindo e reconstruindo como professora pesquisadora e questionadora da nossa realidade e contexto social.

Aproveito esse espaço para externar o contexto no qual esta pesquisa foi realizada: um cenário mundial atípico, marcado por uma crise sanitária que se manifestou com a chegada do novo corona vírus, promotor da Covid-19, que avançou sobre todos os países tendo caráter pandêmico. Um inimigo mortal que nos obrigou a ficar em casa, evitar aglomerações e garantir as barreiras mínimas, dentro do alcance familiar e individual, para não aumentar o número de contágios e mortes.

Toda população mundial, independente de classe social, tem passado por alguns sacrifícios em prol da saúde coletiva, em especial dos idosos e de pessoas mais vulneráveis ao patógeno. As mudanças causadas pela presença do Covid-19, atingiram a todos, ricos e pobres, sem distinção de classe ou cor.

Assim, a pesquisa realizada precisou de adaptações devido o contexto vivenciado, a começar pela finalização das disciplinas, antes ofertadas presencialmente e nesse momento ofertada à distância, via *Google Meet*, visando dar continuidade às aulas do mestrado, posteriormente a prorrogação da qualificação da dissertação, uma vez que todas atividades presenciais precisaram ser adaptadas e realizadas em novos prazos.

Importante destacar que no período de isolamento, em que estávamos em casa isolados, buscando proteger nossa vida, de nossos familiares e amigos, também se abriu espaço para reflexões pessoais e profissionais, como também houve aumento significativo de pessoas com ansiedade e depressão, e relatos de impactos na saúde mental. Os dados comprovam como esse cenário pandêmico influenciou diretamente na qualidade de vida e da saúde mental das pessoas.

Diretamente e indiretamente este cenário atingiu estudantes e pesquisadores. Foi necessário nos “esconder” e isolar, mas, ao mesmo tempo, continuar dando conta de uma série de compromissos e prazos a cumprir. Assim, distantes do meio acadêmico, foi necessário repensar o caminho da pesquisa, e, mesmo num contexto por vezes desanimador, se tornou imprescindível angariar forças e não se deixar esmorecer diante da tensão e aflição do momento.

Não menos importante, na reta final do desenvolvimento desta pesquisa, a vida nos surpreendeu com um golpe duro, nada mais que resultado da nossa atual sociedade, marcada por desigualdades e violências. De forma drástica, o professor Robson Olivino Paim, co-orientador deste estudo, teve sua vida ceifada, deixando famílias, colegas, amigos, alunos, ex-alunos e orientandos consternados e incrédulos com a fatalidade que interrompeu sua vida. Sua partida deixou marcas profundas, marcas de um professor, pesquisador, orientador e amigo com imensa contribuição na formação de professores, defensor incansável da educação pública de qualidade e instrumento de libertação em uma sociedade opressora e desigual. Nos deixou cedo, porém mostrou que não devemos esmorecer frente aos desafios educacionais, mas que a luta é constante e que enquanto profissionais da educação devemos lutar e problematizar a realidade excludente e opressora que vivemos, fomentando estudos e discussões relacionados ao campo pedagógico e político, lutando pela transformação da realidade social, seja pela emancipação dos indivíduos de suas condições de opressão, observando, indagando e questionando o modo como as desigualdades são impostas na sociedade, fazendo da educação a base para uma sociedade mais igualitária.

Por isso, a pesquisa além de ter seu caráter específico, também foi desenvolvida enfrentando desafios que antes não se esperava encontrar. Uma realidade conturbada, porém, que não impediu de concluir a dissertação, novos caminhos foram traçados e seguidos para continuarmos pesquisando e alcançar os objetivos propostos.

# **EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E A ATUAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR NAS AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL**

## **RESUMO**

A presente dissertação tem como objeto de pesquisa o Centro de Educação Popular (CEPO), de Erechim-RS, uma instituição fundada em 1985, com o propósito de planejar e unir pessoas com o Movimento Popular que estava surgindo na região do Alto Uruguai Gaúcho. Assim, buscamos investigar como o CEPO contribuiu para o desenvolvimento territorial da região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul (RS), a partir da Educação Popular. No tocante disso, a abordagem territorial é central para discutir e ampliar o debate sobre Movimentos Sociais e Educação Popular. Visando responder ao objetivo proposto, utilizamos o recorte temporal da pesquisa de 1985 a 2005, fazendo uso de abordagem teórico-metodológica de caráter qualitativo, nos amparando na discussão territorial a partir da conceituação de território e territorialidade. A pesquisa também conta com Estado da Arte no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), após utilizamos a Abordagem Textual Discursiva (ATD) para analisar as categoriais analíticas que emergiram dos trabalhos encontrados. Seguimos com pesquisa documental, ou seja, análise de documentos do CEPO, nessa etapa da pesquisa buscamos complementar à revisão bibliográfica e pesquisa de Estado da Arte, avançando na compreensão sobre atuação da entidade na região e sua contribuição para o desenvolvimento territorial regional. Por fim, partindo da base teórica construída, finalizamos a pesquisa com a realização de entrevistas com sujeitos que atuaram no CEPO, ou de alguma forma estiveram vinculados a projetos e trabalhos desenvolvidos pela instituição. Pudemos identificar como o CEPO contribuiu para o desenvolvimento territorial da região, na medida que possibilitou a construção de novos conhecimentos e compreensão da realidade que os agricultores e demais sujeitos da região viviam, confrontando a realidade local com a visão do capital, refletindo e construindo no coletivo políticas públicas a partir da sua realidade.

**Palavras-chaves:** Desenvolvimento Territorial. Movimentos Sociais. Educação Popular. Território.

# **POPULAR EDUCATION, SOCIAL MOVEMENTS AND THE CENTER'S PERFORMANCE OF POPULAR EDUCATION IN DEVELOPMENT ACTIONS TERRITORIAL**

## **ABSTRACT**

This research is presented to the Graduate Program in Geography at UNIOESTE- Francisco Beltrão, in the line of research on Economic Development and territorial dynamics. Having as its object of study the Centro de Educação Popular (Popular Education Center), or CEPO, of Erechim-RS, an institution founded in 1985 with the purpose of planning and uniting people with the Movement that was emerging in the region of the Alto Uruguai of Rio Grande do Sul (RS). We aim into investigate how CEPO contributed to territorial development of the Alto Uruguai -RS region through the Popular Education. In this regard, the territorial approach is central to discussing and expanding the debate on Social Movements and Popular Education. Aiming to respond to the proposed objective, we used 1985 to 2005 as a time frame for the research, making use of qualitative approach. As methodological tools we used: (1) Estado da Arte (State of the Art) on the Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Digital Library of Theses and Dissertations) website or BDTD; (2) afterward we used the Abordagem Textual Discursiva (Discursive Textual Approach) or ATD to analyze the analytical categories that emerged from the works found; (3) theoretical basis on Social Movements, Popular Education, territory and territoriality; (4) documentary research, that is, analysis of CEPO documents, at this stage of the research we seek to complement the bibliographic review and research at Estado da Arte, advancing the understanding of the entity's performance in the region and its contribution to regional territorial development; finally, (5) we concluded the research by conducting interviews with subjects who worked at CEPO, or who were somehow linked to projects and work developed by the institution. We were able to identify how CEPO contributed to the territorial development of the region, as it enabled the construction of new knowledge and understanding of the reality that farmers and other subjects in the region lived, confronting the local reality with the vision of capital, reflecting and building on the collective public policies based on their reality.

**Keywords:** Territorial Development. Social Movements. Popular Education. Territory.

## LISTA DE SIGLAS

Agricoop	Cooperativa Central Agrofamiliar
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPA	Centro de Apoio e Produção da Agroecologia
CEPIS	Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae
CEPLAR	Conselho Estadual de Desenvolvimento da Paraíba
CEPO	Centro de Educação Popular
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COREDE Norte	Conselho Regional de Desenvolvimento
CUT	Central Única de Trabalhadores
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CREDENOR	Conselho Regional de Desenvolvimento da Região Norte
DESER	Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais
FAMURS	Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
FAPES	Fundação do Alto Uruguai para Pesquisa e o Ensino Superior
ICLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MEB	Movimento de Educação de Base
Mobral	Movimento Brasileiro pela Educação
MPU	Movimento Popular Urbano de Erechim
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MRH	Microrregião Homogênea
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSR	Movimento Sindical Rural
PJR	Pastoral da Juventude
RS	Rio Grande do Sul
Sutraf-AU	Sindicato Unificado dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Alto Uruguai
T-D-R	Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Períodos históricos da região do Alto Uruguai (RS).....	33
Quadro 2 - CRAB/MAB organização .....	42
Quadro 3 - Projetos “desenvolvidos” pelo CEPO .....	71
Quadro 4 - Fases da atuação do CEPO/Erechim/RS .....	80
Quadro 5 - Planos Trienais do CEPO .....	93

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Corpus de categorias que emergiram da análise das palavras-chave das teses e dissertações analisadas. ....	27
--	----



## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 - Região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul. ....	22
Mapa 2 - Quantidade de entidades envolvidas com projetos do Centro de Educação Popular (CEPO) .....	78

## **LISTA DE ORGANOGRAMAS**

Organograma 1 - Caracterização geral da Região do Alto Uruguai (RS).....	100
Organograma 2 - Reflexos do contexto nacional no território do Alto Uruguai (RS).....	105

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>32</b>
<b>1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REGIÃO DE ESTUDO (ALTO URUGUAI/RS) .....</b>	<b>32</b>
1.1 CARACTERIZANDO A REGIÃO DE ESTUDO- ALTO URUGUAI –RS .....	32
1.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI (RS) .....	40
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>45</b>
<b>2 MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR .....</b>	<b>45</b>
2.1 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO UMA BANDEIRA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO .....	57
2.2 OS SUJEITOS DO CAMPO COMO SUJEITOS TERRITORIAIS .....	63
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>69</b>
<b>3 CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR (CEPO) E SEUS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO POPULAR .....</b>	<b>69</b>
3.1 OS PLANOS TRIENAIS .....	86
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>97</b>
<b>4 O CEPO E SUAS DIMENSÕES TERRITORIAIS .....</b>	<b>97</b>
4.1 CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO FUNDAMENTADO NA DISCUSSÃO PROPOSTA PELO CEPO .....	101
4.2 DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI (RS) E O CEPO .....	107
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

Na presente dissertação, temos como objeto de pesquisa o Centro de Educação Popular (CEPO), de Erechim-RS, a partir do qual analisamos a contribuição no desenvolvimento territorial do Alto Uruguai Gaúcho. Partimos de leituras e reflexões acerca da constituição e organização dos Movimentos Sociais com interface entre o CEPO e Educação Popular.

No tocante disso, a abordagem territorial é central para discutir e ampliar o debate sobre Movimentos Sociais e Educação Popular no âmbito do CEPO/Erechim/RS, pois “[...] em cada território, em virtude das territorialidades, a auto-organização dos sujeitos é um elemento que as políticas públicas de desenvolvimento devem considerar, valorizar e potencializar”. (DEMATTEIS, 1993, 1994 e 1995 apud SAQUET 2015a, p. 133).

Saquet (2015a, p. 56) apresenta a concepção de território de Giuseppe Dematteis (1985), para ele “[...] o território é construído social e politicamente, [...] indica uma realidade material, resultante das relações sociais e das relações sociedade-natureza [...]”. O autor ainda afirma que não existe território sem entrelaçamento das relações sociais, isso é importante para a análise do CEPO, pois implica compreender as relações estabelecidas entre os movimentos populares da região, com os agricultores familiares e o CEPO, assim como as articulações estabelecidas para alcançar suas demandas.

Nesse viés, Seminotti (2013, p. 102) destaca que as articulações estabelecidas pelo CEPO contribuíram com assessoria às associações, escolas, cooperativas, Pastorais, conselhos e em organizações sociais. De acordo com o referido autor, “[...] para atender a tais demandas, foram organizadas equipes de trabalho: equipe de formação, comunicação, bairros, coleta de dados, sendo elas responsáveis pela realização de seminários, plenárias e cursos, com a participação massiva de lideranças populares [...]” (SEMINOTTI, 2013, p.102).

Em síntese, o CEPO atuou em frentes organizativas basilares para a atuação de atividades em defesa dos direitos dos trabalhadores e agricultores da região, destarte auxiliava na formação e capacitação de lideranças políticas e sociais e no planejamento de estratégias rumo a ações para a luta das demandas dos Movimentos Sociais. A entidade tinha como eixo norteador a Educação Popular, centrada num processo de coletivo e permanente, contemplando os sujeitos envolvidos enquanto históricos e influentes na construção de um projeto de sociedade igualitária.

Acerca disso, Gohn (2011, p. 234) observa que a relação entre educação e Movimento Social existe alicerçada nas experiências e práticas dos grupos sociais, e advém da interação com entidades educacionais e/ou intrínseco ao próprio Movimento Social. Compreendemos que os Movimentos Sociais buscam, através da ação coletiva, mudanças sociais, vinculados com

embates políticos, econômicos e culturais, tendo influência na sociedade devido às suas manifestações, reivindicações e estratégias de ação, ou seja, “[...] os movimentos transitam, fluem e acontecem em espaços não-consolidados das estruturas e organizações sociais. Na maioria das vezes questionando estas estruturas e propondo novas formas de organização à sociedade política [...]” (GOHN, 1997, p. 12). Ainda, Souza (2007, p. 65) aponta que

[...] os movimentos sociais populares têm se constituído como um espaço permanente de confronto de saberes num processo em que as necessidades populares se transformam em demandas sociais (econômico: ideológicas) e se elaboram propostas para sua satisfação: projetos emergências e históricos. São experiências culturais significativas para pessoas de diversos segmentos das diferentes camadas da classe trabalhadora e dos intelectuais comprometidos com esse processo.

Nos Movimentos Sociais, a exemplo do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os sujeitos atuam como militantes políticos<sup>1</sup>, pela construção de autonomia da jornada das atividades produtivas da propriedade familiar, defesa da soberania alimentar e uso da terra para produzir alimentos saudáveis, direito à terra e cumprimento do papel social do uso da propriedade, luta pelos direitos das famílias atingidas por barragens e luta por um modelo energético popular. A partir dessas exemplificações, podemos inferir que os sujeitos participantes dos Movimentos Sociais estão engajados nas demandas sociais/econômicas do campo brasileiro, de modo que não atuam isoladamente, pois, as lutas sociais se articulam de acordo com interesses dos trabalhadores rurais.

Os Movimentos Sociais se encontram relacionados com a defesa da Educação Popular, se constituem a partir da dimensão pedagógica da cultura popular<sup>2</sup> e da organização e orientação educativa que representa tais movimentos, a exemplo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesse sentido, compreendemos que a Educação Popular foi uma alternativa encontrada pelas classes populares como forma de resistir aos desmandos do Estado, sendo uma possibilidade de enfrentamento e resistência contra-hegemônica em outros âmbitos, como da cultura, da política, de relação sociedade com a natureza, das formas de se fazer educação. À medida que ao longo dos anos foi ampliada e não mais se restringiu a levar e compartilhar

<sup>1</sup> Militante político aqui entendido como um sujeito que luta por mudanças sociais ou políticas através de ações continuadas e coletivas.

<sup>2</sup> Para contextualizar a “dimensão pedagógica da cultura popular” usamos como referência a obra “A Educação como cultura de Brandão” (1985), conforme Brandão, é nas práticas pedagógicas que floresceu, através dos movimentos de cultura popular (entre 1960 e 1964) o objetivo de transformar a cultura do povo, mediante a prática da cultura popular, ou ainda, uma cultura de classe como condição para formação política, consciente e crítica, propiciando compreender a realidade na qual os sujeitos envolvidos estavam inseridos.

conhecimentos básicos às pessoas, mas formar líderes de Movimentos Sociais, os quais primam pelo bem-estar social. Para Silva (2006, p. 62 apud GOHN, 2013, p. 71)

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, diretamente e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas e, nesse sentido, os movimentos sociais, como as práticas sociopolíticas e culturais, constitutivas de sujeitos coletivos, têm uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor e de humanização do ser humano.

Nesse viés, a Educação Popular, feita pelos Movimentos Sociais, traz implicações territoriais, conduzindo espaços que sustentam processos constitutivos de debates, intensificando a demarcação das identidades sociais na esfera territorial. Bem como, a mobilização dos Movimentos Sociais diante dos desafios educacionais, sociais, econômicos etc., intensificam a necessidade da gestão do território a que pertencem, sendo primordial pensar, analisar e buscar estratégias que contemplem seus propósitos, entendemos que é no processo de luta que o território ganha significado.

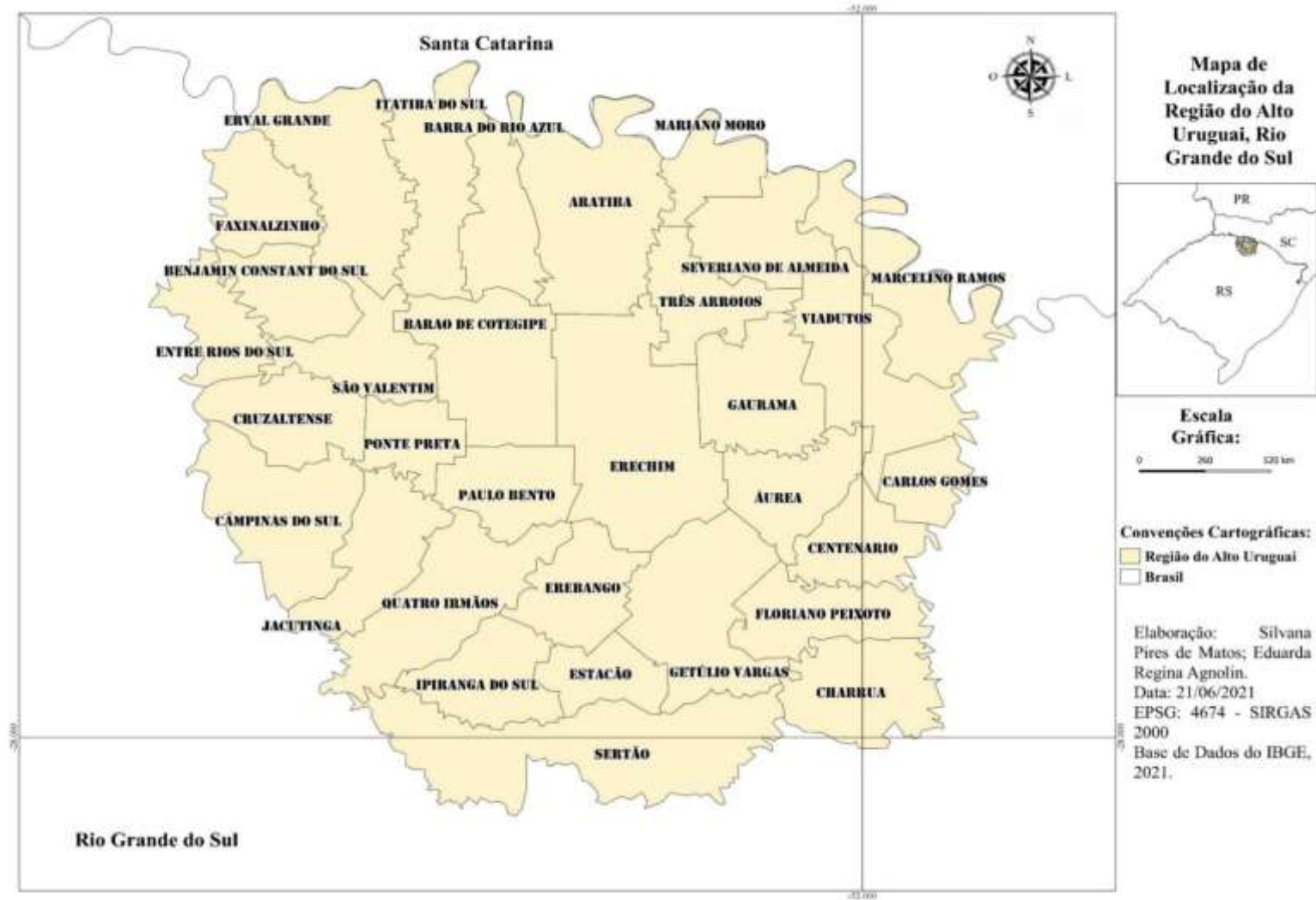
Diante dessa assertiva, o CEPO, enquanto entidade que se caracterizava por ser autônoma, sem fins lucrativos, religiosos e político-partidários, oficialmente fundada em 1985, constituída a partir da decisão de lideranças religiosas do Grupo Paulo VI (que atuou de 1970 até começo da década de 1980) e da Central Única de Trabalhadores (CUT), trouxe importantes contribuições sociais aos trabalhadores populares da região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul - RS, articulando-se com organizações populares que despontavam na região, razão pela qual entendemos que o CEPO atuou na constituição territorial da região.

Destacamos que os Movimentos Sociais que estavam congregados ao CEPO para lutar pelos direitos da população eram: 1) Comissão Regional de Atingidos por Barragens (CRAB), fundada em 1979; 2) Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST), instituído em 1983; e, por fim, 3) Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), implantado em 1984, em que trabalhadores rurais que voltam a se organizar através do Movimento Sindical nas décadas de 1970 e 1980. O CEPO contribuiu diretamente com assessoria à associações, escolas, cooperativas, Pastorais, conselhos e em organizações sociais de sua região de abrangência. Considerando as entidades envolvidas, definimos como região de abrangência da pesquisa os Municípios do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, a qual abrange 32 municípios no norte do estado do Rio Grande do Sul, conforme ilustrado no Mapa 01, logo abaixo.

A definição do marco temporal da pesquisa é de 1985 até 2005, tal recorte é a partir do ano de fundação do CEPO, esse período histórico apresenta importantes acontecimentos no

âmbito dos Movimentos Sociais, Educação Popular e do próprio CEPO na região. Importante mencionar que no ano de 2005 houveram reuniões para definir de que forma se daria a continuidade da execução das atividades realizadas pela instituição, visto que a entidade passava por uma fase de descontentamentos e problemas administrativos, deste ano adiante as ações do CEPO foram reduzidas até não atuar mais, encerrando posteriormente suas atividades.

Mapa 1 - Região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul





Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral investigar como o CEPO contribuiu para/no desenvolvimento territorial da região do Alto Uruguai (RS) a partir da Educação Popular. Esta pesquisa é orientada a partir dos seguintes questionamentos: quais elementos e movimentos contextuais levaram à criação do CEPO? Quais Movimentos Sociais compuseram o CEPO e como organizaram-se? Como se deu a interação dos movimentos componentes do CEPO e destes com os seus espaços de atuação? De que forma os movimentos componentes do CEPO estabeleceram redes entre si e entre movimentos de escalas mais amplas?

Diante dessas questões e objetivo geral, a pesquisa desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- (i) Caracterizar a região e seu processo de formação.
- (ii) Compreender a Educação Popular como um elemento de formação de sujeitos do campo a partir da articulação dos Movimentos Sociais.
- (iii) Identificar a atuação do Cepo na implantação de processos de Educação Popular na sua área de abrangência.
- (iv) Analisar a atuação do CEPO e sua contribuição no desenvolvimento territorial da região do Alto Uruguai (RS).

A abordagem teórico-metodológica utilizada na pesquisa é de caráter qualitativo, apresentando uma discussão territorial a partir da conceituação de território e territorialidade proposta por Marcos Aurélio Saquet. Essa interpelação possibilita analisar a organização dos Movimentos Sociais em seus territórios assim como suas articulações políticos territoriais, uma vez que o território é resultante da apropriação e atuação coletiva, reforçando as relações de poder que são estabelecidas por alguma classe ou grupo social. Nesse sentido, a territorialidade advém das relações estabelecidas, sejam elas sociais, econômicas, políticas, culturais etc., sendo edificadas no decorrer do tempo (SAQUET, 2015a). Os conceitos basilares desta pesquisa são Território, Territorialidade, Educação Popular e Movimentos Sociais. Destacamos que território é a categoria de análise desta dissertação.

É pertinente frisar que o conceito de Território tem sido utilizado cada vez mais para justificar várias situações, de modo a ser usado desde uma escala local até uma escala global, nessa perspectiva entendemos que não é somente “usar” o conceito, mas compreendê-lo, saber em que situações articulá-lo para esclarecer acontecimentos ou fatos. Partimos, diante disso, da propositura de Território, apresentada por Saquet (2015a, p. 45, grifo do autor). Para ele

[...] o território é produto das relações sociedade-natureza e condição para a reprodução social: *campo* de poder que envolve edificações e relações sociais (econômicas-políticas-culturais-ambientais) historicamente determinadas. O território é resultado e determinante da reprodução da relação sociedade-natureza e da concomitante territorialização. Os territórios são produzidos espaço-temporalmente pelo exercício do poder por determinado grupo ou classe social e por suas respectivas territorialidades cotidianas. A (i)materialidade está no entanto no resultado-produto como na condição-devir.

Portanto, pensar em Território não é apenas refletir sobre a sua constituição física, componentes concretos e fronteiras, é buscar entendimento referente à cultura, realidade econômica, social e política, ou seja, elementos abstratos e concretos inseridos naquele espaço, é refletir e entender sobre as relações sociais e de poder que são estabelecidas. Sobre Território, Raffestin (1993) afirma que ele advém do espaço e no decurso de sua produção se manifestam as diferentes territorialidades. Saquet (2015a, p. 132) aponta que “[...] território resulta das relações sociais, das identidades, diferenças e desigualdades gerando e sendo influenciado, muitas vezes, por identidades territoriais [...]”.

No que se refere ao território e a Educação Popular, entendemos que há uma construção coletiva, na qual interagem diferentes poderes e ações que se potencializam a partir de estratégias territoriais dos sujeitos envolvidos. Assim, procuramos discorrer sobre a Educação Popular e Movimentos Sociais na região de alcance e influência do CEPO, vinculando diretamente com os conceitos geográficos de território e territorialidade, refletindo sobre a relação entre ambos e evidenciando períodos e percursos dos grupos e sujeitos envolvidos nas lutas sociais.

Assim, com base no levantamento de informações acerca do CEPO, das resistências dos agricultores da região do Alto Uruguai organizados em Movimentos Sociais, embasados pedagogicamente e politicamente, incorporados na conjuntura nacional vivenciada, observa-se que o território local, além de manifestar resistências, aponta para relações socioterritoriais, expondo a presença de territorialidades ativas, em que “[...] os sujeitos locais efetivam papéis e ações configurando, desse modo, estratégias de resposta/resistência com relação às imposições de controle, contribuindo para realizar mudanças e inovações [...]” (DEMATTEIS, 2008, p. 35).

A pesquisa também contou com Estado da Arte no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sobretudo produções que respondiam aos seguintes marcadores de busca: 1) Movimentos Sociais e Educação, 2) Movimentos Sociais e Educação Popular no Campo, 3) Educação Popular e Território, resultando em 382 teses e dissertações, as quais passaram por leitura de seus resumos e considerações finais. Durante a leitura foram realizadas, em um primeiro momento, estratificação de fragmentos do texto, esses passaram a ser novamente

estratificados utilizando-se a Abordagem Textual Discursiva (ATD) proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi (2016).

De acordo com Moraes e Galiuzzi a ATD é iniciada com a unitarização de textos separados conforme sua unidade de definição. As unidades podem então originar novas categorias resultantes da interlocução empírica e teórica, e das interpretações realizadas pelo pesquisador. Após a unitarização realiza-se a categorização a partir dos textos separados. Com isso, as unidades que possuem semelhança no significado geram diversos níveis categóricos de análise. Moraes e Galiuzzi (2006, p. 117) afirmam que

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

Em suma, a ATD busca localizar o que está nas entrelinhas do texto, ou seja, aquilo que está oculto e que precisa ser descoberto por quem está pesquisando, e a organização dos materiais possibilita novos entendimentos/olhares e sentidos do texto. Dessa forma, as compreensões que compartilhamos nesta pesquisa, com a utilização da ATD como ferramenta de análise, dizem respeito à produção discursiva referente aos Movimentos Sociais e Educação Popular e Território.

Nesse sentido, de acordo com esquema metodológico de Paim (2019, p. 34), foram produzidos três *corpus* textuais, submetidos separadamente a análise, conforme mostra Figura 1. A ATD realizada contribuiu para qualificar as análises referentes a Movimentos Sociais, Educação Popular e Território, apontando a importância da pesquisa na perspectiva territorial.

Figura 1 - Esquema metodológico da análise textual discursiva



Fonte: Paim (2019), organizado a partir da proposta de Moraes e Galiazzi (2016).

Apresentamos através da ATD os principais elementos teóricos, que estão sendo pesquisados em dissertações e teses, referentes aos temas relacionados a Movimentos Sociais, Educação Popular, Educação do Campo, Territorialidade. As compreensões que buscamos trazer com a utilização ATD como ferramenta de análise são relativas à produção discursiva dos assuntos supracitados. A escolha por essa metodologia não foi aleatória, origina-se da importância e caráter da pesquisa realizada, a qual servirá de subsídio para a discussão e construção de argumentos relacionados ao tema investigado. Como desfecho da ATD realizada, apresentamos, a seguir, o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Corpus de categorias que emergiram da análise das palavras-chave das teses e dissertações analisadas.



Fonte: Organizado pela autora (2020) com base em dados da CAPES.

O Gráfico 1 aponta as palavras-chave que emergem nos trabalhos encontrados, o foco das pesquisas acadêmicas têm sido entorno da Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas e formação do educador do campo. Na sequência aparecem Educação Popular, e, posteriormente, outros temas relacionados à Educação do Campo como PRONERA, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Alternância entre outros.

De acordo com os dados obtidos, podemos afirmar que há um debate educacional referente aos campos da Educação Popular e Educação do Campo em toda América Latina, no

qual a dinâmica das forças políticas e sociais é revelada. Não obstante, compreendemos que a prática educacional respalda no campo político e vice-versa, ou seja, “[...] es decir que las prácticas educativas siempre son políticas porque implican valores y proyectos que reproducen o legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder que prevalecen en la sociedade [...]” (TRIVIÑO, 2016, p. 37).

Razão pela qual a educação conservadora tende a acomodar os educandos, por sua vez, a educação libertadora busca uma mudança a partir da construção de conhecimentos. Como aponta Freire (1997), espera-se que a educação seja um estímulo para o fim de uma sociedade alienada, o autor se refere a um contexto onde as condições históricas resultaram em uma sociedade com classes sociais majoritariamente excluídas do acesso de seus direitos básicos. “Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço [...]” (FREIRE, 1967, p. 36).

Nessa direção, a Educação Popular se centra em estimular a criticidade e reflexão que fomenta a construção de conhecimento do mundo (conhecimento esse que não é finito), e implique na mudança de ações e formas de atuar na sociedade, ou seja, tomar consciência de sua realidade e se engajar na luta pela humanização e libertação diante da sociedade opressora que se manifestava nas décadas de 1960 e 1970.

Assim sendo, a sociedade tem se transformado e a educação é pensada e repensada desde os Movimentos Sociais até as políticas públicas, e é nesse âmbito que as lutas e os movimentos pela educação se reconfiguram. A ênfase em pesquisas sobre Educação do Campo pode ser explicada a partir de Gohn (2000, p. 91), a estudiosa esclarece que o cenário da educação e dos Movimentos Sociais na década de 1990 se dá diante da realidade da globalização, com advento de políticas neoliberais onde a exclusão social atingiu a camada média da sociedade, surgindo novas dificuldades e acentuando a desigualdade social. “A educação ganha importância na nova conjuntura da era da globalização porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação [...]” (GOHN, 2000, p. 95).

E é neste cenário de mudanças no sistema capitalista que a educação passa por reformas e surgem novas lutas e formas de resistência dos Movimentos Sociais, a Educação Popular já não é a mesma de antes, e a educação para os agricultores passa a ser uma bandeira de luta. Nesse sentido que, em 1998, nasce a Educação do Campo através da I Conferência Nacional pela Educação Básica no Campo, junto com movimentos como MST, CPT e Conferência dos Bispos do Brasil (RIBEIRO, 2013, p. 70), essas mudanças ocorrem dentro das condições

históricas da sociedade, e resultam em discussões teóricas sobre educação para os povos do campo.

Como exposto acima, este *corpus* apontou as pesquisas de Mestrado e Doutorado que tem focado na Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas para a Educação, e não tem se direcionado à Educação Popular, seja ela urbana ou rural. Nesse sentido, a pesquisa proposta segue no sentido de mostrar que há outras formas de abordar a Educação, não somente na escola, mas que existe Educação Popular nos Movimentos Sociais, reverberando numa formação territorial a partir das ações dos sujeitos envolvidos.

Após análise da pesquisa de ATD, realizamos pesquisa documental. Analisamos documentos do CEPO, como Plano Global (1993) e Planos Trienais (1996-1998; 1999-2001), Planejamento 1995, Sistematização da Prática (1994), a partir dos quais identificamos os Projetos elaborados pela instituição. O material foi obtido no “Arquivo Morto” da entidade em Erechim/RS. Nessa etapa da pesquisa intencionamos complementar à revisão bibliográfica e pesquisa de Estado da Arte, avançando na compreensão sobre atuação da entidade na região e sua contribuição para o desenvolvimento territorial regional.

Por fim, partindo da base teórica construída, finalizamos a pesquisa com entrevistas a pessoas que atuaram no CEPO. Esta etapa da pesquisa contou com questionário semiestruturado para nortear o diálogo. Salientamos que devido a Pandemia, o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa precisou ser adequada e aplicada de forma diferenciada, portanto temos registros de entrevistas via Google Meet, vídeo chamada pelo WhatsApp, Word (compartilhadas pelo Gmail), e somente uma entrevista realizada de forma presencial.

A partir das informações obtidas, os resultados foram utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam a sua opinião individual sobre o assunto questionado. Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados, buscando identificar diferentes significados e experiência vivida pelo sujeito entrevistado no âmbito da atuação no CEPO. Portanto, considerando a relevância da pesquisa e procurando atingir os objetivos propostos, a organização da dissertação foi feita da seguinte maneira:

Iniciamos o Capítulo 1 apresentando uma caracterização da região de estudo, o Alto Uruguai (RS), expondo questões sobre aspectos geográficos gerais, ocupação populacional e atuação de Movimentos Sociais, com destaque ao MAB.

Seguimos, no Capítulo 2, dissertando sobre Movimentos Sociais e Educação Popular, enfatizando reflexões sobre Educação Popular enquanto uma bandeira de luta dos Movimentos Sociais, pois foi concebida em meio a um projeto de modernidade do Estado brasileiro, e os movimentos a ela associados levam à concretização de lutas pelo acesso aos direitos básicos.

Ainda, no Capítulo 2, refletimos sobre os processos educativos presentes nos Movimentos Sociais do Campo, sua organização, lutas e intencionalidades. De antemão podemos afirmar que, historicamente, as políticas públicas privilegiaram o espaço urbano em detrimento do rural, como por exemplo na industrialização brasileira, resultando na invisibilidade e esquecimento dos camponeses. Consequente a isso, produziu-se negação de direitos básicos, como a Educação.

Dando continuidade ao trabalho, buscamos apresentar sobre como os sujeitos do campo podem ser entendidos como “sujeitos territoriais”. Pois como destaca Santos (2008, p. 21):

Para compreender as características desta realidade territorial, é fundamental conhecer os homens e as mulheres que se constituem nos atores principais de um território. Também, faz-se necessário pensar sobre a lógica que o constrói e o desconstrói e os agentes públicos e privados que sustentam e são sustentados por esta lógica.

Para sustentar o raciocínio temos por base os trabalhos de Bernardo Mançano Fernandes (2005/2005), Carlos Walter Porto Gonçalves (2002), Claude Raffestin (1993), Saquet (2015) e Giuseppe Dematteis (2005/2008), os quais agregam elementos para pensar e discutir a Educação Popular no bojo dos Movimentos Sociais e refletir sobre o desenvolvimento territorial a partir da Educação Popular.

Seguimos no Capítulo 3 com exposição sobre o CEPO, salientamos que a base teórica, relativa aos Movimentos Sociais, Educação Popular e Território que viemos construindo até então, serve de aporte para compreender o CEPO. Do mesmo modo, a partir da ATD realizada foi possível identificar a carência de pesquisas acadêmicas sobre Educação Popular, e como posto, nos desafiamos a analisar a atuação do CEPO e sua contribuição no desenvolvimento territorial da região do Alto Uruguai, assim, numa perspectiva histórica, buscamos relacionar dados do Capítulo 1 sobre a caracterização da região do Alto Uruguai, com dados e contextualização do CEPO que nos leva a entender as motivações para a criação dessa instituição, destacando seus momentos marcantes, de 1985 a 2005.

Em continuidade, discorreremos sobre as análises de documentos sobre projetos desenvolvidos pelo CEPO além da observação documental sobre o Plano Global e Planos Trienais da instituição.

Na sequência, finalizando a dissertação, no Capítulo 4, apresentamos a contribuição do CEPO para o desenvolvimento territorial da região do Alto Uruguai, ou seja, centramos o debate acerca do objetivo final da pesquisa, tomando por base concepções teóricas já expostas ao longo



do estudo, articulando questões inerentes ao conceito de território e aspectos históricos apontados no capítulo anterior.

Destacamos que à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, bem como leituras e reflexões sendo construídas, foi possível compreender que o território da região do Alto Uruguai se funde na diversidade, nas diferenças, similitudes e a complexidade do próprio conceito de território, como os aspectos sociais, políticos e econômicos que estão atrelados a ele e que dão suas características centrais, determina a estreita ligação entre o desenvolvimento territorial, Movimentos Sociais e Educação Popular. As três expressões estão intrinsicamente ligadas, a começar pela análise do território, seus significados, história e identidades.

Portanto, este capítulo se encontra dividido em dois subtítulos, inicialmente apresentamos a concepção de desenvolvimento do território fundamentado na discussão proposta pelo CEPO, em que a partir da leitura e sistematização das informações contidas nos documentos do CEPO, procuramos refletir sobre a criação de desenvolvimento territorial proposto pela instituição relacionando com as abordagens teóricas de Saquet (2007, 2015a, 2015b, 2019).

Por fim, no segundo subtítulo trazemos a contribuição dos entrevistados, o diálogo teve como premissa responder algumas indagações desde a criação da entidade, as frentes de trabalho, atuação na região do Alto Uruguai (RS), Movimentos Sociais que o compuseram, em especial as relações estabelecidas entre a entidade e o MAB, suas práticas de atuação em escala local e sua contribuição para o desenvolvimento regional.

Antecipadamente já apontamos que o CEPO foi crucial para o desenvolvimento territorial devido sua contribuição na construção de novos conhecimentos e compreensão da realidade que os agricultores e demais sujeitos da região viviam, confrontou a realidade local com a visão do capital, refletindo e construindo no coletivo públicas a partir da sua realidade.

Nesse sentido, destacamos a afirmação de Freire (2019) sobre o ato de “ensinar e aprender” que é constante, e tem como propósito transformar e libertar o sujeito de determinada situação opressora, ou seja, através da *práxis*, enquanto um processo educativo, se manifestam novas discussões e ações. Diante disso, o CEPO (1994, n.p.) expunha seu propósito de “[...] contribuir com a ação dos Movimentos e das Organizações Populares para o desenvolvimento da região [...]”. Se constrói, no âmbito cultural e social, um novo conceito de sociedade, uma sociedade que estava atenta às suas necessidades e demandas e que lutava por elas, compreendia seu contexto regional e construía suas lutas.

## CAPÍTULO 1

### 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REGIÃO DE ESTUDO (ALTO URUGUAI/RS)

Nesse capítulo, nossos esforços se centram no objetivo de caracterizar a região do Alto Uruguai (RS), nos levando, posteriormente, a relacionar com as motivações para a criação do CEPO e posteriores momentos marcantes de sua atuação, compreendida entre os anos de 1985 a 2005.

Assim, com essa redação trazemos elementos que, além de ratificar a escolha pelo local de estudo, apontem dados e informações que justificam a constituição do CEPO e de sua atuação ao longo dos anos. Para tanto, além de compartilhar dados sobre a região, nos debruçamos na escrita acerca da organização dos Movimentos Sociais na região do Alto Uruguai, com destaque ao MAB, visto que este foi o Movimento Social mais influente na região em virtude da construção de usinas hidrelétricas no leito do Rio Uruguai. Desse modo, a produção teórica deste capítulo, encontra-se concatenada com o objeto de pesquisa desta dissertação: o CEPO.

#### 1.1 CARACTERIZANDO A REGIÃO DE ESTUDO- ALTO URUGUAI –RS

O grupo de municípios que compõe o Alto Uruguai-RS também representa a região na Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), no Conselho Regional de Desenvolvimento da Região Norte (CREDENOR), no Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE Norte) e na Agência de Desenvolvimento do Alto Uruguai, também representa a região perante os governo estadual e federal, sendo uma associação que tem forte influência na representação regional perante várias frentes político-administrativas.

Erechim é o município que se destaca na região, sendo um polo de atração na esfera educacional e desenvolvimento econômico. Registros de sua história apontam que em 1908 foi fundada a Colônia de Erechim e em 1918 passou a ser considerado município a partir do decreto estadual nº 2342, de 30 de abril de 1918, desmembrando-se de Passo Fundo, porém com o passar dos anos alguns municípios foram se desmembrando de Erechim.

Para dissertar sobre a região do Alto Uruguai (RS), trazemos dados da pesquisa de Kozenieski (2016)<sup>3</sup> e Piran (2001). Segundo a perspectiva analítica de Kozenieski (2016), a

---

<sup>3</sup> Kozenieski (2016) trabalha em sua pesquisa com a regionalização do IBGE, ou seja, a microrregião de Erechim, que se difere Alto Uruguai (RS), por não considerar os municípios de Charrua e Sertão.

região passou por três fases históricas muito importantes (marco inicial; início do século XVII e ao longo do século XIX; e século XX, com início em 1904), as quais resultaram na configuração e organização atual da região, no Quadro 1 podemos observar esses períodos e suas respectivas características.

Quadro 1 - Períodos históricos da região do Alto Uruguai (RS)

PERÍODOS HISTÓRICOS DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI	
Marco inicial	Região ocupada por indígenas (Guaranis e Caingangue)
Início do século XVII e ao longo do século XIX	Pré-colonização “Trata-se de bandeirantes, que a partir do contato com o indígena dão origem ao caboclo, posseiros, refugiados e fugitivos, que se estabeleceram na microrregião [...]” (KOZENIESKI, 2016, p. 165).
Século XX, com início em 1904.	Chegada de migrantes das Colônias Velhas, trazendo mudanças na infraestrutura de transporte e comunicação da região. As atividades de pecuária e agricultura além de serem dedicadas a subsistência, também passa a ser voltada ao consumo externo.
Ocupação populacional e fluxos migratórios de 1910 a 1928	1910 chegada dos primeiros 36 colonos; 1912 o número de migrantes alcançou 7.500 pessoas; 1918, ano de emancipação da colônia Erechim, a população rural ascendeu a 36.826 habitantes (KOZENIESKI, 2016, p. 166).
Até 1950	“[...] caracteriza-se por uma lógica de produção do espaço que está ancorada, predominantemente, numa forma de organização da sociedade com bases nas estruturas coloniais [...]” (KOZENIESKI, 2016, p. 168).
De 1950 a 1970	Entre as décadas de 1950 e 1970, segundo dados estatísticos, registram-se transformações que promovem a desestruturação do que até então era hegemônico, possibilitando a emergência na década de 70 de uma nova forma hegemônica de organização do espaço rural, mesmo que seus efeitos já pudessem ser sentidos (KOZENIESKI, 2016, p. 168).
De 1960 a 1980	Fase da agricultura moderna, modernização agrícola integrado “[...] ao projeto de desenvolvimento do complexo industrial, sob comando de corporações transnacionais e dos países centrais, principalmente os Estados Unidos [...]” (PIRAN, 2001, p. 340).
Após 1970	Região passa a se integrar na lógica do sistema capitalista, atividades agrícolas desenvolvidas passam a ter como foco a demanda do mercado urbano, passando a intensificar as trocas comerciais e o acúmulo de capital. (KOZENIESKI, 2016).  1970 e 1985 os pequenos estabelecimentos rurais correspondem respectivamente 97,92% e 97,59%, os estabelecimentos médios correspondem cerca de 2%. (PIRAN, 2001).
Final do século XX	Modernização da agricultura, assim em 1977 é fundado a EMATER/RS com objetivo de “[...] articular de forma mais eficiente e fornecer instrumentos para a modernização no campo [...]” (KOZENIESKI, 2016, p. 176).

	<p>Anos 1970 e 1980, chegada de novos imigrantes na região e incentivo de deslocamentos ao Centro-oeste do Brasil, Sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina.</p> <p>A partir dos anos 1970, “[...] luta pela reprodução dos agricultores familiares na Região é organizada por várias entidades por eles controladas (MST, MAB, MSR e MMTR) [...]” (PIRAN, 2001, p. 65).</p>
<p>A partir dos anos 1980 apresentamos no subtítulo posterior da pesquisa informações sobre os desafios e lutas dos agricultores e sua respectiva organização em Movimentos Sociais na região do Alto Uruguai.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kozenieski (2016) e Piran (2001).

A forma como ocorreu a ocupação da região, que hoje é o Alto Uruguai (RS), encontra-se atrelada ao modo como se fez e faz o uso da terra. Inicialmente, com a presença indígena, tiveram destaque atividades agrícolas diversificadas, com diversos cultivos, incluindo atividades de caça e pesca, explorando o que a natureza oferecia, com “[...] uma paisagem com seus traços naturais, nas quais predominavam as áreas de matas e de campos pouco artificializadas [...]” (KOZENIESKI, 2016, p. 164-165).

Com o passar dos anos, a região do Alto Uruguai (RS) começou a receber novos ocupantes, alterando o modo de vida da população ali residente, trazendo novas configurações ao território local. À guisa de exemplo temos a formação de latifúndios a partir da criação de estâncias e roças sob a condução de agricultores que se dedicavam à produção de subsistência. As informações apontadas na pesquisa de Kozenieski (2016) expõem que o modo de usar a terra foi alterado com a presença desses sujeitos.

Nesse âmbito, Piran (2001, p. 21) afirma que “[...] os colonizadores são, em sua maioria, descendentes das Colônias Velhas, e não imigrantes diretos da Europa [...]”, que se dedicavam a produção para o mercado citadino, portanto, cumprindo a função de produzir alimentos ao mercado urbano que naquele período estava em expansão. Nesse mesmo viés, Gritti (2003) afirma que somente a partir de 1900 o Estado passou a ocupar e desterritorializar os ocupantes iniciais, os indígenas (embora no RS haja formação de colônias constituídas por imigrantes alemães em 1824 e de italianos em 1875), construindo um novo território nesse local, com ocupação de descendentes de italianos, alemães, poloneses, espanhóis, judeus, mestiços, suecos e austríacos.

Assim se desdobrou a colonização e expulsão dos nativos (índios) trazendo à tona o mero interesse do Estado em implantar um projeto de colonização e ocupação de terras, transferindo aos agricultores a incumbência de produzir para alimentar a população urbana,

porém, com pouca ou nenhuma assistência aos colonizadores. Kozenieski (2016, p. 129) reforça:

[...] o papel dos aldeamentos registrados no séc. XIX no Rio Grande do Sul, que surgem em um contexto no qual se inicia a migração de alemães (1824) e italianos (1875) por meio da formação de colônias, as quais em boa parte estavam em terras tradicionais de grupos indígenas. Essas disputas territoriais conformam conflitos entre os colonizadores e as populações indígenas, criando uma situação de guerra não declarada, especialmente nas colônias velhas.

Ou seja, o Estado impôs a ocupação das terras através de aldeamentos, todavia, tal imposição resultou em conflitos devido ao processo de desterritorialização dos povos indígenas. Esse processo de ocupação das terras no Rio Grande do Sul chegou à atual região do Alto Uruguai (RS) somente em 1904, isso “[...] devido ao predomínio de áreas de mata e certo grau de isolamento no final do século XIX, [...]” predominando até então “[...] a ocupação do segundo modelo associado ao camponês caboclo [...]” (KOZENIESKI, 2016, p. 165). É a partir desse período que há uma nova configuração de ocupação e uso da terra, quer dizer, passaram a chegar na região os primeiros migrantes das colônias velhas a partir da demarcação dos lotes de terra,

[...] a colônia [de Erechim] tomou forma por meio de instituições colonizadoras, tanto públicas como privadas, que assumiram a efetivação das intenções políticas da época. Os migrantes, denominados de colonos, foram assentados majoritariamente em pequenas propriedades rurais, as quais apresentavam na microrregião dimensões que variam de 12,5 a 250 hectares. O espaço de reprodução dos colonos estabeleceu-se fora das grandes propriedades em terras devolutas [...]. Em Erechim configurou-se um processo de colonização com diversidade étnica, já que os migrantes eram brasileiros, vindos principalmente das colônias velhas, e estrangeiros, de diferentes nacionalidades. A intensidade desses fluxos migratórios pode ser caracterizada com os registros populacionais: em 1910, temos a chegada dos primeiros 36 colonos; em 1912, o número de migrantes alcançou 7.500 pessoas; e, em 1918, ano de emancipação da colônia Erechim, a população rural ascendeu a 36.826 habitantes. (KOZENIESKI, 2016, p. 166).

A respeito desse processo de ocupação da atual região do Alto Uruguai (RS), Piran (2001) reitera que os lotes de terra não eram doados, mas vendidos aos colonizadores que deveriam pagar com a produção agrícola que obteriam, num prazo de 5 anos. A Colônia de Erechim foi fundada pelo presidente do estado, Carlos Barbosa, sendo que todo o processo de colonização dessa região foi planejado pelo Governo Estadual.

Piran (2001) ainda ressalta que devido ao “[...] excedente populacional das ‘Colônias Velhas’ [...]”, a migração para outras colônias, como para Erechim, ocorreu também nas décadas de 1950 e de 1970. Isto porque, nesse período, o Governo Estadual passou a facilitar a

aquisição de propriedades rurais e, nesse âmbito, ampliaram-se as desigualdades, pois há aquisição de pequenas, médias e grandes propriedades, acirrando conflitos entre colonizadores e indígenas.

Esse modo de ocupação das terras da região influenciou o modo de uso da terra, sobretudo reordenando o desenvolvimento econômico regional. Kozenieski (2016) expõe que a partir do estabelecimento das propriedades rurais, a região passou a contar com a construção de infraestruturas para transportes, como ferrovia e estradas, conectando a região com outros locais e mercados externos para venda de excedentes da produção resultantes das atividades agropecuárias desenvolvidas na região,

[...] há permanência do extrativismo de erva-mate, da policultura de subsistência, dos sistemas agrícolas, entre outras heranças, que são adaptadas e transformadas em conjugação à introdução de novas espécies agrícolas. Tratava-se de novas estratégias produtivas que atendiam as demandas familiares dos colonos, além da aquisição de bens não produzidos e do atendimento das dívidas relacionadas à compra dos lotes. Buscavam-se, portanto, a ampliação da produção e a geração. (KOZENIESKI, 2016, p. 166).

Decorrente desse processo de ocupação, mediado pelo governo do estado, a região apresenta como principal característica a existência de pequenas unidades de produção familiar, com destaque para produção de grãos (soja, milho e trigo), com presença de pequenas indústrias agroalimentares artesanais, fomentando a prática de associações. A região é formada, em sua maior parte, por uma população de descendentes de origem Europeia, com predomínio de descendentes alemães, italianos e poloneses.

Assim, de acordo com Piran (2001), a região do atual Alto Uruguai (RS) possui suas particularidades ao ser comparada com o restante do estado, seja pela ocupação e colonização, como também do desenvolvimento da agricultura que inicia no molde tradicional, com produção para subsistência e venda do excedente, com uso de instrumentos manuais e força humana e animal para preparar o solo. Passa para o molde moderno nas décadas de 1960 a 1980, com destaque para produção de trigo e soja sob comando de corporações internacionais.

A partir de 1980, a agricultura moderna se torna mais diversificada com uso de instrumentos mecânicos. Corroborando com Piran (2001), Kozenieski (2016) aponta que nos anos de 1980 até 2006 há produção de batata-inglesa, mandioca, laranja, uva, erva-mate, feijão e trigo, o autor ainda destaca que se tem um aumento ou mesmo redução da produção desses cultivos ao longo dos anos, isso se justifica pelas

[...] estratégias que os colonos estabeleceram para sua reprodução social, que se articula com políticas públicas e processos econômicos que extrapolam os limites escalar da antiga colônia Erechim. O papel do Estado, por exemplo, por meio de diferentes intervenções e perspectiva políticas, desenvolveu ações que induziam a ampliação ou mesmo a redução da produção. (KOZENIESKI, 2016, p. 150).

Nesse viés, Piran (2001) afirma que a Microrregião Homogênea de Erechim (MRH)<sup>4</sup>, nos anos 1970 e 1985 tinha, respectivamente, 97,92% e 97,59% de ocupação do território por pequenas propriedades rurais, alguns municípios, como Itatiba do Sul e Mariano Moro, por exemplo não tinham/têm condições de relevo propícias à prática agrícola em grande escala devido suas formas de vales e à sua pedregosidade. Ainda, de acordo com Piran (2001), dados do Censo Agropecuário de 1985 apontam que 93,33% da MRH de Erechim fazia uso da mão de obra familiar, portanto a agricultura familiar estava estritamente ligada com as características do lugar.

Podemos observar que desde o início da colonização a economia da região sempre esteve atrelada à produção agrícola e também da pecuária, que foi se fortalecendo e expandindo com o passar dos anos, como abordado na pesquisa de Kozenieski (2016, p. 80-81). Diante disso, é possível afirmar que esse território se constituiu alicerçado na história da ocupação e colonização, no modo de vida e trabalho dos agricultores familiares. Ainda, conforme palavras do autor há “[...] uma significativa presença da agricultura familiar na microrregião de Erechim, pois há 19.448 estabelecimentos rurais, dos quais 17.659 são classificados como agricultura familiar [...]”, diante dessa assertiva que trabalhamos com o conceito de agricultores familiares e não de camponeses.

Essa contextualização nos leva a demonstrar o que levou a necessidade de a Educação Popular ser a metodologia de trabalho do CEPO. Porém, é relevante ainda trazer informações acerca das Mobilizações Sociais da região, as quais estão intrinsicamente ligadas à história dos sujeitos do campo. Nos debruçaremos mais sobre esse assunto no subtítulo posterior, visto que a região foi palco de diversas lutas sociais no final do século passado.

Nesse momento nos cabe esclarecer que no final do século XX, com o avanço do capital, e conseqüentemente da modernização e industrialização brasileira, se impõem novas formas de produzir alimentos, assim o latifúndio ganha força, acirrando disputa de interesses entre os sujeitos do campo, os agricultores familiares, em prol da hegemonia capitalista. Desse modo, é perceptível como a luta dos agricultores de Erechim e municípios próximos se constituiu ao

---

<sup>4</sup> Regionalização do IBGE, criada em 1968, diz respeito a um dos “[...] modelos de Divisão Regional do Brasil formulados pelo IBGE ao longo do Século XX, cabe destacar, não só foram metodologicamente desafiados pela compatibilização possível entre as divisões regional e territorial do País, como também responderam aos diferentes momentos de sua construção pela Instituição [...]” (IBGE, 2017, p. 13).

longo do século XX, muito embora primeiramente foram chamados a contribuir com o avanço capitalista na região e, posteriormente, foram marginalizados devido o avanço do capitalismo (modernização da agricultura).

Portanto, o capitalismo com seu caráter excludente, propiciou a constituição de lutas coletivas dos povos do campo, e é diante das lutas iniciadas na região na década de 1970, por movimentos como MST, MAB, MMTR e MSR (Movimento Sindical Rural), que houve a formação do CEPO, contribuindo com seu papel formativo de lideranças políticas.

Conforme Piran (2001, p. 66), na década de 1970 houveram incentivos governamentais para a colonização e expansão da fronteira agrícola através de migrações internas em direção ao Oeste catarinense e sudoeste do Paraná, assim como também para o Mato Grosso do Sul e outros locais do centro-oeste. Nesse processo de migração para o Centro-oeste do Brasil que se inicia a resistência contra a desterritorialização, contudo o autor afirma que mesmo resistindo a esse processo migratório, cooperativas e empresas como a Cooperativa Triticola Erechim (COTREL) incentivavam a migração de gaúchos sem-terra para o Mato Grosso. Conforme também pode ser verificado na Biblioteca do IBGE,

No ano de 1970, a abertura da BR 163 proporcionou a penetração e abertura de todo o norte mato-grossense. Em 1980, teve início o Projeto de Assentamento de Colonos - PAC Peixoto de Azevedo. Tratava-se de assentamento de agricultores desapropriados de terras no Rio Grande do Sul, no local da barragem do Rio Jacuí. O INCRA e a COTREL- Cooperativa Triticola de Erechim, se uniram para transladar os gaúchos sem-terra para o norte de Mato Grosso.<sup>5</sup>

Diante das migrações em massa que estavam ocorrendo intensificou-se a resistência e luta pela reforma agrária na região,

A partir do final dos anos 70, a luta pela reprodução dos agricultores familiares na Região é organizada por várias entidades por eles controladas (MST, MAB, MSRM e MMTR). Diferentes formas e bandeiras de luta são desenvolvidas por estes movimentos na busca da reforma agrária e de uma política agrícola viabilizadoras dos agricultores familiares, no Alto Uruguai. De um lado, são os agricultores familiares (subordinados ao capital) lutando para preservar e organizar seu território 'a seu modo', contemplando a sua sobrevivência, a sua presença. De outro lado, é ainda o capital (via agroindústrias, empresas rurais), que disputa aquele território e sua organização com outras prioridades. (PIRAN, 2001, p. 65).

A forte mobilização do MST, anteriormente conhecido como Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER) desarticulado pelo Golpe Militar, levou a uma marcha até

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/guarantadonorte.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.



as fazendas Maccali e Brilhante, em Ronda Alta no dia 07 de setembro de 1979, data que é considerada marco de fundação do MST. Já no ano de 1981, mais de 700 famílias acampam-se por mais de 3 anos em Ronda Alta na beira de uma estrada, chamando a atenção da sociedade brasileira e também internacional, fato que mostrou a necessidade da reforma agrária urgente no Brasil (MST, 1993 apud PIRAN 2001, p. 66). Também pode-se destacar a ocupação da Fazenda Anoni em Pontão, que durou 8 anos, e hoje é marco da luta e resistência pela reforma agrária, dessa ocupação participaram diversos agricultores da região atual do Alto Uruguai (RS), como Eerval Grande e Itatiba do Sul.

Outro exemplo de luta e resistência dos agricultores, diz respeito à construção de barragens hidrelétricas na bacia hidrográfica do Rio Uruguai. Segundo Piran (2001, p. 68), os agricultores mais pobres “[...] foram encurralados junto as barrancas do Rio Uruguai e de seus principais afluentes (Passo Fundo, Erechim, Ligeiro, dos Índios) [...]”, e, justamente nessa região do Alto Uruguai que os dados do IBGE apontavam maior densidade demográfica, ou seja, a construção de barragens iria resultar na desterritorialização de inúmeras famílias. Dados levantados na pesquisa de Piran (2001, p. 69) sugerem um número de 70 municípios atingidos e 200 mil famílias desalojadas, diante dessa situação passa a ser articulado o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Por fim, podemos afirmar que o século XX foi muito marcante para a atual região do Alto Uruguai (RS), que passou por processo de colonização, diferentes etapas de desenvolvimento da agricultura, atrelado ao contexto de desenvolvimento econômico, industrialização e modernização da agricultura em nível nacional, assim como influência direta de governos populistas, governo Militar e redemocratização do país. Isso não apenas significa que na região houveram manifestações travadas buscando a manutenção e sobrevivência dos agricultores, mas que é um território que se constituiu a partir de lutas coletivas permeadas por conflitos e crises que propiciaram distintos processos organizativos.

Assim, no subtítulo posterior, avançaremos a pesquisa no intuito de dialogar a respeito dos Movimentos Sociais que os agricultores familiares da região do Alto Uruguai (RS) estavam engajados, suas lutas e conquistas e, atrelado a isso viemos dissertando acerca do CEPO enquanto uma instituição que surgiu para atuar junto às organizações sociais a partir de intervenções de Educação Popular, com formação de lideranças e desenvolvimento de diferentes projetos, os quais serão citados mais adiante.

## 1.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA REGIÃO DO ALTO URUGUAI (RS)

Como descrito acima, a região do Alto Uruguai (RS) se diferencia por suas características, não somente na questão social, mas também do relevo local. Piran (2001) já mencionava que os migrantes que chegavam, especialmente os mais pobres, foram sendo “encurralados nas barrancas do Rio Uruguai”, isto porque na região “[...] evidenciam-se quatro padrões de relevo: domínio de colinas dissecadas e morros baixos; domínio de morros e serras baixas; planaltos e; vales encaixados [...]” (KOZENIESKI, 2016, p. 76).

Essa característica do relevo local, composto por grande declividade, e a presença do Rio Uruguai, favorece a construção de obras de grande porte, portanto trata-se de uma região com importante potencial hidrelétrico, instigando estudos do governo federal para a construção de barragens no leito desse rio a partir da década de 1970. De acordo com Rocha e Oliveira (2018, p. 350)

[...] a Eletrosul publicou um estudo do inventário hidrelétrico da bacia do Rio Uruguai (outubro de 1979) prevendo a construção de 22 usinas hidrelétricas. Isso significava que grandes áreas de terra seriam inundadas na região. As construções das hidrelétricas de Machadinho e Itá seriam as primeiras a se concretizarem e, diante disso, [...] sobraria para os agricultores familiares locais a ameaça de expropriação. O estudo realizado pela Eletrosul foi levado ao conhecimento da opinião pública pela ação de grupos que também militavam no contexto nacional da ditadura militar, como igrejas, sindicatos e universidades. No caso da bacia do Rio Uruguai, segmentos da Igreja Católica, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (ICLB), alguns sindicatos de trabalhadores rurais e a Fundação Alto Uruguai para Pesquisa e o Ensino Superior (Fapes) de Erechim- RS, atual Universidade Regional e Integrada (URI), foram os principais mediadores nessa questão desde o plano teórico até a mobilização da população atingida.

Assim, os Movimentos Sociais de resistência à construção de barragens se somam a luta pela terra na região, trazendo à tona interesses comuns aos agricultores, ou seja, nesse local já se vivenciava um contexto de enfrentamentos buscando valorização dos agricultores familiares, resultando em mobilizações nos anos de 1986 e 1987, a luta contra a construção de barragens foi fator adicional nas demandas e lutas dos agricultores (MORAES, 1996, p. 87). Diante desse contexto regional que surge o CEPO, vinculado a história de combate e resistência dos agricultores e das agricultoras em relação a construção de barragens hidrelétricas na bacia hidrográfica do Rio Uruguai, quer dizer, com uma estreita relação com o CRAB/MAB.

Como já citado por Rocha e Oliveira (2018), alguns dos sujeitos envolvidos nas frentes de lutas contra a construção de barragens eram pessoas ligadas aos sindicatos, instituição de ensino em igrejas — FAPES, ICLB, CPT, Pastoral da Juventude (PJR) e o Ministério

Eucarístico —, assim como pessoas ligadas a essas instituições também compuseram o CEPO a partir de 1985, seja como educadores populares, na administração, comunicação ou em outras frentes da instituição. Em sua maioria eram pessoas ligadas à igreja<sup>6</sup>, jovens e padres, bem como sujeitos não tinham nenhum vínculo religioso, mas que defendiam as lutas sociais dos agricultores da região. Moraes (1996, p. 82) contribui afirmando que entre 1978 e 1985 houve uma participação significativa de pessoas ligadas à igreja sobretudo de dirigentes ou intermediários nos Movimentos Sociais, a autora expõe que esse foi um período em que

[...]os processos de formação de agentes e lideranças comunitárias pelos ‘setores progressistas’ desempenharam um papel destacado na mudança da visão conservadora das estruturas sociais, entre os agricultores, impulsionando as mobilizações que passaram a ‘agitar’ o campo no Alto Uruguai.

Diante do exposto, compreendemos que a estreita relação entre CEPO e CRAB/MAB, e a atuação dos sujeitos engajados nesses movimentos, foi fundamental para auxiliar os agricultores na luta por seus direitos. No capítulo 3 ampliaremos a discussão sobre como esta entidade atuou, ofertando cursos de capacitação e formação de lideranças para dar conta das demandas que surgiam. Portanto, podemos inferir que na região do Alto Uruguai (RS) surge o CRAB, posteriormente denominado como MAB.

No Quadro 2, podemos constatar a evolução do CRAB/ MAB ao longo dos anos, sendo atualmente um dos Movimentos Sociais mais importantes no Brasil. E, no contexto da região do Alto Uruguai (RS), foi importante a atuação de lideranças do CRAB/MAB, visto que buscou-se realizar pesquisas e divulgar informações para a sociedade sobre as consequências da construção de usinas hidrelétricas no leito do Rio Uruguai.

Assim, a partir da tomada de consciência acerca dos impactos negativos que as obras trariam, os agricultores organizados passaram a se posicionar e pressionar os governos (municipais e estadual) a firmar acordos e tomar decisões visando reduzir os impactos sociais e econômicos aos atingidos por barragem, algumas manifestações foram a publicação de um jornal denominado a ‘Enchente do Uruguai’ e realização de programas em Rádios locais.

---

<sup>6</sup> Igreja Católica, principalmente de setores progressistas, e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (ICLB).

Quadro 2 - CRAB/MAB organização

<b>CRAB/MAB organização</b>	
Metade da década de 1980	Nasce o CRAB.
1984	CRAB organiza abaixo-assinado contra construção de barragens.
Março de 1985	Reunião, em Erechim, com representantes de 24 municípios da região, objetivando consolidar o CRAB.
Março de 1985 - pós reunião	Consolidação de comissões regionais: R1→ Machadinho e Itá; R2→ Itapiranga e Iraí; R3→ Lages; R4→ Chapecó; R5→ Missões (ou Garabi) e Roncador (em 1986).  Após a CRAB se organizar em comissões regionais, passa a ter voz ativa para representar as famílias atingidas por barragens.
Abril de 1989	I Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens (Goiânia-Goiás).
Março de 1991	Oficialização do Movimento dos Atingidos por Barragens (ocorrido Brasília), resultante do I Congresso Nacional dos Atingidos por Barragens.
Dezembro de 1993	II Congresso Nacional dos Atingidos por Barragens.
Dezembro de 1996	III Congresso Nacional dos Atingidos por Barragens.
Março de 1997	I Encontro Internacional dos Atingidos por Barragens (Curitiba-Paraná).
1991 e 1996	Início da instalação das Usinas hidrelétricas de Itá e Machadinho.
Novembro de 1999	IV Congresso Nacional dos Atingidos por Barragens.
Janeiro de 2003	V Encontro Nacional e II Encontro Internacional dos Atingidos por Barragens.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Rocha e Oliveira (2018) e Linha do Tempo MAB.

Esse contexto vivenciado a partir da região do Alto Uruguai (RS) foi um dos reflexos do processo de redemocratização do país (1980) e início do período de globalização (1990), é quando se formam resistências sociais organizadas em movimentos, como o MAB e MST, que almejam alcançar seus direitos e ter visibilidade quanto suas demandas. Algumas das ações realizadas foram

[...] a invasão de acampamentos nos territórios ocupados por essa Empresa e a arrancada de marcos colocados pelos técnicos. Foi, ainda, através da atuação do Movimento que se estabeleceram os termos do ‘Acordo’, em 1987, firmado entre as partes interessadas, em relação às soluções para a retirada dos atingidos da área, incluindo entre elas o reassentamento de atingidos não-proprietários de terras. Estas e outras iniciativas do Movimento dos Atingidos, no vale do Rio Uruguai, ocorreram através da presença e da articulação com diferentes mediadores políticos, especialmente a Igreja Progressista e os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, cujas marcas, [...], são perceptíveis ao longo de toda sua trajetória. (SCHERER-WARREN; REIS, 2007, p. 05-06).

Conforme pesquisa de Scherer-Warren e Reis (2007, p. 10), no período de redemocratização, entre outros, os Centros de Educação Popular passam a desempenhar fundamental papel na “[...] formação política nos movimentos de base que estavam emergindo após o período ditatorial, os quais contribuíram para transformar os sentimentos de carência e de exclusão relativa numa consciência sobre o ‘direito de ter direitos’ e de participar no rumo de seu destino social [...]”.

Diante dessa conjuntura nacional e local, o CEPO é instituído, tendo estreita relação com o MAB, um movimento que se articula perante as formulações políticas da época. Em entrevista, o entrevistado 4 (2021) afirma que

O MAB em praticamente todo o tempo de existência do CEPO, esteve inserido nas ações desenvolvidas, no plano de trabalho, inclusive fazendo parte da Direção do mesmo, estando instalado no mesmo espaço físico, etc. Com o passar do tempo, com o avanço estrutural e na demanda de algumas organizações, bem como o espaço de abrangência da mesma o MAB passou a ser uma organização com abrangência em todo o território nacional.

Nesse viés, de expansão de sua atuação, Piran (2001, p. 81, grifo nosso) disserta que

O MAB é um movimento classista dos agricultores, porquanto são eles que os sustentam. **Nesse sentido extrapolam os limites de um determinado território.** O Movimento tem consciência disso e **manifesta em sua articulação nacional e internacional.** Contudo, a luta não tem apenas o caráter de sua preservação na terra, mas também na preservação em determinado território, no caso o Alto Uruguai, como direito seu. Para a preservação da cultura camponesa, o Movimento atribui particular importância ao território em que ela foi inserida. O movimento tem consciência de que a desterritorialização pode levar à destruição de sua cultura.

O que se identifica é que o MAB se constitui como um movimento de luta, resistência e mobilização das populações que estavam vulneráveis às ações do governo e de empresas privadas, e nesse contexto que o movimento se articula para proporcionar a população atingida por barragens “[...] o direito à informação, à aprendizagem, à cultura universal, à problematização da realidade e à organização” (ZEN; FERREIRA, 2012, p. 491), que ocorre

através da militância, marchas, reuniões, mas que se inicia na própria família, comunidade e grupos sociais que os sujeitos estão inseridos.

Nesses processos constituem-se espaços de educação não-formal, partindo da realidade das populações atingidas, em outras palavras, é a educação desenvolvida no âmbito dos Movimentos Sociais a partir das relações ali estabelecidas, sendo resultado das lutas e desafios dos sujeitos envolvidos, assim como representação de suas identidades, culturas e histórias. É uma educação calcada na realidade das pessoas que compõe o Movimento Social, e tal realidade diz respeito a seus valores e saberes, suas lutas e conquistas.

Nesse âmbito, de lutas por direitos sociais, a esfera educacional se configurou a partir do final do século passado, como uma das demandas da população, aí surgem as necessidades de enfrentar as adversidades presentes tanto no campo quanto na cidade, assim é preciso representação política, fortalecimento de Sindicatos, dos Movimentos Sociais, e a formação de lideranças para conduzir o processo de luta pelos direitos do povo. Perante esse contexto, o CEPO tinha como eixo norteador a Educação Popular, centrada num processo de coletivo e permanente, contemplando os sujeitos envolvidos enquanto históricos e influentes na construção de um projeto de sociedade igualitária.

## CAPÍTULO 2

### 2 MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR

Dissertar a respeito de Movimentos Sociais por si só é um desafio teórico, incorporar a eles a Educação Popular constitui um desafio ainda maior. Assim, para dar suporte à pesquisa, a base teórica está pautada na produção de Gohn (1997), uma vez que a autora discorre sobre as teorias dos Movimentos Sociais, apresentando três paradigmas: o norte-americano, europeu e o latino-americano; discute conceitos a partir de diferentes abordagens e explícita como os Movimentos Sociais são históricos e resultantes de lutas sociais organizadas. Paulino e Fabrini (2008), com o livro *Campesinato e Territórios em Disputa*, apresentam questões teórico políticas, dilemas e perspectivas acerca dos Movimentos Sociais do Campo. Em relação à Educação Popular pautamos a discussão em obras de Brandão (1984), Trindade (2002), Ribeiro (2008, 2013), Paludo (2001, 2012) e Freire (2019).

Pesquisadoras como Conceição Paulo e Maria da Glória Gohn, em diversas obras, tratam da relação entre Movimentos Sociais e Educação Popular, expondo como ambas estão concatenadas, de modo que não podemos entender a história da Educação Popular desvinculada da história do povo, dos Movimentos Sociais.

A Educação Popular nasceu engajada com os movimentos populares do Brasil e América Latina nos anos 1960, nasceu com uma proposta de transformação popular com Paulo Freire propondo uma educação libertadora, emancipadora, política e pedagógica, alicerçada num projeto de sociedade contra-hegemônica, vinculada à luta pelo protagonismo popular. Paludo (2001, p. 91-92) afirma que a pedagogia anunciada por Paulo Freire às classes populares “[...] leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central [...]”, para isso, ainda nas palavras da autora, “[...] Freire estabelece uma relação entre sujeitos (suas culturas, seus cotidianos e os condicionantes macrossociais), a educação e as possibilidades de superação das situações de desumanização com as quais convivem [...]”.

A Educação Popular, atrelada aos Movimentos Sociais, sociedade civil, educadores e Estado, busca, a partir de sua atuação, conscientizar, politizar, organizar os grupos populares a partir da educação emancipadora. O que não podemos negar é a estreita relação e influência que o Estado produz sobre a Educação Popular nos diferentes contextos sociais e econômicos que o Brasil vivenciou.

A Educação Popular emergiu de um cenário de lutas populares e o surgimento de Movimentos Sociais, visando fortalecer os grupos sociais menos favorecidos no país. Para Trindade (2002, p. 53) “[...] o trabalho da educação popular leva a que as classes populares se reconheçam como classe oprimida, compreendam a sociedade em seu tempo e efetivem a luta por construir uma humanidade que lhes foi negada.”.

Diante desse cenário, Paulo Freire escreveu e lançou a obra *Pedagogia do Oprimido* (1968). Em seus estudos, defendia a existência de uma pedagogia emancipatória e dialógica, fazendo oposição à pedagogia da classe dominante. Para o autor era fundamental que as classes populares obtivessem conhecimento sobre sua realidade, contribuindo para sua libertação e transformação do sujeito e da própria realidade, assim como da desalienação, opressão e injustiça social que vivenciavam.

Nesse viés, Gadotti (2016, p. 03) afirma que “[...] a Educação Popular se constitui de um grande conjunto de teorias e de práticas que têm em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, com a emancipação humana [...]”. Ou ainda, compreendida a partir de uma ótica séria e atrelada às condições de vida que maior parte da população vivia, refletindo, desse modo, em uma educação calcada nas necessidades do povo e nos ideais de um país que se deseja construir.

No Brasil, a Educação Popular nasce da insatisfação do povo frente às adversidades vividas, juntamente com a organização do povo em Movimentos Sociais, que se tornam mais notórios no decurso de 1945-1964, quando o país vivenciava o período nacional-desenvolvimentista, com governo Populista, sob comando de Gaspar Dutra (OLIVEIRA, 2006).

Sobre os Movimentos Sociais, Fabrini (2008, p. 238) expõe que “[...] podem ser caracterizados como manifestações organizadas da sociedade civil com o objetivo de contestar a ordem estabelecida e a maneira como a sociedade está organizada [...]”, ainda, “[...] podem ser entendidos como ações coletivas que reagem aos contextos históricos e sociais que estão inseridos [...]”.

Gohn (1997) escreve sobre as formas como os Movimentos Sociais podem se expressar. Para ela, numa primeira categoria, os movimentos podem ser de diferentes classes ou estratos sociais, derivando de sua origem social com base nas instituições basilares, como igreja, sindicatos, escola, etc., já numa segunda categoria, podem se edificar com base em questões humanas, como os movimentos contemporâneos que envolvem questões de raça, sexo, idade ou cor. Ou ainda, numa terceira categoria, os Movimentos Sociais podem estar organizados a



partir das condições sociais vividas pela população, a exemplo de movimentos por saúde, moradia, escolas, meio ambiente, etc.

A quarta categoria elencada por Gohn (1997) é com relação aos Movimentos Sociais que se projetam entorno de uma conjuntura política vivida em um país, a exemplo questões de cunho social, cultural ou econômico, por fim, a última categoria é aquela em que os Movimentos Sociais se organizam envoltos em alguma ideologia como marxismo ou anarquismo, mas que surgem e desaparecem conforme o cenário histórico vivido. Para chegar a essa proposição, a pesquisadora levou em conta a totalidade dos grupos, desde suas reivindicações, demandas, articulações, práticas, ideologias, crenças entre outros, todos esses detalhes resultaram nas categorias anteriormente citadas.

Coadjuvando com Gohn (1997), Fabrini (2008, p. 244) escreve que “[...] não existe pureza de movimentos, aliás, eles surgiram para se contrapor a ideais homogêneos e impermeáveis de organização, por isso articulam diferentes dimensões (multidimensionalidade) como a classista, ambiental, cultural, etc. [...]”.

Contribuindo com essa afirmação, a ATD realizada apontou que os Movimentos Sociais se organizam com reivindicações contra arbitrariedades sociais, enfrentamento às causas das discrepâncias sociais, sendo que carece, historicamente, da organização e persistência da sociedade civil para alcançar a efetividade dos direitos do povo, as diversas formas de lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais, ao longo dos anos, têm ampliado e ressignificado suas bandeiras de lutas.

Nas pesquisas de mestrado e doutorado analisadas, é apontado os entraves das lutas sociais que o Estado impõe, podemos citar a Ditadura Militar como um período marcado por opressão e violência contra a sociedade civil e a resistência dos Movimentos Sociais contra o autoritarismo imposto pelo Estado, a retirada de direitos sociais básicos, a dissolução do direito à liberdade de expressão entre outros atos autoritários.

Esse cenário opressivo constituiu importante parte da história dos Movimentos Sociais brasileiros, visto que, a partir daí, há uma reconfiguração, uma vez que as mazelas presentes na sociedade exigiram sua organização para alcançar direitos que, historicamente, estavam sendo retirados das classes populares em detrimento da premissa do desenvolvimento industrial, ou seja, a relação capital *versus* trabalho.

No que diz respeito à educação, o Brasil passou pela promulgação da Constituição de 1946, influenciando na necessidade de elaborar novos projetos educacionais. Já, no fim da década de 1950 e início da década de 1960 surge o movimento “Mais uma vez convocados”, encabeçado pelo sociólogo Fernando de Azevedo, o qual buscava oportunizar acesso popular à

educação. Ainda, nessa década tem destaque a criação do Movimento Brasileiro pela Educação (Mobral) (1967) e a Reforma do Ensino Superior (1968).

Estes cenários políticos e educacionais reverberaram nos acontecimentos dos anos posteriores. Conforme exposto por Paludo (2001), é possível verificar que a década 1960 foi marcada por diversos movimentos populares, sob influência do final da Segunda Guerra Mundial, início da Guerra Fria e a Revolução Cubana, ao passo que o Brasil passava por um tensionamento político e econômico advindo desses conflitos internacionais. Ressalta-se, ainda, a própria incredulidade da população sobre a educação pública e no que concerne à conclusão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

Para Ribeiro (2008, p. 55), o período correspondente a 1950 até o golpe militar situava-se a Educação Popular ligada às campanhas por alfabetização, atrelada ao que se entendia por conscientização, vinculado ao Método Paulo Freire<sup>7</sup>. A autora reitera que esse movimento pela libertação está associado aos Movimentos Sociais que estavam ocorrendo fora do país naquela época. Esse cenário era favorável para transformações sociais, e o Nordeste brasileiro, nesse período, era a Região que mais apresentava desigualdades sociais e precárias condições de vida, diante disso:

[...] a Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em março de 1961, criou o Movimento de Educação de Base (MEB), com o apoio do governo federal. O MEB tinha como preocupação inicial o desenvolvimento de um processo educativo, por meio de escolas radiofônicas, atingindo as zonas rurais das áreas subdesenvolvidas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. [...] A proposta de educação de base, estimulada pela UNESCO, desde 1947, fazia aproximações entre os altos índices de analfabetismo das populações adultas nas regiões consideradas como atrasadas e o baixo grau de desenvolvimento econômico, **tomando como referência a ótica do capital** (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 91, grifo nosso).

A proposta educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), coordenada no Brasil pelo Movimento de Educação de Base (MEB) tinha exclusiva preocupação com a questão do desenvolvimento econômico do país, visto que avançava a modernização da agricultura e a industrialização, procurando instrumentalizar a população para essa nova realidade. Porém, de outro lado, havia organizações e mobilizações que tinham como concepção a educação como base para formação e transformação da realidade política e social que o nordeste vivenciava.

---

<sup>7</sup> Método Paulo Freire entendido como resultado do trabalho de Paulo Freire junto com o Movimento Cultura Popular (MCP) na década de 1960, com foco na alfabetização de adultos, partindo da realidade, percorrendo a leitura e escrita para produzir a leitura de mundo através do diálogo, troca e construção de saberes.

Souza (2007, p. 84) explica que a crise vivenciada, sobretudo em Pernambuco nas décadas de 1950 e 1960, resultou na mobilização de camponeses, assalariados rurais, operários e moradores da periferia urbana para reivindicar seus direitos. Souza (2007, p.84) retoma as ideias de Paulo Freire e afirma que para o autor essa luta se configura como “[...] uma promoção do ser colonial ao ser nacional [...]”. Outros estados como Paraíba e Rio Grande do Norte também fazem mobilizações culturais e estudantis, sobretudo na zona rural e organizados em Ligas Camponesas.

Conforme o mesmo autor, institucionalizou-se o Conselho Estadual de Desenvolvimento da Paraíba (CEPLAR), sendo após incorporado ao Plano Nacional de Alfabetização do Governo Federal, sob coordenação de Paulo Freire, envolvendo as Ligas Camponesas e os Sindicatos Rurais, e ao Plano de Emergência construído por Darcy Ribeiro, então ministro da Educação (SOUZA, 2007, p. 87).

Ribeiro (2008) afirma que Paulo Freire tinha por objetivo que a população analfabeta pudesse se dar conta da situação que vivia, questionando sua realidade. Para ela, nesse mesmo período, a Educação Popular passa a ser uma prática social que considera os saberes do povo, onde encontra-se a diferença da “[...] proposta pedagógica que toma os alfabetizandos, principalmente camponeses, como sujeitos de saberes e de conhecimento [...]” (RIBEIRO, 2008, p. 56-57).

Com os altos índices de analfabetismo no país, criaram-se mecanismos de alfabetização em massa, como o Mobral que ocorreu desvinculado de propósitos da população e sem comprometimento com a educação. Porém, a luta por uma Educação Popular do campo não deixou de existir. Os Movimentos Sociais como MST (Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) continuaram na busca por uma educação que contemplasse a realidade do campesinato.

Todo esse processo vai transformar o conceito de educação popular que, no Brasil vinha se construindo desde a década de 1920, como a extensão da escola dos setores médios urbanos às crianças dos setores ditos populares (camponeses, operários, desempregados, assalariados rurais, posseiros). A partir das lutas populares, a **educação popular** vai se metamorfoseando e passa a ser entendida como uma dimensão da **cultura popular**, como dimensão pedagógica da **organização popular** (SOUZA, 2007, p. 88, grifo do autor).

A partir de 1978, de acordo com Singer e Brant (1981 apud PALUDO, 2012, p. 282), “[...] a educação popular firma-se como uma das concepções de educação do povo e avança na elaboração pedagógica e nas práticas educativas, principalmente nos espaços não formais [...]”.

Isso foi possível devido ao fortalecimento dos Movimentos Sociais do Campo, visto que, anteriormente, com a Ditadura Militar de 1964 organizações foram destituídas e lideranças foram perseguidas (RIBEIRO, 2013). Assim, “[...] os movimentos sociais populares retomam suas organizações no final dos anos de 1970, quando se pode perceber, novamente, a forte presença da Igreja e de partidos políticos de esquerda [...]” (RIBEIRO, 2013, p. 33).

Ribeiro (2008, p. 57) expõe que processos organizativos contrários à ditadura militar passam a emergir juntamente com lutas camponesas e operárias, momento em que surgem sindicatos e o próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Uma nova ótica de classe trabalhadora passa a ser analisada agora: as organizações de trabalhadores, desse momento adiante, são vistas como algo positivo, antes entendidos como subordinados do Estado, sem poder de manifestar-se. Para Ribeiro (2008), nesse momento há uma preocupação em capacitar lideranças para disputas, é observado também que os Movimentos Sociais passam a ter mais autonomia em relação ao Estado.

Estes espaços organizativos representam e possibilitam a formação de sujeitos militantes em prol da construção de valores e práticas a partir do pensamento crítico. Trindade (2002, p. 51) reitera que as organizações populares “[...] nascem da insatisfação [...] dos grupos populares que compartilham necessidades e interesses comuns, têm como objetivo assegurar as condições de vida e os direitos de cidadania das classes historicamente oprimidas [...].”

Este cenário nacional propiciou o fortalecimento de organizações populares e surgimento de novos Movimentos Sociais, partindo daí demandas específicas das classes populares e desenvolvimento de práticas educativas dessas organizações que procuram atuar na formação educacional de base a partir da realidade dos grupos sociais. Nesse âmbito, Trindade (2002, p. 51) escreve que

A educação popular caracteriza-se como um paradigma de educação inventado pelas classes populares e que se coloca a seu serviço. É entendida como uma prática educativa, política e social, que através da ação dialógica, efetiva o processo de ‘conscientização, organização e síntese cultural’ (FREIRE, 1993) das classes populares, como sujeitos históricos que se contrapõem ao projeto hegemônico capitalista de sociedade na busca histórica de construir um projeto socialista de sociedade.

A partir das premissas elucidadas, mais uma vez citamos Paulo Freire, visto que o movimento pela Educação Popular no Brasil o teve como principal líder, sendo que a bandeira de luta era a valorização da cultura nacional, priorizando a formação social a partir da base social que o sujeito está incluído, com foco em sua cultura e realidade, valorizando a construção de sua identidade. Reiteramos a relevância da valorização do conhecimento das classes que

foram silenciadas pelas elites, elas sempre lutaram por seu espaço, prova disso é da Educação Popular e sua contribuição para a formação cultural da população, principalmente no último século.

Na década de 1980, ainda durante a ditadura militar, tem-se a imposição de programas educacionais realizados de acordo com interesses e objetivos políticos, havendo assim distanciamento entre escola e saberes de estudantes pertencentes às classes populares, desvalorizando o processo educativo que há fora do espaço formal de educação (RIBEIRO, 2008, p. 58). As estratégias impostas estavam atreladas ao processo de globalização econômica, de modo que abriu espaço para uma educação com base em padrões internacionais, metas e indicadores que objetivavam controlar os sistemas de ensino (LIBÂNEO, 2016).

Temos, portanto, fatores que levam à desvalorização da Educação Popular devido à forma como passa a ser ofertada a educação em escolas da rede pública, a “Educação Popular é feita, então, pelos sindicatos associados às pastorais populares [...]” (RIBEIRO, 2008, p. 59). Em tal perspectiva, entendemos que os sujeitos excluídos socialmente e as classes subalternas lutam contra o silenciamento. Nesse sentido, William Silva e Everaldo Silva (2016, p. 10) afirmam que

É em meio a esse contexto de silenciamento e aniquilamento da história e cultura de povos subalternizados que às práticas educativas fomentadas e dissipadas, sobretudo, nos e pelos movimentos sociais e de base, precisam promover ações de resistência e de luta contra as políticas públicas de governos não comprometidos com os empobrecidos e marginalizados. Construir saberes outros é despertar a consciência dos humanos para a intervenção e o protagonismo pessoal e coletivo em meio às emergências das realidades sócio-existenciais que nos interpelam e clamam por justiça e igualdade de direitos.

Nesse contexto, afirmamos que é imprescindível levar em consideração a presença dos Movimentos Sociais que impulsionaram ações diversas, demarcando interesses e projetos de grupos sociais, assim como é necessário pensar sobre a forma intermitente da história política brasileira, com ciclos, fluxos e reflexos na/para a sociedade. Diante dessa assertiva, que a Educação Popular se constituiu como uma forma de organização e resistência da classe posta à margem da sociedade, ou seja, os grupos que lutavam pela defesa dos mais pobres, sobretudo a partir da proposta de Paulo Freire (2019), que orienta para uma formação baseada nos princípios de emancipação, liberdade e autonomia em relação às condições opressoras.

Em outras palavras, compreendemos que Educação Popular é a educação do povo feita pelo povo a partir de suas vivências e experiências culturais, que valoriza os saberes que precedem o espaço escolar, ou seja, o conhecimento que vem da família e comunidade, as quais

são compartilhadas socialmente recriando sua cultura e modo de vida, que está engajada com experiências culturais, sociais, políticas e pedagógicas que extrapolam o espaço escolar (BRANDÃO, 1984; TRINDADE, 2002).

Referendando Paulo Freire, podemos afirmar que ele seguiu em oposição à perspectiva tecnicista que se instaurou no país, muito embora tal perspectiva possibilitava acesso à educação, porém, com objetivo de atender à demanda da industrialização e urbanização do país. Freire era contrário ao método que o governo estabelecia, pois via ali a formação educacional para a classe elitizada excluindo as classes populares e desfavorecidas socialmente, sobretudo quando dissertou sobre a concepção de “bancária” da educação, propondo uma educação humanizadora a serviço da libertação (FREIRE, 2019).

Neste âmbito que a Educação Popular é vista como uma forma de resistência e que coloca as lutas pela educação vinculada a outras lutas populares através dos Movimentos Sociais que passam a emergir em meados da década de 1970. Sob essa óptica, Gohn (2011, p. 23) aponta que “[...] no Brasil e em vários outros países da América Latina, no fim da década de 1970 e parte dos anos 1980, ficaram famosos os movimentos sociais populares articulados por grupos de oposição aos regimes militares[...]”, sendo evidente a participação dos Movimentos Sociais, nas décadas de 1970/1980, na obtenção de conquistas diferentes aos direitos sociais, os quais passaram a fazer parte da Constituição de 1988. Scherer-Warren (2008, p. 11-12) escreve que,

Nesse período houve um aumento considerável do número de ONGs e do terceiro setor de responsabilidade social. As associações de bairro, representantes de periferias e de moradores de classe média, também em expansão, reivindicam a concessão de direitos sociais [...] As duas grandes mobilizações nacionais deste período foram o Movimento pelas Diretas Já (1983-1984) e a mobilização da sociedade civil organizada [...] para a inclusão de novos direitos na Constituição brasileira, a qual veio a ser denominada de “Constituição Cidadã”.

Em Gohn (1997, p. 285) também é exposto que

[...] nos primeiros anos da década de 80 [...] novos tipos de movimentos foram criados, fruto da conjuntura político-econômica da época [...], movimentos que se diferenciavam tanto dos movimentos sociais clássicos [...], como dos ‘novos’ movimentos sociais surgidos nos anos 70, populares e não-populares.

Assim, as décadas de 1970 e 1980, são um período de conscientização a respeito dos direitos sociais, que passam a ser tratados como prioridade por intelectuais, Movimentos Sociais ou mesmo as ONGs. Desse modo, se instituem as primeiras experiências de educação que luta

pela humanização, emancipação e libertação de qualquer forma de opressão e desumanização que a população passava nas décadas de 1960 e 1970, reconhecendo o saber que cada sujeito carrega consigo, lutando por direitos educacionais, resgatando culturas silenciadas, saberes comunitários, organizando a sociedade num projeto coletivo e planejado, partindo da realidade concreta, ou seja, articulando os saberes populares com os saberes científicos (BRANDÃO, 1984).

Nesse viés, Santos (2008, p. 72) expõe a importância do conhecimento construído a partir da vivência de cada sujeito, em especial dos agricultores, que historicamente se constituem como um grupo de pessoas com baixo nível de escolaridade, mas que seu trabalho cotidiano é o ponto de partida para a construção de conhecimento não institucionalizado. Nesse sentido que Movimentos Sociais, organizações não governamentais ou sindicatos possibilitam que esses sujeitos “[...] não apenas questionem a realidade em que estão inseridos, mas entendam a maneira como esta sociedade é organizada [...]”.

Nessa assertiva que a Educação Popular contribui para priorizar o reconhecimento e consciência de classe a partir da compreensão das contradições existentes na realidade dos grupos sociais, a necessidade de transformação das estruturas opressoras, isto é, a educação é o instrumento para lutar contra a desigualdade social, econômica, cultural, política vigente e reafirmar culturas e modos de vida. Assim, através dos movimentos populares expressam o seu descontentamento em relação a exclusão social, acesso aos direitos, entre outros que versam sobre conjunturas excludentes, portanto, as lutas foram sendo construídas em virtude de processos históricos, discursos e práticas do Estado.

Há uma relação entre os Movimentos Sociais do campo e o Estado, na qual os objetivos e estratégias do primeiro ressoam alheio ao segundo, sobretudo no Período Militar (1964 a 1985). Podemos observar que os objetivos dos Movimentos Sociais estão baseados na coletividade, numa cultura de igualdade e respeito aos direitos sociais, e organizados a partir da ótica de resistência e rompimento com todas as formas de dominação e exclusão.

Em tal contexto, além do Período Militar no Brasil, é apontado na ATD a doutrina econômica neoliberal como um obstáculo para a participação da construção da sociedade pelas classes populares e Movimentos Sociais do campo, referente a isso, a pesquisadora Gohn (1997, p. 227) afirma que

Nos anos 90 o panorama do capitalismo nos países ocidentais se alterou, passando-se a ter uma nova redivisão internacional do trabalho; as fronteiras nacionais perderam a importância e a produção industrial passou a ser feita de forma fragmentada, com a ocorrência de processos produtivos em que as vantagens fiscais e econômica de modo

geral sejam mais propícias à acumulação; a economia formal declinou e a informal cresceu, os sindicatos perderam poder de forma generalizada, o desemprego passou a ser uma realidade tanto nos países onde historicamente sempre existiu, no chamado "Terceiro Mundo", como no Primeiro Mundo desenvolvido. O processo de trabalho se transformou. Reengenharias foram feitas, primeiro nas empresas privadas e depois nas públicas. Observa-se que não ocorreram apenas demissões em massa, os que permaneceram nos empregos tiveram de alterar totalmente suas rotinas, o trabalhador multiespecializado passou a ter prioridade sobre o especializado, as hierarquias se transformaram e os sistemas colegiados de responsabilidade pelo trabalho foram implementados. [...] As novas políticas sociais passaram a ser analisadas por seus conteúdos, como neoliberais.

Decorrente desse processo, o que tem se observado é que o neoliberalismo se constitui como uma ferramenta que intensificou a expropriação dos direitos da classe trabalhadora, levando os Movimentos Sociais a se apresentarem com mais resistência, visto que são estes os maiores prejudicados com as políticas e decisões do Estado, sobretudo quando se trata da luta pela terra, acentuando as ocupações de terra com a bandeira de luta pelo direito de produzir, citamos como exemplo a ocupação da Fazenda Annoni em 1985, e assentamento em 1992. Ao invés de evoluir para um sistema público e de garantia dos direitos essenciais da população, o Estado, através de políticas neoliberais, desenvolve projetos hegemônicos e excludentes, prosseguindo com concepções individualistas.

Diante dessa realidade, os Movimentos Sociais preservam espaços de resistência contra esse modelo econômico, se reconstruindo em meio de novas conjunturas do capitalismo. E, frente a essa realidade, se faz necessário pensar e repensar urgentemente a educação ofertada às classes populares, relação de saberes escolares e populares, reestruturar o saber formal numa concepção/óptica popular, construir uma nova concepção de educação.

Captamos nesse momento da pesquisa, expressões de uma sociedade majoritariamente esquecida diante de seus anseios relacionados aos direitos sociais básicos, emergindo a doutrina econômica neoliberal e externando o início do processo de globalização, impulsionando a destituição de direitos, pautando no aumento de competitividade na esfera econômica.

Ao passo que o cenário econômico e político mundial se modifica, as relações sociais no âmbito da educação e lutas sociais também se transformam, o que vemos é o aumento do desemprego, da exclusão social, acirramento de conflitos no campo, novas mobilizações sociais surgem e outras ganham novas aparências na luta por direitos que foram suprimidos (GOHN, 2000).

Em decorrência desse novo contexto, no final da década de 1980 e década de 1990, as lutas sociais na área de estudo desta dissertação passaram a se pautar em mobilizações a cerca da problemática da construção de usinas hidrelétricas no leito do Rio Uruguai. Conforme



Scherer-Warren e Reis (2007), havia um projeto denominado “Projeto Uruguai” com proposta para instalação de 25 usinas hidrelétricas, contudo, a reação das famílias que viriam a ser atingidas foi de forte mobilização e organização em prol de seus direitos, criando, ainda no ano de 1979, a Comissão de Barragens, mais tarde passando a ser denominada de Comissão Regional de Atingidos por Barragens (CRAB).

Já no ano de 1985 foram criadas comissões regionais, em que tinham como função coordenar as regiões de abrangência da comissão, desse modo, surgiu o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). É nesse contexto nacional e regional, que se institui o CEPO na cidade de Erechim-RS, sendo de fundamental importância para dar assessoria a população e Movimentos Sociais que estavam organizados na região do Alto Uruguai (RS).

De acordo com Scherer-Warren e Reis (2007), a função do CEPO era de realizar tarefas como preparar materiais de comunicação, a exemplo o Jornal “A enchente”, de capacitar e formar lideranças, assim via-se no âmbito local um reflexo do contexto nacional, de modo que

no período da re-democratização, especialmente nos anos de 1980-90, os mediadores, tais como as pastorais (especialmente a Comissão Pastoral de Terra – CPT), alguns sindicatos combativos, as ONGs a serviço do movimento popular e os centros de educação popular, desempenharam um papel relevante na formação política nos movimentos de base que estavam emergindo após o período ditatorial, os quais contribuíram para transformar os sentimentos de carência e de exclusão relativa numa consciência sobre o “direito de ter direitos” e de participar no rumo de seu destino social, não aceitando passivamente prescrições externas autoritárias, mesmo que estatais. Desta maneira, os movimentos começaram a considerar como legítimas várias formas de desobediência civil, desde que essas fossem consideradas como expressão de justiça social (SCHERER-WARREN; REIS, 2007, p. 10).

Como exemplificação temos o Movimento Sem Terra (MST), oficialmente fundado em 1984, sendo referência para outras organizações populares, a exemplo o próprio MAB, ambos Movimentos Sociais foram frentes de incentivo para diversas lutas populares de sujeitos que vinham sendo excluídos e postos à margem da sociedade há muitos anos.

Diante desse cenário de lutas, de um modelo de desenvolvimento pautado no neoliberalismo e globalização, também surgem mudanças na Educação, sendo elas baseadas nas necessidades impostas pelo novo perfil que se apresenta no contexto econômico. Há a necessidade de se reestruturar as diretrizes educacionais, pauta-se então no objetivo de escolarizar para suprir a demanda gerada pela nova realidade que despontava. A sociedade tem se organizado, politicamente e economicamente numa estreita relação de interesses do Estado, e nesse viés que o papel da Educação Popular é relevante, pois parte da concepção de autonomia e emancipação, ler criticamente a realidade, questionar e se apropriar dos seus direitos.

Sob esse panorama que a Educação Popular, baseada na permanente construção de conhecimentos políticos e sociais, e alguns setores das classes populares movimentam-se em direção a busca por mudanças necessárias para o processo educativo, fortalecendo os princípios de igualdade e respeito, assim como de luta social. Nessa perspectiva que a organização das classes populares, através de espaços de aprendizagem popular, a partir da reflexão e reconhecimento de sua realidade, sistematiza suas lutas e interesses em prol de seu contexto social.

Triviño (2016, p. 32) aponta que na Educação Popular a pedagogia é aquela na qual o educador assume o papel de orientar, dialogar, refletir e acompanhar o educando, que é um sujeito com aprendizagens vividas e experienciadas, e a partir destas que se constroem os temas que definem o ato educacional.

Face ao exposto, compreendemos Educação Popular resultante de um conjunto de concepções pedagógicas e políticas que servem de base aos sujeitos que se organizam nos Movimentos Sociais<sup>8</sup> e lutam para dar visibilidade a sua concretude educativa.

Não obstante, no exercício de reflexão sobre Educação Popular e Movimentos Sociais, percebemos que a educação feita pelos sujeitos que congregam os Movimentos Sociais tem como prerrogativa a formação a partir e dentro de um longo e complexo percurso de lutas e resistências das classes populares em decorrência de seus direitos sociais.

De forma sucinta, podemos afirmar que a Educação Popular se reporta à cultura, valores e saberes dos sujeitos envolvidos, saberes esses que respaldam e reverberam em sua realidade e condição de vida, assim como ações políticas e pedagógicas que amparam o movimento popular. Os saberes populares, em outras palavras, saberes que foram adquiridos, produzidos e socializados fora do espaço escolar, são significativos para a reflexão coletiva dos Movimentos Sociais.

O processo de ensinar e aprender vai se constituindo na sociedade através da: observação, repetição, fazer e ensinar, ou seja, recriar e compartilhar saberes populares, saberes que em muitos casos garantem a sobrevivência do próprio ser humano, a exemplo dos saberes agrícolas.

---

<sup>8</sup> É importante frisar que a Educação Popular não ocorre somente no âmbito dos Movimentos Sociais, mas também de organizações populares, como Associações de Moradores de Bairro, de Favelas, Movimentos Comunitários entre outros, visto que apresentam caráter educativo e buscam solução para os problemas sociais urbanos como: transporte, moradia, saúde, questões de gênero entre outros, que resultam em discussões e reflexões políticas, educacionais e culturais. Salientamos que nesta dissertação é discutido apenas Educação Popular a partir dos Movimentos Sociais do Campo.

Atualmente, ainda que de forma exígua, a educação para as classes populares e os Movimentos Sociais volta-se para um projeto que vise uma educação no sentido de defesa dos setores populares, uma vez que o sistema vigente está voltado para uma perspectiva hegemônica, ou seja, do sistema capitalista. Lembramos que há muito a se construir e avançar a respeito da Educação Popular no Brasil, e instrumentar as classes populares na perspectiva de lutar e resistir por meio de um projeto de alteridade, e não sucumbir a projetos e pressões políticos/sociais que intervêm na luta contra o silenciamento e invisibilidade social.

Assim sendo, enfatizamos no item posterior reflexões acerca da Educação Popular enquanto uma bandeira de luta dos Movimentos Sociais, pois, como visto, ela foi concebida em contraponto a um projeto de modernização do Estado brasileiro, e os movimentos a ela associadas levam a concretização de lutas pelo acesso aos direitos básicos.

## 2.1 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO UMA BANDEIRA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

As considerações apresentadas no item anterior nos guiam a refletir sobre os processos educativos presentes nos Movimentos Sociais do Campo, sua organização, lutas e intencionalidades. De antemão podemos afirmar que, historicamente, as políticas públicas privilegiaram o espaço do urbano em detrimento do rural, como por exemplo na industrialização brasileira, resultando na invisibilidade e esquecimento dos camponeses. Consequente a isso, produziu-se a própria negação de direitos básicos, como a Educação. Tal contexto torna-se uma das razões para a organização das classes populares em Movimentos Sociais que lutam pela transformação da sociedade, da estrutura e prática social dominantes.

Ribeiro (2013, p. 44) sustenta que, instituída pela burguesia, na qualidade de camada social vitoriosa da transição do feudalismo para o capitalismo, a educação foi restringida aos processos escolares, omitindo e dominando experiências culturais resultantes do trabalho. Para a autora há uma dimensão educativa produzida através da relação do sujeito com o seu trabalho, a produção de conhecimento, cultura e arte são alguns exemplos de setores que foram apropriadas privadamente. Contudo, as classes populares manifestam em suas relações sociais, culturais e experiências que foram herdadas e constituídas ao longo da história. Assim,

A dimensão educativa, formadora das classes populares, pode ser captada no processo histórico de organização dos movimentos sociais populares. Entendemos que as formas através das quais os trabalhadores e trabalhadoras se organizam, dando origem aos movimentos sociais populares, enquanto sujeitos políticos coletivos de transformação social e de educação popular, conferem conteúdo a essa realidade

histórica e social. [...]. Portanto, o movimento social é educador, enquanto capaz de forjar uma identidade de classe [...]. (RIBEIRO, 2013, p. 46).

A Educação Popular é uma das bandeiras de lutas dos Movimentos Sociais, e isso se dá como reflexo do passado dos grupos menos favorecidos, ou seja, a retirada de seus direitos em detrimento de outro grupo social. A realidade socioeconômica das classes populares e a necessidade de ter acesso a direitos básicos uniu-os em Movimentos Sociais, e, de acordo com Scherrer-Warren (1993) e Gohn (2003 apud GOIS, 2015, p. 08) alguns Movimentos Sociais na história do Brasil

[...] ocorridos no século XX identificaram, [...]: lutas de posseiros (Levante de Trombas e Formoso, Guerrilha do Porecatu, Revolta de Dona Noca), de camponeses (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), Ligas Camponesas e o Movimento de Agricultores Sem-Terra (MASTER)) e o surgimento do sindicalismo rural, culminando com o surgimento da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG) nas décadas de 40, 50 e 60. Nos anos de 1970 e 1980 surgem novas formas de organizações dos povos do campo, o Movimento do Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento dos Sem-Terra (MST) e os Movimentos de Mulheres Agricultoras, Movimentos de Saques no Nordeste, Movimento dos Bóias-Frias, Movimento Indígena, Movimentos dos Seringueiros. Na atualidade, segundo Gohn (2010) os principais movimentos sociais no campo são: Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Via Campesina (seção Brasil), Movimentos dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais vinculados à CONTAG. (PICOLOTTO, 2007; SANTOS, SANTOS & GONÇALVES, 2009).

Souza (2007, p. 65) explica que no Brasil, os Movimentos Sociais populares historicamente vêm constituindo um espaço de confronto de saberes, no qual as necessidades populares se convertem em projetos sociais com propostas emergenciais, além de que este espaço produz e reproduz experiências culturais consideráveis para pessoas que representam outros segmentos da classe trabalhadora e intelectuais envolvidos nesse processo.

Nesta perspectiva, citamos as articulações e Movimentos Sociais que estavam engajadas nas lutas sociais na região do Alto Uruguai (RS), como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Sem Terra (MST) e Via Campesina, na região do Alto Uruguai Gaúcho. Apontamos também as organizações do campo e da cidade promotoras de ações sociais, Cooperativa Nossa Terra, Agricoop (Cooperativa Central Agrofamiliar), Sindicato Unificado dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Alto Uruguai (Sutraf-AU), Central Única de Trabalhadores (CUT), Levante Popular da Juventude, Centro de Promoção e Apoio a Agroecologia (CAPA), exemplos onde os sujeitos atuam por construção de autonomia

da jornada das atividades produtivas da propriedade familiar, reconhecimento e também luta sobre sua realidade social que envolve suas famílias e, conseqüentemente, impacta na questão da educação, ou seja, estes movimentos não ocorrem isolados, as lutas sociais se articulam de acordo com interesses específicos dos trabalhadores rurais e urbanos.

Neste sentido, Antonio (2010, p. 56) afirma que “[...] os movimentos sociais do campo estão envolvidos na construção da ‘hegemonia’ de modo amplo na esfera social ou estatal, constituindo formas de intervir politicamente no âmbito da institucionalidade capitalista em permanência”. Neste contexto é relevante que se constituam enquanto grupo social com projetos contra-hegemônicos, e outrossim, demonstrem que o campo é um espaço no qual os sujeitos, homens e mulheres, unem-se para lutar por seus direitos, como por exemplo o direito à educação.

Observamos que Movimentos Sociais de luta por direitos relativos às questões camponesas é o retrato de uma identidade coletiva relacionada a realidade do campo. Antonio (2010) afirma que os Movimentos Sociais e suas práticas extrapolam a importância da educação, seja ela institucionalizada, formal ou escolar. Para ele, o movimento popular com base pedagógica e política, e sobretudo com firmeza em suas propostas de trabalho educativo torna-se importante para a construção de um projeto social.

Antonio (2010, p. 55), aborda a questão dos “Movimentos Sociais e a esfera da ação política”, afirmando que o projeto educativo que os Movimentos Sociais vêm construindo está firmado na possibilidade de legitimar e de construir instrumentos que sensibilizem a identidade política que se contrapõe a seus interesses enquanto classe e aos projetos educativos.

Com base nesta afirmativa, reiteramos que os Movimentos Sociais pensam a educação a partir de um modelo que contemple sua realidade, na qual os sujeitos do campo possam usufruir de conhecimentos e colocá-los em prática, ou seja, é preciso atender às necessidades educacionais e pedagógicas dos sujeitos do campo. Trindade (2002, p. 35-36) sustenta que

As classes populares atuam como matrizes do processo de transformação da sociedade; são parte integrante da estrutura e da dinâmica social e são movidas pela sua própria dinâmica interna. A sua ‘consciência de classe demanda uma prática de classe por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. [...]. Conhecimento, porém, não se transfere; se cria, através da ação sobre a realidade’ (FREIRE, 1982a, p. 141). Aqui está colocada a necessidade do pensar e do operar processos educativos que interessem às classes populares e que edifiquem, na tomada de posse da realidade, a consciência revolucionária dos sujeitos existenciais e históricos e a cultura do socialismo.

Ao afirmar que as classes populares, representadas nos diversos Movimentos Sociais, transformam a sociedade, sua dinâmica e estrutura, refletimos sobre o “caráter educativo dos Movimentos Sociais”, discutido Gohn (2012), de acordo com ela,

Nos movimentos sociais a educação é autoconstruída no processo e o educativo surge de diferentes fontes, a saber: 1) Da aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes de exercícios do poder; 2) Da aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações que a burocracia estatal impõe; 3) Da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções nos tratamentos que os diferentes grupos sociais recebem em suas demandas; 4) Da aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas e que apoiam o movimento; 5) Da aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria grande parte dos ‘doutores de gabinete’ de questões elementares do exercício cotidiano do poder revela os fundamentos desse poder: a defesa de interesses de grupos e camadas.

**Essas fontes e formas de saber, no caso dos movimentos, constituem um instrumento poderoso das classes populares, no sentido de atingirem seus objetivos. Este saber gera mobilizações e inquietações que põe em risco o poder constituído, ainda que seja um poder exercido por uma administração dita popular. O saber politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes à medida que reivindica espaços nos aparelhos estatais, através de conselhos etc. com caráter deliberativo.** Isto porque o saber popular estaria invadindo o campo de construção da teia de dominação das redes de relações sociais e da vida social. Nestes casos, observa-se a tentativa frequente de delimitar aquele poder ao aspecto consultivo porque, desta forma, legitimam-se os processos de dominação, sem colocar em risco sua estrutura e organização. (GOHN, 2012, p. 56-57, grifo nosso).

Citamos como exemplo o MST, o qual tem importante papel de questionar a educação para o mercado de trabalho e pensar a educação que seja necessária a seu contexto de atuação, o mundo do trabalho<sup>9</sup>. É nesse sentido que no MST a educação se faz desde a pequena infância através das Cirandas Infantis. Os saberes dos assentados e/ou acampados são compartilhados e cumprem com o papel de buscar a transformação social através de sua autonomia e conhecimento político-pedagógico de realidades, e como afirmado por Gohn (2012, p. 56-57), esse saber politizado dos Movimentos Sociais, incomoda as classes dominantes, uma vez que os sujeitos estão comprometidos com a luta pelos seus direitos e se movimentam para conquistar e manter os que já foram conquistados.

---

<sup>9</sup> Mercado de trabalho: Está ligado aos sujeitos que oferecem a força de trabalho, que procuram empregos, ou seja, é a relação entre a oferta e a procura de trabalho. O mundo do trabalho: aqui entendido como relações entre a atividade exercida com as regras, normas, processos sociais atrelados a realização de um trabalho, como as tecnologias que oferecem base e sustentam as atividades desenvolvidas e as relações constituídas, as identidades e culturas envolvidas, por isso, podemos afirmar que o mundo do trabalho está em constante mudanças, a exemplo a globalização econômica, onde os avanços têm levado a transformações no sistema produtivo. Conforme Antunes e Alves (2004), muitas mudanças no mundo do trabalho estão por vir, visto que as transformações são históricas e intimamente engendradas com o sistema capitalista de produção. (ANTUNES; ALVES, 2004).

Compreendemos que a educação é uma bandeira de luta dos Movimentos Sociais, pois a educação é vista como uma ferramenta revolucionária (GOMES, 2019, p. 108). Reforçando essa afirmação, buscamos na obra de Brandão (1984, p. 68-69) uma exemplificação desde a experiência chilena, na qual

O que justifica a Educação Popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber.... Estamos em presença de atividades de *educação popular* quando, independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador. A educação popular é quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo. Pelo que foi exposto antes, o fato é de que se a educação popular pode ser entendida como uma atividade específica (não é toda ação assistencial, de trabalho social ou de política educativa) ela, por outro lado, não requer ser realizada no interior do sistema educativo formal, separada do conjunto de práticas sociais dos indivíduos. Muito ao contrário, a educação popular vem sendo desenvolvida no interior de práticas sociais e políticas e é aí precisamente onde podem residir a sua força e a sua incidência. La educación Hoyen Chile: elementos para definirla, ECO, Educación y Solidaridad.

O exposto reforça a relevância da Educação Popular enquanto resistência, pois os sujeitos envolvidos trazem sua contribuição educativa através da mobilização e da resistência pela conquista de seus direitos. Identifica-se nos Movimentos Sociais o empoderamento e autonomia para lutar em favor do coletivo. Gerhardt e Junges (2017, p. 72) reiteram que há “[...] o empoderamento de diferentes formas de resistência em relação a projetos do capital, que se apresentam como hegemônicos e únicos e, por vezes, até imprescindíveis, parece ser uma demanda atual e urgente no que diz respeito à educação popular [...]”.

Essa luta, compreende a reafirmação da própria identidade do grupo social, a construção de laços culturais e sociais para o espaço destes sujeitos, e nessa perspectiva que existe possibilidade de construir novos projetos para “os da margem”, com foco na Educação Popular enquanto arcabouço para responder as imposições hegemônicas (GERHARDT; JUNGES, 2017).

Ou ainda, como nos diz Ribeiro (2013, p. 43), os sujeitos coletivos e políticos dos Movimentos Sociais, a educação que reivindicam, assim como as vivências pedagógicas que realizam, os identificam como Educação Popular, a qual carrega a essência das organizações populares, em sua história e caminhada sistematizam, participam e realizam ações populares. Como experiências sociopolíticas se caracteriza como prática de educação não formal, ou seja, aquela que

[...] aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos

organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos, que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos de articulação das escolas com as comunidades educativas, via conselhos, colegiados etc. (GOHN, 2001, p. 7).

A construção de conhecimento não se refere ao espaço onde se está ou a uma instituição escolar, mas à socialização de saberes e ao seu acesso. É neste âmbito que os Movimentos Sociais do Campo têm assumido suas reivindicações focalizadas em demandas relativas à Educação, assim como no presente século assume bandeira de lutas por questões concernentes à juventude e desigualdades de gênero (MIRANDA; FIUZA, 2017).

Ademais, os Movimentos Sociais do Campo, através de suas reivindicações educacionais têm como objetivo reestruturar as relações políticas, econômicas, culturais e sociais, buscam alternativas que possam contemplar as classes populares e suas prioridades. Como exemplo, citamos as políticas públicas sociais como instrumento de redução das desigualdades na sociedade, que garantam os direitos incondicionais da cidadania, como saúde e educação.

Gadotti (2016, p. 06-07) aponta, por exemplo, para a constituição de uma Política Nacional de Educação Popular, onde o Estado reconheça, implante, valorize e promova a Educação Popular. Contudo a luta por essa conquista respalda na luta pela construção de uma hegemonia no âmbito da sociedade, esta deve estar articulada com o saber formal e não-formal, visto que a Educação Popular pode ocorrer tanto na escola como fora dela.

Por fim, com base em Gohn (2001, p. 64), ratificamos que a educação, seja ela, informal, não-formal ou formal é um instrumento que pode empoderar e dar autonomia ao sujeito que dela se apropria, ou seja, contribui para acessar os direitos sociais, e sem ela é árdua a construção da cidadania, pois ela “[...] se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícilíssimo, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania [...]”.

Em suma, reiteramos que esta seção buscou esboçar como e por que a educação se constitui como uma das bandeiras de lutas dos Movimentos Sociais do Campo, denunciando as desigualdades na sociedade, lutando e resistindo pelo acesso aos direitos sociais. Superando a invisibilidade e esquecimento dos camponeses em detrimento do desenvolvimento do/no espaço urbano, ascender para uma educação que extrapole os padrões socioeconômicos e estejam conectados com a realidade rural.

E diante desse esforço as necessidades populares são convertidas em projetos sociais.



Sobretudo, por haver nos Movimentos Sociais um caráter educativo, fundamentado na dimensão de organização e cultura política, uma educação autoconstruída baseada em diferentes fontes de saber (experiências, realidade social, relações sociais etc.).

É inegável, a partir da ótica cultural, política e ideológica que há uma busca pela construção de um projeto de sociedade que não negue os direitos das classes populares. E no processo de luta que a educação é concebida e realizada com base nos princípios e valores dos Movimentos Sociais, com vistas para os interesses das classes populares. Podemos afirmar assim, que a educação é a principal bandeira de luta, pois a partir dela e com ela que se constroem alicerces e resistências para reivindicar pelos demais direitos sociais.

Portanto, como resultado de uma sociedade plural há embates políticos promovidos por distintos interesses, e os Movimentos Sociais, estão intimamente ligados aos interesses coletivos que foram “esquecidos” em detrimento de interesses de uma minoria social, ampliando significativamente, ao longo dos anos, as desigualdades sociais.

## 2.2 OS SUJEITOS DO CAMPO COMO SUJEITOS TERRITORIAIS

A intencionalidade desta seção é discorrer sobre como os sujeitos do campo podem ser entendidos como “sujeitos territoriais”, para isso utilizamos como base teórica pesquisas de Fernandes (2005), Raffestin (1993), Saquet (2015a), Santos (2008) e Fabrini (2008).

Partimos da afirmação de Santos (2008, p. 27), a qual escreve que “na produção e reprodução da sociedade, os sujeitos são os próprios homens e suas relações sociais recíprocas. Os resultados desse processo, as objetivações significam um momento da reprodução social do homem na cidade e no campo”.

Portanto, ao iniciar a escrita, nos questionamos sobre a relevância do território para as lutas das classes populares, sobretudo a incorporação de estratégias que visem sua emancipação e a permanente resistência contra opressão e exploração que adentram no âmbito territorial frente as instabilidades da atualidade, do mesmo modo adentramos na discussão dos sujeitos do campo enquanto sujeitos territoriais. Compreendemos que o território é um espaço que expressa diversas formas de apropriação e ao mesmo tempo de conflitualidades, ou seja, contradições e desigualdades expressas a partir do sistema econômico dominante.

São plurais as concepções de território, envolvendo diferentes abordagens. Remete a um espaço geográfico vinculado ao poder, a qual nem sempre parte do Estado. O conceito de território tem sido adotado em diferentes áreas do conhecimento, preconizando estudos voltados a dimensão social, contudo, este conceito por ser multidimensional, precisa ser

analisado na sua totalidade (FERNANDES, 2005, p. 25). O território é formado a partir do espaço, ao haver apropriação do espaço há territorialização, o território é a produção do espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 143), ou seja,

Os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e ou de outros espaços materiais ou imateriais. Entretanto é importante lembrar que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar, e possui as qualidades composicionais e completivas dos espaços. A partir desse princípio, é essencial enfatizar que o território imaterial é também um espaço político, abstrato. Sua configuração como território refere-se às dimensões de poder e controle social que lhes são inerentes. Desde essa compreensão, o território mesmo sendo uma fração do espaço também é multidimensional. (FERNANDES, 2005, p. 27).

Contribuindo com essa citação Saquet (2015a, p. 40) afirma que “Sociedade- espaço-tempo-natureza-território são indissociáveis”. Não sendo possível pensar o território sem pensar o espaço, pois as forças sociais constituem o território no espaço geográfico, isto é, o espaço é parte da realidade. Martin e Fernandes (2004, p. 06) explicam que a diferença entre espaço e território deve ser considerada ao se fazer uma leitura de resistência, isso porque o capital domina e tenta dominar os espaços e territórios, assim como a resistência e o enfrentamento são modelos de empoderamento de espaços e territórios. Assim, de acordo com Fernandes (2005, p. 276-277), os territórios se formam no espaço geográfico alicerçado nas distintas relações sociais.

Portanto, o território a partir do espaço geográfico, é formado por componentes da natureza e pelos espaços que são gerados a partir das relações sociais. Portanto, pode ser ao mesmo tempo um espaço de liberdade e repressão, de expropriação, luta e enfrentamento aos processos excludentes. Assim, pode ser afirmado que as relações sociais geram territórios diversos em diferentes proporções (FERNANDES, 2005, p. 277). Nessa perspectiva Gonçalves (2008, p. 42) escreve que:

[...] território é espaço apropriado, espaço feito coisa própria, enfim, o território é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele. Assim, há, sempre, território e territorialidade, ou seja, processos sociais de territorialização. Num mesmo território há, sempre, múltiplas territorialidades. Todavia, o território tende a naturalizar as relações sociais e de poder, pois se torna abrigo, lugar onde cada qual se sente em casa, mesmo que numa sociedade dividida.

No mesmo sentido da conceituação de espaço/território, de Saquet (2015a, p. 45) reitera que:

[...] os territórios são produzidos espacio-temporalmente pelo exercício do poder por determinado grupo ou classe social e por suas respectivas territorialidades cotidianas [...]. As forças sociais efetivam o território no e com o espaço geográfico centrado nas territorialidades e temporalidades dos indivíduos e emanado delas, condicionando e sendo diretamente determinado por nossa vida cotidiana. Historicamente, formam-se territórios heterogêneos e sobrepostos. Cristalizam-se territorialidades e interesses predominantes econômicos e/ou políticos e/ou culturais e/ou ambientais que dão significado pluridimensionais aos territórios.

Assim, o território assume um papel importante nas pesquisas da ciência geográfica, compreendendo um processo de adjeção de forças em âmbito político, cultural e econômico. Face a isso Giuseppe Dematteis, tem realizado estudos acerca do desenvolvimento territorial, atrelando aspectos verticais (clima, solo, tipo de cultivos), e horizontais (relação entre pessoas, produção, circulação, etc.), discutindo as conexões geográficas assentadas às associações territoriais locais (VIANA DE ANDRADE; SERRA, 2017). Ou seja, este pesquisador propõe um modelo de compreensão territorial que pode orientar e ativar processos de desenvolvimento territorial, traduzindo estudo de cunho teórico acerca do território em uma ferramenta prática.

Consoante com o que escrevemos, Saquet (2015a, p. 31) menciona que o território, em obras de Dematteis, está apontado “[...] como produto das relações sociais cristalizadas no âmbito da família e da complementariedade cidade-campo, ou seja, das territorialidades econômicas, políticas e culturais, numa concepção histórica-crítica e relacionais [...]”. Por sua vez, numa concepção mais recente é exposto que “[...] não há território sem uma *trama* de relações sociais: significa relações e redes, articulações territoriais ou *tramas transescalares*, numa concepção múltipla de Geografia e de território [...]” (SAQUET, 2015a, p. 57, grifo do autor).

Na ótica de Dematteis, as contribuições, acerca do desenvolvimento territorial feita por Marcos Saquet, em diversas obras, direciona à acepção de como os Movimentos Sociais, em especial, os sujeitos que o compõem, carregam suas territorialidades e identidades territoriais, que mediante a conflitualidade de forças políticas procuram criar e controlar os territórios que lhes pertence.

Nesse contexto, compreender os sujeitos do campo (no contexto de pesquisa os agricultores familiares), enquanto sujeitos territoriais, como eles produzem e constroem os espaços e, da mesma forma, que constituem suas espacialidades, é um caminho para entendermos as dimensões históricas e culturais inseridas em seus territórios. Entendemos que a construção e produção do espaço resulta das intencionalidades dos sujeitos, como das ações políticas através de suas demandas, lutas e articulações enquanto movimento popular.

Neste sentido, os sujeitos modificam os espaços para territórios, levando consigo sua identidade territorial, evidenciando a construção de uma territorialidade dos sujeitos do campo, territorialidade compreendida como fruto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais, apropriações, demarcações, domínios, interações e redes, organização política, apropriação de técnicas e tecnologias, que são construídas com o passar do tempo (SAQUET, 2015a, p. 33).

Raffestin (1993) entende que a territorialidade é fruto das relações sociais espaço temporais, variando no tempo de acordo com o desenvolvimento cibernético, mecânico e orgânico. Por sua vez, Fernandes (2005, p. 278), afirma que o espaço é transformado em território através da conflitualidade devido o interesse do estado em controlar determinados territórios, desse modo que vai se constituindo o território enquanto lugar de liberdade e resistência, vida e morte, expressando ali a identidade territorial dos sujeitos envolvidos.

Ao pensarmos nos sujeitos integrantes dos Movimentos Sociais enquanto sujeitos territoriais, compreendemos que a luta da classe a que pertencem é um meio de intervir no espaço através da lógica da resistência e superação de um processo histórico imposto pelo capital, a subordinação dos grupos sociais. Martin e Fernandes (2004, p. 07) recorrem a Raffestin (1993, p. 59), para argumentar que “[...] o território é um trunfo no movimento contínuo de enfrentamento e resistência ao capital, ao seu processo de territorialização [...]”. Territorialização entendida como um processo de reprodução e desdobramento de porções do território.

Cardoma e Silva Filho (2016, p. 169-170) afirmam que as classes populares têm lutado contra o capital apostando na reconfiguração e na disputa pelo território, defendendo seu modo de vida e identidade, aspectos que constituem e garantem a reprodução do território, da mesma forma que lutam por mudanças democráticas, políticas e culturais. Os Movimentos Sociais têm disputas territoriais multidimensionais e multiescalares, sendo eles voltados para política, cultura, natureza, em escala local até global, gestadas a contar do seu local, em disputas contra-hegemônicas, esperando alcançar a autonomia e supremacia no âmago do Estado (CARDOMA; SILVA FILHO, 2016, p. 174). Como nos dizem os autores anteriormente citados

O capital em sua lógica globalizante segue atacando e rompendo formações territoriais, o que ocorre por conta da atual conjuntura de encolhimento das funções dos Estados a serviço do capital e da conseqüente subordinação dos territórios do mesmo, o que expressa a perda de seu poder, implicando em uma redução das possibilidades de regulações exercidas da sociedade civil e política.

Esse cenário perverso configura a luta dos sujeitos do campo pelo território, território esse que carrega reprodução social, identidade e atividades camponesas que configura o modo

de vida camponês. Na óptica de Raffestin (1993, p. 158), “[...] a territorialidade assume um valor bem particular, pois reflete o multidimensionamento do ‘vivido’ territorial pelos membros de uma coletividade, pela sociedade em geral [...]”.

Diante disso, o camponês luta por sua existência e autonomia baseadas na resistência, isto se expressa por meio de algumas políticas de reforma agrária, do reconhecimento de territórios indígenas, quilombolas e camponeses, como também o reconhecimento de cooperativas de agricultores, produções orgânicas e agroecológicas, de lutas pela manutenção de saberes tradicionais. Os sujeitos do campo produzem o seu espaço, sendo o território o elemento essencial para os Movimentos Sociais do Campo.

Destarte, pensar território e sujeitos do campo enquanto sujeitos territoriais reforça as formas divergentes e conflituais existentes no campo. Os movimentos produzidos a partir da relação do Estado com os sujeitos do campo, além de transformar o espaço em território, faz com o camponês se territorialize, sejam desterritorializados e volta a se reterritorializar (T-D-R), de modo que as mudanças de espaço para território ocorram através de conflitos entre as forças políticas que buscam controlar seus territórios, ou seja, o território se movimenta pelos conflitos existentes (FERNANDES, 2005, p. 30). Nesse viés, conforme ATD, o processo de T-D-R, possibilita a construção de saberes concatenados as demandas dos sujeitos envolvidos.

Mediante o exposto, Dematteis (1994 apud VIANA DE ANDRADE; SERRA, 2017, p. 583) aponta a constituição do território a partir de diversas dimensões, sejam elas econômicas, políticas ou culturais, aspectos fundamentais nas relações sociais, que produzem territórios entorno desses vínculos indissociáveis. Assim, a abordagem territorial no sentido multidimensional agrega a compreensão de espaços políticos, econômicos e culturais, essa concepção não deve ser apenas simbólica e/ou afetiva, mas é preciso ter aplicabilidade na prática, assim “[...] é necessário construir outra forma de organização política, identificada com os sujeitos de cada território-lugar, vinculada às suas necessidades, à sua autonomia e ligada a outras experiências de desenvolvimento [...]” (SAQUET, 2015a, p. 144).

Frente ao que viemos dissertando, é possível verificar e afirmar que o sujeito do campo produz território na medida em que se posiciona politicamente, e isso ocorre cotidianamente, ou seja, o território é produzido a partir de suas ações políticas, sociais, culturais etc., do seu dia a dia, visto que suas lutas são constantes, as relações sociais estabelecidas são diárias e marcadas de uma diversidade de ações.

Nesse âmbito, Fabrini (2008, p. 260) afirma que as lutas sociais organizadas pelos Movimentos Sociais, se configuram como socioterritorial a partir do momento que os enfrentamentos e resistências deixam de ser isoladas e passam a ser articular em nível nacional.

“Assim, a escala de ação dos camponeses se amplia pelos movimentos, [...] estes se alimentam de uma ‘energia’ local, do território [...]”.

À guisa de exemplificação, a região de estudo desta dissertação, a partir da década de 1970, foi palco de inúmeras lutas sociais e formação de importantes grupos de Movimentos Sociais vinculados a luta pela terra e contrários a construção de barragens, buscando uma política agrícola e de reforma agrária não subordinada ao capital, mas que preservasse o seu território.

As iniciativas dos Movimentos Sociais do Campo da região do Alto Uruguai Gaúcho, apontam para o território como prerrogativa de sua existência e, permite materializar as intencionalidades dos sujeitos populares, a dimensão de poder e controle social, assim como as ações imateriais e objetivos defendidos podem ser compreendidos como um território dos movimentos populares.

Assim, no âmbito dos Movimentos Sociais, os camponeses, “[...] organizados nos movimentos sociais ou fora deles, [...] desenvolvem um conjunto de manifestações que garantem sua existência e, conseqüentemente, incomoda a parcela dominante da sociedade que não lhe reconhece como sujeito e classe social[...]” (FABRINI, 2008, p. 269). Portanto, é na constituição do processo de luta que o território ganha significado, ou seja, é a partir das relações sociais estabelecidas que se constituem espaços de luta e resistência.

A construção de relações de poder e construção de conhecimentos a partir das bases de luta resultam em diferentes respostas para o grupo envolvido. Nesse âmbito, salientamos que muito mais do que organizar-se em prol de interesses em comum, os sujeitos do campo, são sujeitos territoriais articulados e em constante construção de conhecimentos práticos, políticos, culturais e pedagógicos, uma vez que seus esforços devem servir para satisfazer e alcançar seus propósitos.

Os sujeitos pertencentes a Movimentos Sociais do Campo, constroem suas territorialidades, mergulhados nos objetivos de lutar contra opressão, injustiças e exploração, são protagonistas de processos e relações de poder construídas visando alcançar suas demandas. É possível afirmar que o território dos sujeitos do campo é um lugar de lutas e de possibilidades, um espaço politizado e resultante das relações sociais de poder, onde se articulam projetos de interesse comum ao grupo. É necessário reiterar a importância da existência de uma integração e coesão cultural, social, política, econômica e territorial do grupo para promover as modificações desejadas.

## CAPÍTULO 3

### 3 CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR (CEPO) E SEUS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO POPULAR

O Centro de Educação Popular - CEPO-, fundado em 1985, foi uma entidade que se caracterizava como autônoma, sem fins lucrativos, religiosos e político-partidários. Sua sede era no município de Erechim- Rio Grande do Sul, na região do Alto Uruguai, articulado com entidades de Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Sendo assim, optamos por desenvolver a pesquisa abrangendo o recorte compreendido na região do Alto Uruguai (RS). Fazem parte desta região os municípios apresentados no mapa 1 (na página 22), salientamos que essa regionalização há dois municípios a mais que a microrregião de Erechim, definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Sobre o CEPO, Lipsh (2008) expõe que o mesmo nasceu com o propósito de planejar e unir pessoas com o Movimento Popular que estava surgindo, passando a ofertar formações que visavam unificar e organizar práticas que viessem a assessorar o desenvolvimento da região. Sobre desenvolvimento regional, Paludo (2001, p. 183) afirma que a Educação Popular, feita em espaços não-formais, nos anos 1990 “[...] há uma tendência clara de orientação da ação e do esforço de elaboração teórica na direção da construção de alternativas de desenvolvimento local e regional que ganham coerência e sentido político transformador [...]”.

Assim, diante de diversos aspectos, sejam eles de cunho regional, como já citados do subtítulo anterior, ou nacional, nasceu o CEPO. Para Giroto (2012, p. 35) a entidade, “[...] surgiu, portanto, a partir da articulação do Grupo Paulo VI, criado em Erechim no final da década de 1970, que tinha como objetivo reunir lideranças para a atuação no processo de organização popular [...]”. No mesmo viés de Lipsh (2008) e Giroto (2012), Seminotti (2013, p. 101) afirma que

Desde o início do processo de organização social, no final dos anos 70, as organizações que mais respondiam aos desafios de analisar a conjuntura e planejar as ações de forma coletiva, e que reuniam lideranças religiosas, sociais e políticas, era o grupo Paulo VI, que atuou durante toda a década de 1970 e início da década de 1980, e a CUT regional, a partir de 1983. A decisão das lideranças sociais de criar o CEPO em 1986 deu-se pela necessidade de ter uma organização constituída juridicamente, para atuar articulada com as demais organizações sociais populares da região.

Para Seminotti (2013), a instituição contribuiu diretamente com assessoria às associações, escolas, cooperativas, Pastorais, conselhos e em organizações sociais. De acordo

com o autor, “[...] para atender a tais demandas, foram organizadas equipes de trabalho: equipe de formação, comunicação, bairros, coleta de Dados, sendo elas responsáveis pela realização de seminários, plenárias e cursos, com a participação massiva de lideranças populares [...]” (SEMINOTTI, 2013, p. 102). Conforme pode ser verificado no Quadro 3, o CEPO atuou em frentes organizativas basilares para a atuação de atividades e trabalhos em defesa dos direitos dos trabalhadores e agricultores da região, destarte auxiliava na formação e capacitação de lideranças políticas e sociais e no planejamento de estratégias rumo a ações para a luta das demandas dos Movimentos Sociais.

Em documentos do arquivo-morto do CEPO encontramos alguns nomes de projetos que a entidade estava desenvolvendo ou pretendia realizar, porém não há dados que confirmem que os projetos foram aprovados e desenvolvidos ou se apenas se mantiveram no papel. Assim, apresentamos no Quadro 3, nomes de projetos, objetivos e público alvo. Salientamos que nos documentos encontrados não havia muitas informações acerca dos projetos, independente disso buscamos trazer análises referente os dados elencados.



Quadro 3 - Projetos “desenvolvidos”<sup>10</sup> pelo CEPO

<b>PROJETOS DO CEPO</b>			
<b>PROJETO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>PÚBLICO ALVO</b>	<b>ENTIDADES ENVOLVIDAS</b>
Projeto de modernização do sistema de produção, qualificação profissional e potencialização produtiva das cooperativas Alumifer e Campres	Viabilizar a sustentação econômica de trabalhadores urbanos associados as cooperativas, através da produção e comercialização de produtos domésticos de cozinha confeccionados em Alumínio e equipamentos de refrigeração, inserindo estes no mercado de trabalho.	Trabalhadores urbanos.	CEPO; Sindicato de Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas; FETRAF/Sul; COCEL (Cooperativa Central Alto Uruguai Ltda.); CUT/AU.
Projeto de formação e estruturação da cooperativa de catadores e recicladores de lixo plástico e alumínio	Viabilizar a infraestrutura e os equipamentos para o funcionamento de uma indústria de reciclagem de lixo, proporcionando melhoria nas condições atuais de trabalho dos recicladores, gerando emprego e renda, promovendo a vida, preservando o meio ambiente e construindo cidadania a partir de um projeto de economia popular solidária.	Recicladores que sobrevivem da coleta do material reciclável no lixão e bairros da cidade de Erechim.	CEPO; Sindicato de Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas; CUT/AU; CAPA; Coordenadoria Regional do Trabalho; Secretaria Estadual da Indústria e Comércio; Federação das Associações dos Recicladores de Resíduos Sólidos do RS (FARRGS); Obra Promocional Santa Marta; Sociedade São Vicente de Paulo; Prefeitura Municipal de Erechim. Cáritas.
Projeto de aporte de capital de giro para as cooperativas de crédito rural do sistema Cresol	Incrementar o patrimônio líquido das Cooperativas de crédito do Sistema Cresol da Região, disponibilizando esses	Agricultores familiares da região.	CEPO; Sindicato de Trabalhadores Rurais;

<sup>10</sup> A palavra “desenvolvidos” foi deixada entre aspas pois não há documentos comprovando se de fato houve a execução do projeto.

	recursos para a potencialização das carteiras de crédito rural das Cooperativas de Crédito, possibilitando aos pequenos agricultores de economia familiar mista da região acesso ao crédito, fomentando através deste a produção agroecológica.		CUT/AU; Cáritas; CAPA; Coordenadoria Regional do Trabalho; Secretaria Estadual da Indústria e Comércio; FETRAF/Sul.
Projeto de estruturação da central regional de comercialização dos produtos da agricultura familiar e casa da Agricultura Familiar	Buscar a sustentabilidade da agricultura familiar, proporcionando a intervenção direta dos agricultores familiares na comercialização do que é produzido na região em suas associações, estabelecendo uma forma profissional de comercialização, administrada pelos próprios agricultores.	Agricultores familiares da região, organizados em grupos de produção, associação e cooperativas.	CEPO; COCEL; Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER); CAPA; CETAP; Cáritas; Governo do Estado do Rio Grande do Sul.
Gestão de entidades populares	Qualificar a ação das Organizações Populares através do planejamento e gestão. (Quadriênio 1996 a 1998)	‘Camponeses’, assalariados urbanos e moradores de bairros populares.	CUT/AU; MMTER/AU; CUT-DETR/RS(Departamento; Estadual dos Trabalhadores Rurais da CUT/RS; Pastoral da Juventude da Diocese de Erechim; Coletivo Regional de Cooperativas.
Comunicação	Qualificar a ação de comunicadores populares através de uma nova estratégia de comunicação, capacitando lideranças para melhor relação com a imprensa e	‘Camponeses’, assalariados urbanos e moradores de bairros populares.	CUT/AU; MMTR/AU; CEPO;

	<p>melhor desempenho nos veículos de informação. (Quadriênio 1996 a 1998)</p>		
Políticas Sociais Públicas	<p>Contribuir com a organização dos setores populares para o exercício da participação e controle popular nas políticas sociais públicas.  (Quadriênio 1996 a 1998)</p>	‘Camponeses’, assalariados urbanos e moradores de bairros populares.	<p>CUT/AU; MMTR/AU; Obra Promocional Santa Marta; Fórum Pró-movimento Popular de Saúde; União das Associações de Moradores de Erechim; Cooperativas Habitacionais; 15° Núcleo CPERS/Sindicato; 13° Delegacia Regional do Sindicato dos Professores do Ensino Privado (Sinpro); Conselhos Municipais de Educação.</p>
Reestruturação da produção, relações de trabalho e estrutura sindical	<p>Contribuir com a organização sindical urbana no que se refere a reestruturação da produção, sindical e relações de trabalho na área urbana.  (Quadriênio 1996 e 1998, com continuidade e em Quadriênio 1999-2001)</p>	Trabalhadores urbanos.	<p>Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas e Metal Mecânica de Erechim e Região; CUT/AU; 15° Núcleo do CPERS (Sindicato dos professores do Estado do RS); Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Alimentação de Erechim e Gaurama; Sindicato dos Trabalhadores nas indústrias da Alimentação de Getúlio Vargas e Estação; ALUMIFER (Cooperativa Autogestionária de Trabalhadores</p>

			em Fundação de Alumínio e Ferro Ltda.).
Cooperação e política agrícola	Contribuir para o fortalecimento da agricultura familiar através da organização da produção e da comercialização, da cooperação e da construção de uma nova proposta agrícola.  (Quadriênio 1996 e 1998, com continuidade e em 1999-2001).	Agricultura familiar.	CUT/AU; Sistema COORLAC; COCEL (Cooperativa Central Alto Uruguai Ltda); SUTRAF (Getúlio Vargas e Região); Assessoria Assistemática: COPERAL, COOPASUL, COPERVAL, COOPAL, Sistema CRESOL; Cooperativa Regional de Eletrificação Rural (Crceral).
Desenvolvimento urbano, economia popular solidária e cooperativismo	Contribuir com as Organizações Sociais Populares urbanas, no que se refere a construção de um projeto de desenvolvimento, inserindo os trabalhadores na economia e nas políticas públicas de geração de trabalho e renda, tendo como eixos estratégicos a economia popular solidária, o cooperativismo e a Educação Popular para construção de sujeitos sociais de desenvolvimento.	Trabalhadores urbanos e moradores de bairros populares.	Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas e Metal Mecânica de Erechim e Região; CUT/AU; 15º Núcleo do CPERS /Sindicato; Sindicato dos trabalhadores nas Indústrias de Alimentação de Erechim e Gaurama; Cooperativa Auto Gestonário de Trabalhadores de Produção e Manutenção de Equipamentos de Refrigeração (ALUMIFER); Associação de Recicladores Cidadãos Amigos da Natureza (ARCAN); Pastoral da Criança e Adolescente;

			Cooperativa Regional Produção e Consumo Familiar.
Cidadania e participação popular	Contribuir para o fortalecimento da Sociedade Civil através de processos e democratização do Estado. (Quadriênio 1999-2001).	Agricultura familiar e trabalhadores urbanos.	Prefeitura de Florianópolis; Prefeitura de Três Arroios.
Organização Popular Urbana e Políticas Sociais Públicas	Contribuir com a construção de experiências alternativas de organização popular para a conquista da cidadania. (Quadriênio 1999-2001).	Trabalhadores Urbanos e moradores de bairros populares.	Obra Promocional Santa Marta; Centro Cultural e Assistencial São Cristóvão (CECRIS); Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua- Comissão Local de Erechim; MMTR/AU; Associações de Moradores de Erechim e Getúlio Vargas; Fórum Pró-movimento Popular da Saúde.

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base em documentos diversos do CEPO.

Nos dados apresentados no quadro 3 observamos mudança de rumo e caminhos seguidos pelo CEPO, esse fato foi abordado por Lipsh (2002) quando aponta as distintas fases da instituição. É possível afirmar que as mudanças estão intrinsecamente ligadas ao cenário político e econômico nacional, assim como também as novas lutas e demandas que foram surgindo na região do Alto Uruguai. É admissível que os projetos da entidade convergem em alguns aspectos, sendo orientados a partir de pontos em comum, especialmente no que se refere ao uso da metodologia de Educação Popular.

Assim o CEPO se constitui como uma entidade parceira dos agricultores familiares e de moradores de bairros populares, os projetos seguem rumos não apenas pensados para o desenvolvimento da região, mas relacionados com a conjuntura política e econômica nacional. Para Onçay (2005, p. 80) “na área rural o CEPO tem como estratégia principal a formação e assessoramento a iniciativas que objetivem a viabilização da Agricultura Familiar [...]”. Contribuindo com essa afirmação, o entrevistado 4 (2021) relata que a entidade, atuou,

[...] tendo por finalidade fortalecer a organização da sociedade civil, através de ações de Educação Popular que construíssem sujeitos de desenvolvimento, o CEPO influenciou significativamente no contexto e na realidade ao qual estava inserido, abrindo portas para o conjunto dos trabalhadores e cidadãos esquecidos e excluídos pelo Estado Brasileiro e pela sociedade conservadora. Fruto da organização, da formação, da disseminação do conhecimento, das informações, contribuiu para a construção de uma nova cultura, mais acesso a direitos, conquista de novos direitos, ocupação de espaços de poder, maior distribuição de renda, fortalecimento da democracia.

Este texto reitera a afirmação de Paludo (2001, p. 183) para ela a década de 1990 foi um período de luta por um novo projeto para o Brasil, assim

Articula-se a perspectiva de construção do poder e da hegemonia popular. [...] A disputa central, que se consubstancia em propostas como a da Reforma Agrária, o resgate do papel social da agricultura familiar, a manutenção e o aprofundamento de políticas públicas, o resgate da soberania nacional, a refundação do Estado, a retomada do investimento na produção priorizando a geração de empregos e o mercado interno de massa [...]

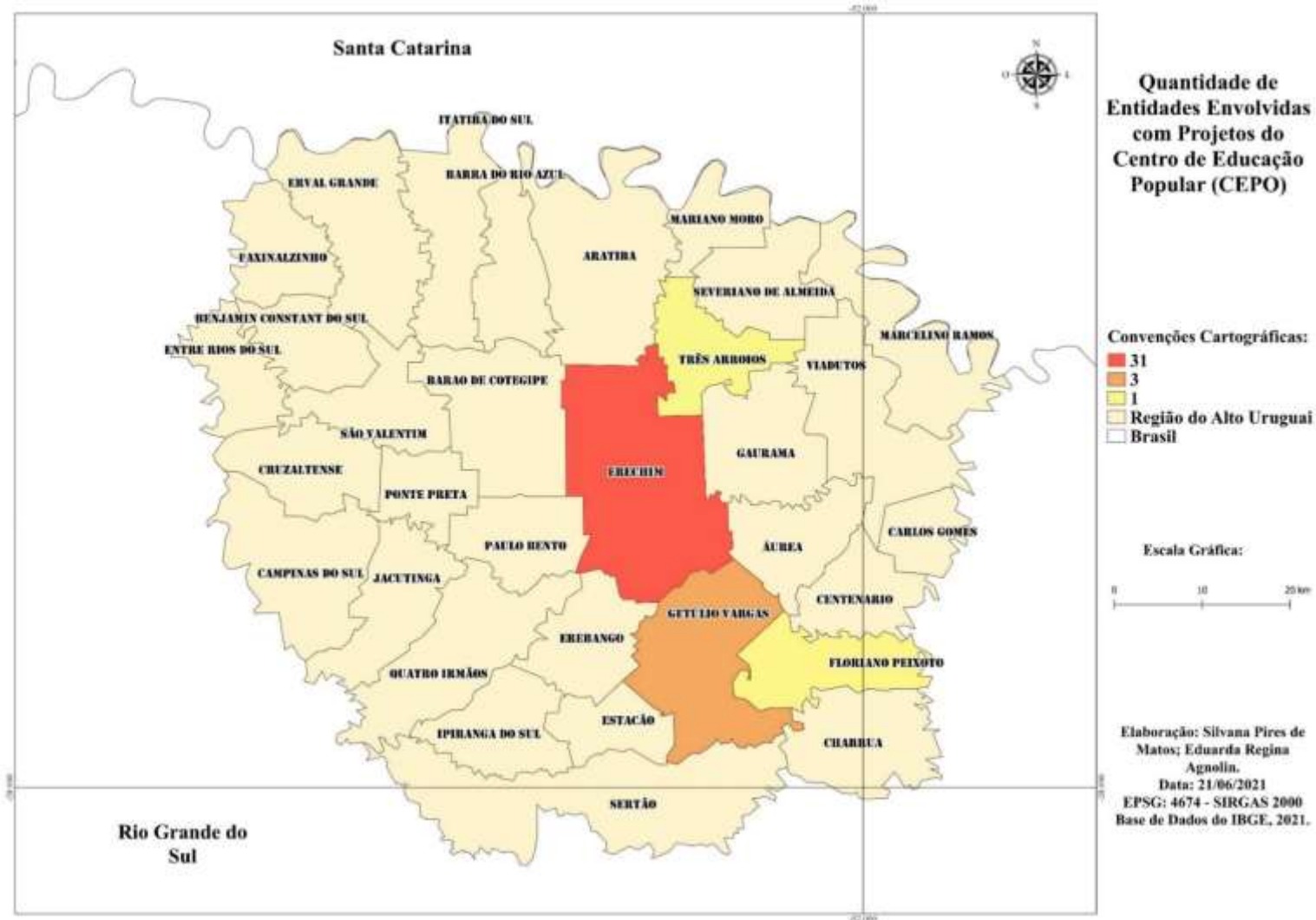
Portanto, podemos dizer que a atuação e articulação do CEPO está atrelada diretamente com a esfera nacional e, no que diz respeito à Educação Popular, esta, em grande medida contrapõe outras concepções de educação formal, porém permeia as práticas dos sujeitos envolvidos e suas intencionalidades, possibilitando que as classes subalternas sejam “[...] constituintes e instituintes de processos de organização social, econômica, política e de formas de convivência que solapem as bases constitutivas do *projeto de modernidade* [...]” (PALUDO, 2001, p. 183, grifo do autor). Nesse sentido, no que diz respeito à Educação Popular o

CEPO instiga a construção de processos coletivos que construam saberes, empoderando os sujeitos como agentes de transformação, através da tomada de consciência de sua própria realidade, possibilitando a mudança e o desejo de construir uma sociedade nova. Este processo acontece a partir da consciência política, em que o sujeito percebe a sua responsabilidade no processo. (GIROTTTO, 2012, p. 38).

Destarte, no Plano Global da entidade é exposto que a atuação é feita com base na concepção metodológica dialética, afirmando que requer encarar a realidade sob uma perspectiva humana, histórica e social, de modo que esta é fruto de reflexões e ações de sujeitos históricos, conscientes e autônomos, conhecendo a realidade através da prática e ação. Assim, a prática é compreendida como um critério de verdade e conhecimento. Não sendo a prática simples e pura, como um dado, mas como práxis, enquanto decorrência da construção teórica e da prática concreta (CEPO, 1993, p. 10).

Contribuindo com a análise do Quadro 3, exposto anteriormente, no Mapa 2 apresentamos a localização das principais entidades que estavam atreladas ao desenvolvimento dos projetos do CEPO. Podemos identificar que havia uma concentração em Erechim e Getúlio Vargas.

Mapa 2 - Quantidade de entidades envolvidas com projetos do Centro de Educação Popular (CEPO)





O Plano Global, sob ponto de vista de Giroto (2012, p. 38-39), é compreendido como um documento que expressa a Educação Popular com caráter político, sendo um meio de luta em prol da superação de contradições e da mudança social. No documento a Educação Popular expressa a refutação de uma sociedade desigual, que oprime e explora, é injusta e autoritária, e sob a resistência luta contra essas adversidades sociais, se propõe à construção coletiva de uma sociedade que tenha como base a igualdade e democracia, a liberdade e pluralidade, a diversidade e solidariedade.

No mesmo viés, o Plano Trienal do CEPO (1996 a 1998), além de apontar como eixo de atuação a “Educação Popular para a construção de sujeitos de desenvolvimento na região”, com público alvo os camponeses<sup>11</sup>, assalariados e moradores de bairros populares, expõe que

Educação Popular é uma prática social e um processo de produção de conhecimentos, valores, atitudes e aptidões, através do qual as Organizações Sociais Populares se constituem como sujeitos históricos da construção de um projeto alternativo de sociedade que expressa os interesses, necessidades e aspirações da maioria da população. [...]. Aliás, o conhecimento produzido na Educação Popular é essencialmente comunicativo, ou seja, se constrói num processo dialógico [...] de apresentação intersubjetiva [...] de argumentos capazes de justificar crenças básicas, transformando-as em conhecimentos científicos. Teoria e prática, então, deixam de ser duas dimensões do conhecimento, para encontrarem-se na práxis [...]. (CEPO, 1996-1998, n. p.)

Essa exposição segue a mesma linha que viemos dissertando no capítulo 2 da pesquisa, porém queremos destacar que os documentos do CEPO, ao tratar dos limites da Educação Popular, deixa explícito sua potencialidade para formar sujeitos comprometidos com o desenvolvimento da região. O texto afirma que

[...] na articulação de anseios, necessidades e aspirações e lutas históricas do povo organizado que quer a construção de uma cultura de participação e que tem como tarefa o resgate e construção da cidadania plena. É na construção dialética desta tensão entre limite e potencialidade que a Educação Popular constitui-se num mecanismo capaz de contribuir de forma decisiva no processo de reprodução social, garantindo legitimidade aos processos de organização e luta popular (CEPO, 1996, n. p.).

É notório, que embora haja limites, a Educação Popular se constitui como uma ferramenta de conscientização social, assumindo o compromisso de realizar mudanças quanto a processos e ações excludentes da sociedade. Sendo um mecanismo de contestação às ações e interesses dominantes, ou seja, age de modo contra-hegemônico. Como aponta Trindade (2002,

---

<sup>11</sup> Neste documento há o uso do termo “camponeses”, porém trabalhamos na pesquisa com o conceito de agricultores familiares, destacamos que documentos mais recentes do CEPO não se faz uso do termo “camponês”.

p. 90) “a intencionalidade de todo processo educativo liga-se à sua essência. E a essência da educação em tempos atuais funde-se na busca do ‘ser mais’ (Freire, 1993), na transformação, na mudança e na edificação de uma nova ordem econômica, política, cultural e social”. Em vista disso, podemos afirmar que os movimentos que compuseram o CEPO, foram Organizações Sociais Populares, conforme entrevistado 4 (2021),

[...] dentre as diversas organizações que o CEPO mantinha relações de trabalho, pode-se destacar: Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Sindicatos dos Trabalhadores Urbanos, CUT, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, Associações de Moradores, Cooperativas de: Produção, Trabalhadores, Crédito, etc; Pastorais Sociais (principalmente Pastoral da Juventude e Pastoral Rural), Igrejas: Episcopal, Católica, IECLB, dentre outros atores.

A atuação em grande medida, correspondeu a formação de lideranças a partir das demandas do povo da cidade e do campo, constituição da Comissão Regional de Atingidos por Barragens<sup>12</sup>, organização e sistematização de projetos para benefício de trabalhadores urbanos e agricultores, organização de greves, passeatas. Toda sistematização e ordenamento promovidos pela entidade eram pautados na conscientização da sociedade quanto a luta pelos seus direitos, propiciando assim a constituição de espaços educativos.

Por conseguinte, buscando entender o processo de criação, estruturação e reestruturação, nos baseamos na obra de Lipsh (2008) a partir da qual compilamos informações e dados da constituição e reconfiguração do CEPO ao longo dos anos, conforme o Quadro 4. De acordo com a autora, desde 1985, até o ano de 2002, a entidade passou por cinco fases que foram constituintes de sua identidade enquanto Centro de Educação Popular.

Quadro 4 - Fases da atuação do CEPO/Erechim/RS

<b>FASES DE ATUAÇÃO DO CEPO/ERECHIM/RS</b>	
1985 a 1987	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Período de crise e recessão no país devido modelo econômico empreendido na Ditadura Militar;</li> <li>● Organizações sociais reaparecem para lutar pelos seus direitos, sendo eles: 1) Comissão Regional de Atingidos por Barragens (CRAB), fundada em 1979, 2) Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST), em 1983, 3) Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), em 1984,</li> </ul>

<sup>12</sup> Esse processo de organização regional fomentou as lutas das famílias atingidas por barragem e resultou em importantes para os atingidos. Nos anos de 1986 e 1987, a Comissão Regional de Atingidos por Barragens assinou o Termo de Acordo de Itá e Machadinho, juntamente com o Ministro Aureliano Chaves, instaurando a garantia às famílias atingidas pelas hidrelétricas, o devido reassentamento e assessoria técnica. Informação disponível na página oficial do MAB. Disponível em: <https://www.mabnacional.org.br/>. Acesso em: 03 jun. 2020.

	<p>trabalhadores rurais voltam a se organizar através do Movimento Sindical nas décadas de 1970 e 1980.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O CEPO surge, em 1985, para apoiar e dar suporte aos Movimentos Sociais.</li> </ul>
1988 a 1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fase de Transição;</li> <li>● CEPO conduz sua atuação para formação e comunicação, com foco no Movimento Sindical Rural;</li> <li>● Tem início pequenas atuações na área urbana de Erechim devido crescimento da população que se deslocava do interior para a cidade, e que acabavam ficando à margem da cidade e em condições de miserabilidade.<sup>13</sup></li> </ul>
1991 a 1992	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Solidificação Institucional;</li> <li>● Atuação “[...] nas áreas de formação, organização, planejamento, comunicação[.]” (LIPSH, 2008, p. 39);</li> <li>● Movimentos Sociais urbanos passavam por um esvaziamento de lideranças que começaram a atuar no poder público, especialmente representantes das associações de moradores de bairros, aumentado a necessidade de redirecionar as ações do CEPO;</li> <li>● CEPO começou contribuir com processos de luta e resistência frente às políticas neoliberais que estavam sendo impostas pelo governo federal, políticas que intensificava as desigualdades sociais;</li> </ul>
1993 a 1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fase da instituição da Educação Popular na qualidade de eixo norteador das ações da entidade (LIPSH, 2008, p. 42-46);</li> <li>● Construção do Plano Global do CEPO, a partir de diálogos em espaços diversos que pudessem colaborar e apontar concepções a instituição se alicerça e atua.</li> <li>● A partir de suas ações o CEPO se consolida na região do Alto Uruguai “[...] nesse período o eixo central de atuação é ‘Educação Popular e Desenvolvimento na Região’, o qual é desenvolvido a partir de quatro projetos de trabalho: I) Cooperação e Política Agrícola; II) Reestruturação da Produção, Relações de Trabalho e Estrutura Sindical; III) Organização Popular e Políticas Sociais Públicas; IV) Comunicação e Documentação” (LIPSH, 2008, p. 45).</li> </ul>
1999 a 2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reestruturação do Plano Trienal de Projetos, sua organização passa ser atuação a partir de eixos, porém com foco em Educação Popular e</li> </ul>

<sup>13</sup> Nesse período “Erechim possui 72.323 habitantes, pelo último censo demográfico. Um dado surpreendente revela que 30% da população é considerada miserável, ou seja, mais de 21 mil passam fome. Mais de 11 mil mulheres não têm acesso aos programas de planejamento familiar para a prática de paternidade consciente. A população cresce 1,5% ao ano e a maior parte deste dentro da população carente. Os bairros Progresso, Pró-Morar e Petit Village concentram 13 mil pessoas carentes. (IBGE, 1994, p. 03 apud GIROTTO, 2008, p. 37). Reiteramos que esses dados se referem ao final dos anos 1988, atualmente o município de Erechim conta com 96.087 pessoas, conforme censo do IBGE de 2010.

	<p>Desenvolvimento Regional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eixos: 1) Economia Popular Solidária - Área Rural e Urbana; 2) Organização Social, 3) Políticas Públicas: Educação, Cidadania e Participação Popular (LIPSH, 2008, p. 47-48).</li> <li>• Na segunda metade do ano de 2000, os movimentos sociais de Erechim, juntamente com o CEPO, discutiam a necessidade de ações que articulassem as áreas rural e urbana, a partir de um novo modelo de desenvolvimento regional, que incrementassem princípios, capazes de contrapor ao modelo de sociedade implantado até então. Era definição do CEPO, portanto, que as relações entre as pessoas e entre as instituições deveriam estar centradas em princípios que promovessem a inclusão. (GIROTTO, 2012, p. 44-45).</li> </ul>
...	<p>Obs.: Não há dados na obra da autora quanto à anos posteriores, porém seguimos na análise abaixo com reflexões a partir de documentos do Arquivo Morto do CEPO.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021) com base em Lipsh (2008).

A primeira e segunda fase do CEPO (1985 a 1990), tem na década de 1980 um período de lutas pela redemocratização do país e, da mesma forma, por estabelecer as demandas da educação. Paludo (2001, p. 102) afirma que:

[...] a década de 1980 foi um momento de forte retomada de consciência dos direitos e da necessidade de integração social qualificada das classes subalternas. Ao mesmo tempo, foi um tempo forte de tomada de consciência das relações entre educação, o protagonismo político das classes subalternas, sua participação efetiva nas decisões – o que supõe participação, e a construção de um novo projeto de sociedade.

Portanto, foi um período em que a população posta à margem da sociedade passou a expor suas necessidades, propostas e discutir em âmbito do Estado, ou seja, se instituíram movimentos resultantes da conjuntura política e econômica da época. Ou seja,

[...] acontece entre os anos 1985 a 1987, um período em que no Brasil, os sinais da crise ficam evidentes: recessão, aumento da dívida externa e interna, crescimento da miséria e outros, devido ao esgotamento do modelo econômico da ditadura militar. Entretanto é um período em que ressurgem as organizações e manifestações sociais para combater tal situação. (LIPSH, 2008, p. 31).

Como reflexo desse cenário, também se reconhece a educação formal como direito e a escola passa a ser um espaço de disputa entre movimentos hegemônicos e de resistência, contando com a presença de práticas educativas de diferentes concepções, como pedagogia tecnicista, pedagogia tradicional, pedagogia da Escola Nova, teorias não diretivas e a Educação Popular (PALUDO, 2012).

No campo da Educação Popular, se firma um projeto educativo mediante ações dos Movimentos Sociais. Conforme Paludo (2012) algumas expressões ganham espaço nesse período, como “protagonismo popular”, “organização” e “povo sujeito de sua história”, apontando que a educação parte do povo, a partir de práticas e concepções da Educação Popular. Há também um novo direcionamento quanto ao significado da Educação Popular, em que ela passa a ter uma estreita relação com questões políticas, de cultura, ética e uma nova proposta de sociedade pautada na conscientização da sociedade.

É nesse contexto nacional, de lutas e efervescência dos Movimentos Sociais que se instituiu o CEPO, uma entidade com papel importante na região do Alto Uruguai (RS). Lipsh (2008, p. 31) aponta que o surgimento dessa entidade ocorreu em um período em que “surgem e/ou se fortalecem os Movimentos Sociais Populares, como no caso da Comissão Regional de Atingidos por Barragens (CRAB), fundada em 1979 e o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR/Alto Uruguai), criado em 1984”. O entrevistado 1 (2021), expõe que o fato da região ser formada por pequenas propriedades e com uma população, na grande maioria de origem Europeia, com destaque as etnias Italiana, Alemã, Polonesa e outras, de formação primária, e sua respectiva forma de organização no período, assim como

[...] a falta de uma estrutura educacional como possibilidade de formação não acadêmica para seu povo e suas famílias, as lideranças populares começaram a pensar estratégias para a organização do povo mais simples. Aí estavam algumas necessidades que se apresentavam para serem enfrentadas: Representação política, Barragens, Sindicatos, produção de alimentos e formação de lideranças. Aqui esteve a raiz e a necessidade de fundação do CEPO.

Por sua vez, o entrevistado 4 (2021) contribui com a afirmação acima, destacando que a década de 1980 foi marcada pelo processo de abertura democrática do Brasil, período em que,

[...] a partir das lutas e mobilizações feitas pelo conjunto dos trabalhadores(as), dos setores empobrecidos e excluídos no Brasil, se inicia todo um processo organizativo visando lutar e avançar na mobilização por direitos: sociais, políticos, econômicos, culturais, ambientais, etc. Fruto da necessidade de um espaço que servisse de referência a essas organizações, é que surgiu o CEPO.

Essas afirmações ratificam as colocações do item 1.2 desta dissertação, quando se expõe que o contexto vivenciado na região do Alto Uruguai (RS) foi reflexo do processo de redemocratização do país (1980) e início do período de globalização (1990), de modo que foi um período propício para formação de Centros de Educação Popular objetivando desempenhar

importante papel de formação e capacitação política para os movimentos populares que estavam surgindo.

Por sua vez, levando em consideração a terceira e quarta fase de estruturação do CEPO, (1991 a 1998) associamos com a terceira fase da Educação Popular discutida por Ribeiro (2013, p. 69). De acordo com a autora, na década de 1990 o presidente brasileiro, Fernando Collor de Mello, impõe no Brasil modelo econômico Neoliberal, atrelado ao modelo de acumulação flexível do sistema capitalista, nesse período também surge a luta social pela Educação do Campo e uma reconfiguração da Educação Popular, que passa ter avanço no sentido de sua autonomia, liberdade e emancipação social. Por sua vez, o CEPO, na terceira e quarta fase representou um contraponto a estrutura nacional diante disso contribuiu com processos de luta e resistência frente às políticas neoliberais que estavam sendo impostas pelo governo federal.

Lipsh (2008) expõe que o começo da década de 1990 foi de grande importância na história do país, seja pela implementação do projeto neoliberal no governo do Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e suas consequências para as camadas populares, a exemplo da “[...] queda no nível de emprego, do PIB e a miséria, sem contar que muitos programas sociais são liquidados, mas também por iniciar-se um processo de organização social contra o autoritarismo e a corrupção de tal governo, com pedido de *impeachment* do presidente [...]” (LIPSH, 2008, p. 39-40). Em outras palavras, no contexto nacional é presenciado um período de crise, sendo primordial haver ressignificações no âmbito dos Movimentos Sociais, Educação, e mesmo as organizações sindicais.

Paludo (2005, p. 09) sustenta a relevância da permanência da Educação Popular nesse período, devido à urgência de haver transformação social na esfera da política e cultura que contradiz o Projeto de Modernidade que foi estabelecido, desconstruir a concepção e projeto de educação como mercadoria e que incita diferentes formas de opressão, alienação e violência, e por fim, a Educação Popular como possibilidade e estratégia para romper com visões sociais opressoras, instigando a resistir e construir possibilidades de transformação social.

Na quinta fase do CEPO (1999-2002), identificamos a instituição da Educação Popular enquanto base para conduzir as ações da entidade, essa reestruturação desponta diante da necessidade de haver maior suporte aos Movimentos Sociais da região que estavam sob pressão de políticas neoliberais, empresas privadas que defendiam a construção de barragens, direito à educação aos povos do campo e acesso ao ensino superior de forma gratuita.

Do mesmo modo também se organizavam os Movimentos Sociais Urbanos como Associações de Catadores, Movimento Popular Urbano (MPU), Levante Popular da Juventude,

Associação dos Trabalhadores Aposentados e Pensionistas do Alto Uruguai do RS, entre outros, assim foi relevante o fortalecimento da entidade visando dar suporte aos Movimentos Sociais.

Após 2002, houve a necessidade de reestruturar o Plano Trienal de Projetos, motivado pelas novas demandas que passaram a despontar, assim sua organização passa ser atuação a partir de eixos, porém com foco em Educação Popular e Desenvolvimento Regional. Os eixos foram os seguintes: Economia Popular Solidária - Área Rural e Urbana; Organização Social, Políticas Públicas: Educação, Cidadania e Participação Popular (LIPSH, 2008). Ressaltamos que reconfiguração do CEPO veio associada a conjuntura nacional vivida, sendo necessário repensar a Educação Popular e organização de lutas encadeando as necessidades da população do campo e da cidade.

Há registros do ano de 2005 discutindo o futuro do CEPO na nova conjuntura nacional e regional, neste documento é pautado o resgate histórico da instituição de 1985 até 2005, destacamos que não é o mesmo recorte temporal em fases da entidade apresentado por Lipsh (2008). Conforme documento de 2005 (n. p.)

[...] o CEPO vive hoje uma crise de paradigma [...] um momento de questionamentos, de muita discussão, elaboração e nova síntese. [...]. Ao discutir o futuro do CEPO, precisamos definir claramente o que queremos com o CEPO: um centro de assessoria, uma escola de formação, um instituto de pesquisa ou uma cooperativa de prestação de serviços.

É perceptível no documento que o CEPO passava por percalços, sendo fundamental discutir de que forma seria a continuidade das atividades que estavam sendo desenvolvidas, apresentando diversas indagações sobre o assunto, porém não traz respostas sobre os questionamentos, apenas deixa claro que a instituição, a partir de um novo projeto “precisa criar condições de relação entre os sujeitos sociais. Esta relação pode se articular na estratégia de desenvolvimento na Região” (Documento O futuro do CEPO, 2005, Arquivo Morto, sem página). Salientamos que a instituição passava por crise financeira e problemas burocráticos surgindo entraves para dar continuidade na elaboração, execução de projetos, assessorias entre outros trabalhos realizados pelo CEPO.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Devido a esses problemas atualmente o CEPO está com CNPJ ativo, porém sem poder atuar, muito embora ainda no ano de 2015 houve registros de atuação da instituição na área urbana de Erechim, posterior a isso se tornou inviável qualquer forma de atuação da instituição. Para entrevistado 3 (2021) “precisava ter pensando um planejamento estratégico a longo prazo, faltou isso, médio a longo prazo, faltou se debruçar e levar em frente um projeto de atuação da entidade, faltou um coletivo que se desafiasse a continuar, visto que nesse período as organização e movimentos já tinham sua autonomia própria.

Nesse sentido, destacamos que os principais registros de atividades desenvolvidas pelo CEPO se concentram entre os anos de 1985 a 2005. Posteriormente a isso, há uma crise tanto financeira como de paradigma, somado a isso problemas na administração.

### 3.1 OS PLANOS TRIENAIIS

A respeito dos documentos norteadores da CEPO, identificamos o Plano Global (1993), Planejamento (1995), Plano Trienal (1996-1998), Plano Trienal (1999-2001), posterior a isso temos o registro documental de 2005 que propõe discussão sobre o futuro da instituição.

No Plano Global, a atuação do CEPO é dividida em três fases: (i) 1985-1987- fase de criação; (ii) 1988-1999- fase de transição; (iii) 1991-1992- fase de afirmação. Conforme documento a fase de criação está vinculada a um período em que Movimentos Sociais Populares surgem e outros se fortalecem, sendo as bandeiras de lutas: “Reforma Agrária, Política Agrícola, Saúde, Aposentadoria, não as barragens” (CEPO, 1993, p. 03). Portanto, visando contribuir com os Movimentos Sociais, surge a instituição em setembro de 1985, sendo reconhecida juridicamente em 22 de abril de 1986.

Como já mencionado ao longo da dissertação, o trabalho desenvolvido inicialmente pela entidade estava centrado em prestar assessoria aos Movimentos Sociais, conforme entrevistado 2 (2021), “ao prestar suporte, o CEPO partia do método ‘ver, julgar e agir’<sup>15</sup> normalmente a partir de uma análise de conjuntura, e auxiliavam organizando o planejamento da atividade. Também assessorava quando havia encontros de diferentes grupos”. Reforçando esta afirmação, o Plano Global (1993, p. 03) expõe que a entidade, no começo de suas atividades,

[...] cumpre um papel de ‘assistencialismo’, visando apoiar projetos de resistência dos Movimentos Sociais Populares. Uma das principais áreas de atuação neste momento é a Prestação de Serviços (produção de materiais-boletins, panfletos, etc., empréstimos de materiais pedagógicos e serviços de Entidade Jurídica a projetos dos Movimentos.

No mesmo viés, o entrevistado 4 (2021), expõe que

---

<sup>15</sup> Método criado pelo Padre Joseph Cardijn, em 1920, ainda quando era seminarista. Este método foi incorporado na Teologia da Libertação no continente latino-americano. Para entrevistado 4 (2021) foi uma estratégia de atuação e uma metodologia de trabalho, sempre com foco na construção de sujeitos/cidadãos de inclusão e desenvolvimento social, com foco em fortalecer as organizações sociais para que elas pudessem ter autonomia, de modo que se parte do conhecimento da realidade, construção de dados concretos da realidade social, entender essa realidade através da análise, e por fim sendo propositivos no ponto de vista da organização, das pautas, das mobilizações, das lutas e das conquistas. Por fim, celebrar as conquistas no conjunto, ou seja, junto de todos envolvidos.



quando o CEPO surgiu ele tinha um papel muito mais de garantir a estrutura mínima para as organizações que estavam surgindo e não tinham nada na época, como mimeógrafo, onde eram impressos os panfletos que eram feitos com as propostas das organizações, pois não havia recursos gráficos e dinheiro para auxiliar nas divulgações, lá era produzido as pautas para as organizações, com o mínimo de estrutura e material, eram produzidos materiais para formação de lideranças, tinha um papel mais de gráfica, do que de formação de Educação Popular, mas servia de subsídio para as diversas organizações. Mais tarde também havia uma videoteca utilizada para palestras e formação de educadores.

A partir de 1988 o CEPO muda de foco para a Educação Popular enquanto eixo norteador do trabalho na instituição, aparecendo como base nas e para as formações de líderes dos Movimentos Sociais, despontando como uma ferramenta de conscientização dos sujeitos envolvidos nas lutas sociais. Portanto, partindo da revisão bibliográfica feita no capítulo 2, reiteramos o fundamental papel da Educação Popular para construção de conhecimento, reflexão, formação pedagógica e política dos sujeitos pertencentes aos Movimentos Sociais. Streck (2009) aponta que desde 1950/1960 a Educação Popular é vista como uma ferramenta para lutar por direitos negados pela sociedade. Diante disso, não se dissocia Movimentos Sociais de Educação Popular, uma vez que estes buscam a educação como estratégia de enfrentamento as mazelas sociais,

Os movimentos são portadores de uma rebeldia que impulsiona as mudanças na sociedade. [...] são localizados, respondendo a desafios específicos de uma classe, de um grupo social, de uma questão social emergente, diferenciados e, portanto, de uma instituição. [...] são ao mesmo tempo portadores de uma preocupação essencial, de caráter universal, que no caso seria a busca de humanização. (STRECK, 2009, p. 171).

É a partir das vivências dos sujeitos que se elabora alternativas e propostas políticas de interesse das classes subalternas, assim é possível afirmar que “[...] não é a educação que forma para, mas são os diferentes sujeitos que vão criando uma nova educação, que se traduz em novas formas de relações sociais, na medida que se inserem em processos, vivenciam e refletem sobre o realizado [...]” (PALUDO, 2001, p. 189). Destarte, todo conhecimento prévio, seja científico ou da vivência dos sujeitos, são transformados em ferramentas para sondar o seu contexto e, posteriormente o transformar, ou seja, é necessário organizar o que se sabe e posteriormente planejar as ações de luta e enfrentamento às causas sociais.

Nesse viés, é possível observar, que a entidade tinha fundamental importância quando o assunto era formação de líderes dos Movimentos Sociais, contudo, o que se identificou respeito da atuação da instituição, foi resistência da mídia e do próprio Estado, pois o CEPO surgiu na contramão dos interesses estatais, assim a fase de 1985 a 1987 da entidade manteve uma relação com Estado e sociedade civil definida como “[...] de uma ‘clandestinidade’

(timidez na relação com a sociedade) e, em grande parte, de uma certa ‘informalidade’ [...]” (CEPO, 1993, p. 04).

A atuação de uma entidade, pautada na Educação Popular, e que defendia os direitos sociais que estavam sendo negados à classe popular da região do Alto Uruguai (RS), foi duramente criticada por entidades regionais conservadoras, assim como pela mídia local, porém mesmo enfrentando desafios a instituição se fortaleceu e cumpriu com seu papel de contribuir com o fortalecimento da organização popular, da reconstrução de Organizações Sociais Populares, auxiliando na construção novas práticas sociais a partir de espaços organizativos e ações de Educação Popular, e na formação de lideranças. Nesse sentido, o entrevistado 4 (2021), relata que isso se deve ao,

[...] método utilizado, que tinha como base a Teoria da Libertação, fomentado para que os trabalhadores, cidadãos excluídos pela sociedade e estado, fossem sujeitos do processo de: aprendizado, organização, e agentes de sua própria libertação. Desenvolvemos programas de formação para os mais diversos níveis com trabalho de base e para lideranças das organizações.

A partir desta fase o CEPO se firma, se reafirma e conquista seu espaço na sociedade civil, atuando com maior aceitação, seu trabalho ganha visibilidade. Porém, entre os anos 1988 e 1992, no cenário nacional houve diversos impasses e crise nacional estimulada pela implementação do modelo econômico neoliberal que impactaram diretamente na região do Alto Uruguai. Inicialmente os Movimentos Sociais enfraquecem, contudo entre os anos 1991 e 1992, os mesmos ganham força e voltam a lutar retomando seus espaços de enfrentamento.

Nesta fase de atuação do CEPO, a relação da instituição com a sociedade civil e com o Estado já havia modificado, ampliando relações com ONGs do Rio Grande do Sul a exemplo do CAPA e CETAP, em escala nacional com o Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS) de São Paulo, Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais (DESER), porém ainda assim precisava ampliar seu reconhecimento entre os Movimentos Sociais Populares e a sociedade local, ou seja, existiam desafios a serem enfrentados, sendo um deles a superação da resistência da sociedade em reconhecer a importância da atuação da entidade.

O Plano Global da entidade não aponta detalhes sobre a relação da instituição com a sociedade e Estado, porém o que percebemos é que a atuação da entidade caminha da contramão dos interesses de certa parcela da população, que através de mídias da época divulga informações no intuito de desqualificar o trabalho do CEPO, criando uma concepção errônea do papel da instituição.

De acordo com a própria entidade a sua atuação era pautada em princípios acerca de sociedade que dizem respeito a “[...] igualdade, a democracia, a participação, a liberdade, a pluralidade, a diversidade, a cooperação e a solidariedade [...]” (CEPO, 1993, n. p.). O entrevistado 4 (2021) reitera que “o CEPO sempre se orientou pelos princípios da igualdade, democracia, pluralidade, solidariedade, autonomia, cooperação, promoção dos direitos humanos”.

Estes princípios estão atrelados aos eixos temáticos expostos no documento sobre a Sistematização da Prática (1994), sendo eles, 1) Relações sociais de poder, de produção, de gênero, de saber, agentes e protagonistas; 2) Utopia (individual e coletiva); 3) Cultura e linguagem, ou seja, a instituição entende que os sujeitos são constituidores das relações sociais, portanto, é a partir dessa compreensão que a instituição norteia sua concepção de sociedade e que sociedade deseja construir. Na mesma perspectiva é reafirmado no Plano Trienal de 1996-1998 que

[...] a construção de novas relações sociais deve ter como pressuposto básico a valorização da diversidade na unidade, da autonomia, da democracia, entre outros, evitando que o todo anule o particular, o local, o pessoal. Esta construção dar-se-á de forma dialética e permanente nas ações dos diversos sujeitos sociais (CEPO, 1996, sem página).

Diante disso, o Plano Global (1993, n. p.) expõe que a sociedade que desejamos construir precisa partir da diversidade e pluralidade social, em que “[...] os interesses dos indivíduos sejam reconhecidos, respeitados e combinados com os interesses do coletivo e da sociedade”. No mesmo viés o documento frisa que;

Na sociedade que queremos construir, a disputa de hegemonia tem um papel central, para isso os setores populares precisam estar altamente organizados, ocupar todos os espaços possíveis, desenvolver uma política de acúmulo de forças de longa duração visando transformar-se em sujeitos históricos desse processo. A disputa de hegemonia exige uma sociedade civil forte, uma ampla rede de organizações populares e o reconhecimento estratégico destas organizações (CEPO, 1993, s/p).

Compreendemos, a partir do documento, que a entidade, a partir do viés dialético buscava além de assessorar os Movimentos Sociais, capacitá-los para lutar e enfrentar o modelo de desenvolvimento da época adotado no Brasil, ou seja, um modelo pautado em princípios neoliberais e num contexto de globalização econômica. Santos (2000, p. 40-41) em uma publicação do CEPO, afirmou que

[...] o modelo de desenvolvimento adotado na região do Alto Uruguai Gaúcho, seguiu a lógica de concentração de renda e riqueza [...] Os municípios de Erechim, Getúlio Vargas, Estação, Gaurama e Campinas do Sul, concentram 66,44% do PIB regional. Esse modelo de desenvolvimento excludente produz o êxodo rural, aumenta a pobreza nas cidades e estrangula o desenvolvimento sustentável, resultando em consequências negativas para a região.

Nesse mesmo viés, é descrito no Plano Global os aspectos sócios-econômicos da região do Alto Uruguai, reforça as características regionais expostas no início da dissertação, relatando que desde o processo de colonização

A região foi incorporada a produção capitalista, cabendo-lhe o papel de produzir alimentos ou matérias-primas, através do extrativismo e de uma policultura agrícola, estruturada, predominantemente, em pequenas e médias propriedades sem, contudo, excluir as grandes [...]. Essa produção primária destina-se ao abastecimento alimentar, em especial dos centros urbanos em expansão na época. (CEPO, 1993, n. p.).

Essa característica da região refletiu o que se passava no cenário nacional, como políticas governamentais, a modernização industrial no Brasil e tecnificação do campo que provocaram significativo êxodo rural, por fim destacamos, como já citado anteriormente o novo modelo de desenvolvimento econômico adotado no final do século passado. Sob essas condições, é visível relevância do papel do CEPO junto aos Movimentos Sociais da região.

Assim, a instituição desenvolveu seus planos de atuação trienais, visando executar ações voltadas para um modelo de desenvolvimento alternativo, tendo como público prioritário camponeses<sup>16</sup>, assalariados urbanos, moradores de bairros populares, jovens e mulheres. No quadro 05 expusemos informações sobre o planejamento da instituição, destacando o objetivo, eixo de atuação e o público prioritário.

Acerca do público prioritário<sup>17</sup>, destacamos que o mesmo está atrelado ao que a instituição expõe sobre aspectos sócio-políticos da região do Alto Uruguai (RS), conforme Plano Global (1993)

---

<sup>16</sup> Termo usado nos documentos até 1998, posteriormente o CEPO passa a usar o termo “Agricultura familiar”. Para o entrevistado 2 (2021) a mudança no uso do termo “camponês” para “agricultura familiar”, se justifica pelo avanço na compreensão dos termos, em que se passou por um processo de construção de conhecimento, inicialmente se utilizava o termo “agricultor” de forma generalizada, ou ainda “produtor rural”, porém, havendo entendimento do termo desde os pequenos até o grande empresário rural, foi possível verificar e compreender que existe agricultura voltada ao agronegócio e também existe agricultura familiar. O avanço na compreensão teórica e prática dos termos possibilitou a elaboração de financiamento rural e de políticas públicas própria para a agricultura familiar, com juros diferenciados, empréstimos subsidiados, visando distinguir o grande produtor rural do produtor familiar.

<sup>17</sup> Salientamos que o documento também aponta aspectos sociais do meio urbano, visto que a partir da metade da década de 1990 a entidade também passou atuar com os setores populares urbano devido ao grande contingente populacional que estava se deslocando do campo para a cidade, porém não daremos foco na pesquisa para esse grupo assistido pelo CEPO.

No meio rural a estrutura social apresenta duas classes bastante distintas: os camponeses (amplamente majoritários) e os empresários rurais<sup>18</sup>. [...] Entre os camponeses há uma diferenciação significativa e em processo de aprofundamento: ‘Colonos fortes’- integrados as agroindústrias do tipo S.A. ‘colonos médios’- integrados a agroindústrias cooperativas, ‘colonos pobres’- frágil integração, especialmente com as agroindústrias cooperativas, ‘sem-terra’ pequenos arrendatários e parceiros excluídos e em situação de miséria. Existem ainda os assalariados rurais (permanentes ou temporários) [...].

Essa divisão social e econômica dos trabalhadores rurais da região expõe uma realidade permeada por diferenças e ao mesmo tempo desigualdades, compreendemos que esse contexto é reflexo do processo de colonização da região e posteriormente ao modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil.

Contribuindo com essas informações Brancher e Almeida (2006, p. 24) apontam que a agricultura familiar na região do Alto Uruguai (RS), nos anos 1995 e 1996 têm características próprias em relação ao restante do estado do RS, como por exemplo o modo de uso do solo de alguns municípios que possuem relevo acidentado, como a prática “[...] da fruticultura, da produção de leite e de sistema de integração de suínos e aves, que resultam no incremento dos valores auferidos [...]”. De modo geral, a região possui diferenças internas quanto ao desenvolvimento de práticas agrícolas e pecuárias, porém todas as atividades desempenhadas proporcionam a região potencialidades para o desenvolvimento do território.

Brancher e Almeida (2006, p. 37), frisam sobre o processo de capacitação oferecido aos agricultores da região, no qual há a presença de ONGs e entidades governamentais (Emater e Embrapa). Dentre as ONGs há a presença do CEPO, assim como do MAB, SUTRAF, URI, CAPA, MPA, cooperativas (Coorlac, Cveral, Cresóis) e Sindicatos dos trabalhadores rurais, porém uma das dificuldades encontradas é a falta de articulação entre as entidades, portanto não há construção de “estratégias comuns de qualificação de agricultores e de cadeias produtivas prioritárias para o território. Cada organização desenvolve seus programas de qualificação a partir de estratégias internamente definidas”.

Os Planos Trienais do CEPO (1996-1998 e 1999-2001) pautam seus objetivos na “qualificação metodológica do trabalho” e em “contribuir com a construção de processos de Educação Popular que qualifiquem os Sujeitos Sociais a construir o Projeto de Desenvolvimento na Região”, os sujeitos dos quais se referem os planos são os agricultores familiares, trabalhadores urbanos e moradores de bairros populares. Onçay (2005, p. 80) destaca que o CEPO,

---

<sup>18</sup> Definição usada para proprietários rurais que possuam indústrias, comércios ou eram profissionais liberais.

Na área de gestão de políticas públicas busca auxiliar na execução de organizações sociais, movimentos populares, bem como, nas administrações populares da região. A entidade procura também fortalecer as organizações, por meio do trabalho participativo e do fortalecimento de equipe interdisciplinares, buscando melhorar a inserção no fortalecimento de um desenvolvimento local baseado na democracia e na efetiva melhoria da qualidade de vida da população.

À guisa de exemplificação podemos citar o projeto Cooperação e Política Agrícola, que objetivava fortalecer a agricultura familiar a partir da organização e comercialização, cooperação e da construção de uma nova proposta agrícola.

Quadro 5 - Planos Trienais do CEPO

	<b>OBJETIVOS</b>	<b>EIXO DE ATUAÇÃO</b>	<b>PÚBLICO PRIORITÁRIO</b>
<b>PLANEJAMENTO 1995</b>	<p>Qualificar a ação através da elaboração e da sistematização da prática do CEPO.</p> <p>Contribuir no fortalecimento do campo popular, através do avanço na organização, da consciência política e qualificação das Organizações Sociais Populares.</p> <p>Qualificar a estrutura organizativa e funcional, a sustentação e os Recursos Humanos do CEPO.</p>	Educação Popular e o Desenvolvimento na Região (de acordo com Plano Global)	<p>Camponeses</p> <p>Assalariados urbanos</p> <p>Moradores de bairros populares</p> <p>Jovens</p> <p>Mulheres</p>
<b>PLANO TRIENAL 1996-1998</b>	<p>Contribuir com o fortalecimento da organização popular, a reconstrução de Organizações Sociais Populares, a construção de sujeitos com novas práticas sociais e de novos espaços organizativos, desenvolvendo ações de Educação Popular e qualificação metodológica do trabalho.</p> <p>Desenvolver estudos e pesquisas, sistematizando a prática e produzindo conhecimentos, afim de acumular em torno do eixo e qualificar a ação.</p> <p>Qualificar a estrutura de suporte institucional do CEPO e COPERSERVIÇOS.</p>	Educação Popular para a Construção de Sujeitos de Desenvolvimento na Região (alterado para atender os objetivos propostos no plano).	<p>Camponeses</p> <p>Assalariados urbanos</p> <p>Moradores de bairros populares</p>
<b>PLANO TRIENAL 1999-2001</b>	<p>Contribuir com a construção de processos de Educação Popular que qualifiquem os Sujeitos Sociais a construir o Projeto de Desenvolvimento na Região.</p>	Educação Popular para a Construção de Sujeitos de Desenvolvimento na Região.	<p>Agricultura familiar</p> <p>Trabalhadores urbanos</p> <p>Moradores de bairros populares.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base nos Planos Trienais do CEPO.

A partir das informações expostas no quadro 5, refletimos sobre quem são os sujeitos envolvidos na atuação do CEPO. A instituição atuava diretamente com diferentes grupos sociais e setores da sociedade, desde agricultores, assalariados urbanos e moradores de bairros populares, Estado e entidades públicas. Sejam organizados em Movimentos Sociais ou não, mas incorporados na conjuntura nacional vivenciada, esboçando no território local relações socioterritoriais, em que “[...] os sujeitos locais efetivam papéis e ações configurando, desse modo, estratégias de resposta/resistência com relação às imposições de controle, contribuindo para realizar mudanças e inovações [...]” (DEMATTEIS, 2008, p. 35), nesse mesmo sentido a instituição expõe que o “sujeito” possui um papel no desenvolvimento social da região. O CEPO, trata dos sujeitos sociais a partir da denominação “povo”, que para a instituição

[...] revela-se como o resultado da vasta rede de comunidades[...], associações, cooperativas, sindicatos, movimentos populares autônomos e articulados entre si que de dentro da massa e contra o espírito de massa vai se formando, em tensão e contraposição as elites, com vocação de transformar a todos –massa e elites- num único povo assentado sobre as mais diferentes formas de participação e comunhão. ‘Povo’, portanto, não existe previamente como um dado histórico-social. Ele resulta da articulação entre comunidades e os agrupamentos humanos que rompem a situação de massa, criam organização, um projeto e práticas adequadas à consciência e a este projeto. São os próprios grupos que se apropriam e se fazem povo; eles se auto-definem, desenham seu projeto histórico e montam suas formas de organização e de atuação. Criam sua cultura capaz de expressar suas lutas, seus valores e suas esperanças. **Os indivíduos se tornam sujeitos de desenvolvimento a partir do momento em que estiverem organizados e inseridos em grupos sociais** (CEPO, 1996, n. p., grifo nosso).

A afirmação deixa claro que a entidade estava firmada na concepção dialética, onde todos os sujeitos são considerados históricos, e a partir da Educação Popular os mesmos se tornam parte de um coletivo que se organiza e se articula para lutar por causas sociais. Ou seja, o CEPO atuava na perspectiva de capacitar os sujeitos enquanto um “ser político” a partir da conscientização de sua realidade, sendo a educação um instrumento de luta, isto é, que está a serviço dos sujeitos oprimidos e excluídos socialmente, emergindo daí a compreensão de educação transformadora.

Nesse sentido, o documento denominado, Sistematização da Prática, elaborado em 1994, esclarece que a entidade procurava atuar a partir de viés dialético, afirmando que “o desenvolvimento da região e a educação popular apresentam-se como elementos imbricados na ação sócio-educativa de constituição de sujeitos sociais transformadores da realidade e promotores do desenvolvimento integral” (CEPO, 1994, n. p.). Assim, visando dar conta da proposta da instituição, o CEPO atuava a partir de algumas abordagens epistemológicas, sendo elas: “a unidade teoria-prática”, “cultura como um espaço de realização do homem”, “a utopia



como elemento dinamizador da vida”, “construção da cidadania” e “o caráter educativo das ações humanas”.

As abordagens epistemológicas reiteram a atuação da entidade pelo viés dialético, a iniciar pela proposição da unidade teoria-prática, ou seja, a *práxis*, atrelada a abordagem sobre a cultura como possibilidade da realização do homem identificamos que o sujeito deve estar em constante processo de reflexão e de ação, visto que ele irá transformar a si ao mundo a partir da *práxis*. Para isso é preciso que os sujeitos conheçam sua história e sua realidade, reflitam sobre ambas e daí se ocupar com ações para superar condições desiguais e opressoras.

Logo, podemos falar em Educação Popular como um pilar para avançar em direção as lutas e conquistas de direitos das classes populares. Encontramos em Freire (2019) argumentos que expõe o papel da *práxis* na transformação e libertação humana no que condiz a condições desumanas. Nesse sentido compreendemos que a Educação Popular feita pelo CEPO e a educação defendida por Freire (2019) estão intrinsecamente ligadas a importância do diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo, sendo primordial o questionamento, problematização, discussão e reflexões para desmistificar a realidade e construir novos conhecimentos que levem a ações que defendam o interesse das classes populares, ou seja, compreender a realidade e promover intervenções transformadoras nela.

Daí a estreita relação entre Movimentos Sociais e Educação Popular, ou seja, as ações dos sujeitos pertencentes aos Movimentos Sociais instituem espaços de participação e protagonismo social, espaços educativos e de experiências políticas. Atrelado a isso, citamos a abordagem epistemológica do CEPO que diz respeito ao caráter educativo das ações humanas, para a entidade

[...] diversas ações realizadas cotidianamente pelo homem têm um caráter educativo, já que permitem constante aprendizagem. [...] Aprender e ensinar não são, portanto privilégio de alguém ou de alguns, mas condição para a realização de todos através da criação e recriação da própria sociedade, particularmente dos próprios Movimentos Sociais Populares em sua *práxis* política. (CEPO, 1994, n. p.).

No tocante a essa afirmação, Freire (2019) já expunha que o ato de “ensinar e aprender” é constante, e tem como propósito transformar e libertar o sujeito de determinada situação opressora, ou seja, através da *práxis*, enquanto um processo educativo, se manifestam novas discussões e ações.

Destarte no documento que trata da Sistematização da Prática (1994), reforça o propósito de “contribuir com a ação dos Movimentos e das Organizações Populares para o desenvolvimento da região” (CEPO, 1994, n. p.). Sobre os eixos temáticos, destaca três,

expondo que poderiam ser adequados ao longo da atuação da instituição, ou seja, conforme fosse necessário. Os eixos são: 1) Relações sociais de poder, de produção, de gênero, de saber, agentes e protagonistas; 2) Utopia (individual e coletiva); 3) Cultura e linguagem. A instituição afirma que,

[...] o homem é agente instituinte das relações, portanto institucionalizador de relações, modos, cultura. Cada um dos modos específicos de relação social compreendem os seguintes elementos: relações sociais de poder [...], relações sociais de produção [...], relações sociais de gênero [...], relações sociais de saber [...] agentes e protagonistas. (CEPO, 1994, n. p.).

Essa afirmação vai ao encontro da discussão feita sobre a *práxis*, e em seu meio o homem estabelece relações sociais de poder, gênero, produção e de saber, essas relações no contexto da Educação Popular representam o propósito político e social dessas práticas. Sob essa ótica que se constrói o processo dialético, reflexão sobre a prática, construção de embasamento teórico e posteriormente retomada das práticas. Nesse viés, para dar conta das práticas que se propõe a fazer, a instituição definia como principais procedimentos e instrumentos de sua atuação,

[...] registros de atividades, confecção de relatórios de atividades, anotações de impressões, pesquisa documental, reflexão e redação de textos preliminares, discussão no grupo de trabalho, apresentação ao coletivo, discussão de Linhas de aprofundamento de atividades de pesquisa bibliográfica, redação de textos, discussão e elaborações finais. (CEPO, 1994, n. p.).

Esses instrumentos mais uma vez reforçam a prática dialética da instituição. Para Onçay (2005, p. 147) “[...] a educação a serviço das classes populares pode fazer-se práxis, integrando em uma unidade dinâmica e dialética a prática social e sua pertinente reflexão e análise a favor da luta transformadora, conduzindo adequadamente a ação para a mudança”. Nesse processo destacamos a realidade e conjuntura política/econômica nacional que a instituição se encontrava. O neoliberalismo se expande, a globalização avança, as práticas capitalistas se tornam cada vez mais vorazes, exemplo disso é o aumento do consumo de energia elétrica que, atrelado ao discurso da sustentabilidade, fomenta a construção de usinas hidrelétricas, como no leito do Rio Uruguai. Nesse sentido, o papel do CEPO, foi fundamental para as organizações populares, sobretudo o MAB, onde os agricultores e agricultoras atingidos por barragem lutavam pelos seus direitos, ou seja, a instituição promoveu discussões, reflexões, divulgação e conscientização da problemática gerada pela construção de barragens.

## CAPÍTULO 4

### 4 O CEPO E SUAS DIMENSÕES TERRITORIAIS

Agora centramos o debate acerca do objetivo final da pesquisa, ou seja, realizar a análise da atuação do CEPO e a sua contribuição para o desenvolvimento territorial da região do Alto Uruguai (RS). Nesta análise nos baseamos nos conceitos basilares, os quais nos dão aporte teórico para avançar em direção ao objetivo final, assim como também discorreremos acerca do objeto de pesquisa, o CEPO. Portanto, nesse momento nos compete tratar do desenvolvimento territorial da região da região do Alto Uruguai (RS) a partir da atuação do CEPO.

A medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, leituras e reflexões construídas, foi possível compreender que o território da região do Alto Uruguai (RS) se funde na diversidade, nas diferenças, similitudes e a complexidade do conceito território, como os aspectos sociais, políticos e econômicos que estão atrelados a ele e que dão as características centrais ao mesmo, determina a estreita ligação entre o desenvolvimento territorial, Movimentos Sociais e Educação Popular. As três expressões estão intrinsecamente ligadas, a começar pela análise do território, seus significados, história e identidades, em que, para sua compreensão é preciso levar em conta aspectos essenciais, podemos pensar o território como;

Simples suporte, no âmbito espacial da interação entre os sujeitos-atores das ações planejadas do desenvolvimento;  
 Recipiente de recursos potenciais (material e imaterial) definidos objetivamente das especialidades externas e internas de vocação;  
 Lugar de possibilidade de exercício de governança da territorialidade ativa, que como combinação do significado a e b, quando a interação dos atores (local e externos) liga-se a valorização dos recursos locais transformando-o em potencialidade utilizável e potencialmente exportável.  
 Ator coletivo local, rede de sujeitos públicos e privados, capazes de auto organizar-se no final de autoprojetar e gerenciar o próprio desenvolvimento. (DANSERO, 2012, p. 206-207 apud VIANA DE ANDRADE, SERRA, 2017, p. 578).

Isso posto, compreendemos que na esfera do desenvolvimento territorial, as relações sociais estabelecidas na região do Alto Uruguai produzem um território específico, com potencialidades para seu desenvolvimento. Saquet (2007, p. 60, grifo do autor) num esforço contínuo de mostrar as diferentes abordagens de território, aponta que Dematteis (1970) afirmava que

[...] o território, [...] é uma construção social, com desigualdades (entre *níveis* territoriais, que variam do local ao planetário), com características naturais (clima, solo...) e relações *horizontais* (entre as pessoas, produção, circulação...) e *verticais*

(clima, tipos de culturas, distribuição do habitat etc.), isto é, significa uma complexa combinação de certas *relações territoriais*.

Portanto, o território é resultante de ações históricas, atravessado por disputas e contradições, que são

[...] produzidas pelas relações sociais, criam espaços e territórios heterogêneos gerando conflitualidades [...], o âmago da conflitualidade é a disputa pelos modelos de desenvolvimento em que os territórios são marcados pela exclusão das políticas neoliberais, produtora de desigualdades, ameaçando a consolidação da democracia (FERNANDES, 2008, p. 204).

Desse modo, a Educação Popular pode ser vista como dinamizadora das dinâmicas territoriais e balizadora do desenvolvimento do território, a partir da construção e mobilização através da luta e respectiva resistência as adversidades sociais. Nesse sentido Saquet (2019, p. 27) expõe que o desenvolvimento territorial é e deve ser feito exclusivamente para as classes populares, sendo necessário considerar os vínculos existentes naquele território, visto que,

[...] os vínculos significam justamente os diferentes gradientes de enraizamento, proximidade, confiança, pertencimento, sinergia, cooperação e solidariedade, todos elementos e processos centrais na caracterização territorial do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, revelam potentes culturas e políticas para serem trabalhadas cooperada, participativa e solidariamente

No que tange a região de estudo desta dissertação, afirmamos que não se refere a uma divisão aleatória do território, mas a uma região geográfica com potencialidades territoriais a serem exploradas e analisadas, com ações coletivas, apontando indícios para o desenvolvimento territorial da região.

Entendemos que o desenvolvimento local, não apenas otimiza potencialidades locais existentes, também aponta capacidades inerentes àquele território. Assim, este é um modelo que se apoia em especificidades locais (sociais, culturais, econômicas etc.) e dos sujeitos que estão envolvidos. Candiotto e Santos (2008, p. 323) reiteram que uma abordagem territorial, “[...] pode contribuir também para se planejar e gerir o desenvolvimento, a partir de uma perspectiva participativa, para viabilizar práticas sociais mais democráticas, solidárias e transparentes de gestão territorial [...]”.

É perceptível a contribuição que um modelo territorial traz para refletir a organização de um território, seus conflitos, limites e obstáculos, articulação com esferas governamentais e no êxito das ações do Estado. Portanto, a abordagem territorial utilizada nos permite individualizar um espaço, “[...] sem, no entanto, perder a noção das múltiplas relações de poder

que o constitui [...]” (CANDIOTTO; SANTOS, 2008, p. 337). Nesse viés, há uma tendência de reflexão acerca das ações dos sujeitos locais, aspecto que interfere na constituição territorial local.

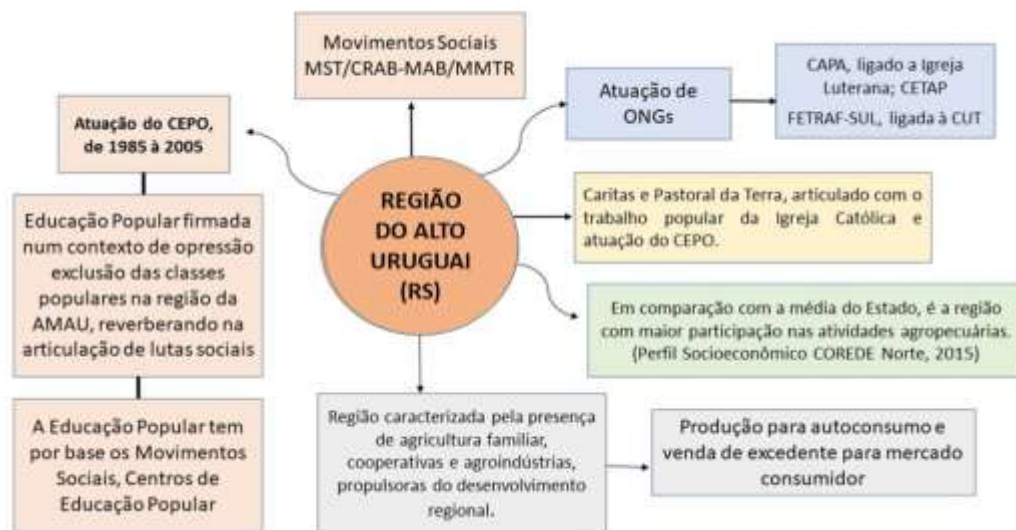
A pesquisa traz para o debate o desenvolvimento territorial a partir da Educação Popular desenvolvida pelo CEPO, e nesse viés identificamos a estreita relação entre os dois quando Dansero e Zobel (2007 apud SAQUET, 2019, p. 25) aborda “[...] uma perspectiva de compreensão do território e do desenvolvimento construída de maneira dialógica com outros/as professores/as e pesquisadores/as, sucintamente, histórica, reticular, relacional e pluridimensional [...]”.

O desenvolvimento territorial a partir de um processo dialógico, participante e da *práxis*, pressupõe a construção de múltiplas possibilidades de ações, visto que “[...] a produção do conhecimento popular também se faz extremamente necessária [...]” (SAQUET, 2019, p. 34), ou seja, o conhecimento das classes populares construído a partir da *práxis*, está atrelado a tomada de consciência dos sujeitos, assim como na respectiva construção e qualificação de suas lutas. Ou seja, a Educação Popular, construída a partir do diálogo, ações participativas e reflexões políticas/culturais têm influência direta na formação da consciência de classe e sentimento de pertencimento a um lugar, respectivamente influenciando na tomada de decisões para o desenvolvimento territorial de determinado local (SAQUET, 2019).

Afirmações de Saquet (2019), contribuem para refletir sobre o desenvolvimento territorial da região do Alto Uruguai (RS) a partir da atuação do CEPO, o autor nos leva ao entendimento de que a *práxis* da Educação Popular, ao considerar o sentimento de pertencimento dos sujeitos a um lugar ou classe social, fortalece a luta e ações transformadoras em busca da satisfação e conquistas das necessidades das pessoas envolvidas nesse processo. Nas palavras de Saquet (2019, p. 34), esse movimento resulta “[...] numa relação sujeito-sujeito, de *práxis* e contra hegemonia aos agentes do capital e do Estado burguês [...]”.

Portanto, no território local, a partir da atuação dos Movimentos Sociais e do CEPO, fomentou e instigou projetos para o desenvolvimento regional, priorizando o papel da agricultura familiar, incentivando a autonomia política, por exemplo com a presença de ONGs como o CAPA e CETAP, como também estabeleceu relações em redes mais longas, como com as seguintes entidades: Assessorar (Francisco Beltrão), DESER (Curitiba), CEPIS (São Paulo), fortalecendo a luta regional, como visto no Organograma 1, a seguir.

### Organograma 1 - Caracterização geral da Região do Alto Uruguai (RS)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É pertinente destacar que a produção agroecológica é uma das características da região do Alto Uruguai (RS), em que através da atuação do CETAP e CAPA, há assessoramento aos agricultores em suas organizações, estimulando a agricultura sustentável.

Podemos inferir que esta é uma forma de atuação dos agricultores contra a expansão do agronegócio, sendo a agroecologia, uma estratégia de luta pela territorialização proposta por grupos e sujeitos que defendem a produção de alimentos saudáveis, firmados na defesa contra o domínio do território pelo modelo capitalista.

Nessa perspectiva, o Plano de Desenvolvimento do Território Alto Uruguai-RS explicita algumas diretrizes prevendo o desenvolvimento sustentável, destacando a agricultura familiar como eixo central para tal desenvolvimento, focando na produção de alimentos para a subsistência e posteriormente para o mercado consumidor, assim como as práticas devem incluir “[...] a sociedade civil organizada (movimentos sociais, movimentos sindicais e populares... etc.), as administrações públicas nas suas diversas esferas, envolvendo o maior número de cidadãos neste processo [...]” (BRANCHER; ALMEIDA, 2006, p. 52).

Diante desse contexto, se identifica a necessidade de ofertar condições aos agricultores familiares para exercer seu trabalho, sendo relevante oportunizar a esses sujeitos acesso à “educação, formação, capacitação e assistência técnica, são condições necessárias para que os agricultores familiares, empreendedores solidários urbanos e os cidadãos como um todo, se transformem em sujeitos do processo [...]” (BRANCHER; ALMEIDA, 2006, p. 51-52).

Salientamos que essa realidade já é descrita após encerramento das atividades do CEPO, porém foi esta instituição, juntamente com as entidades congregadas e ela em diversos projetos que tiveram importante influência no desenvolvimento de práticas agrícolas alternativas ao agronegócio.

É nesse contexto que compreendemos lutas dos Movimentos Sociais na região do Alto Uruguai (RS), como por exemplo, em prol da construção de uma Universidade Federal para suprir com as demandas de formação e pesquisa na região, assim em 15 de setembro de 2009, pela lei nº 12.029 se formaliza que Erechim teria, a partir de 2010, suas primeiras turmas na Universidade Federal da Fronteira Sul, sendo uma delas no curso de Agronomia, com vistas a atender a demanda por formação de agrônomos na região, havendo ênfase na Agroecologia.<sup>19</sup>

Esse é um exemplo das ações voltadas ao desenvolvimento territorial da região direcionada aos interesses e demandas das classes populares, especialmente, agricultores familiares. Desta forma, o desenvolvimento territorial a partir da atuação do CEPO, se dá com a ação coletiva dos agricultores mobilizados nos Movimentos Sociais, que por meio da luta organizada, a educação, capacitação política e pedagógica de líderes dos movimentos, a defesa pelo território local se torna uma prerrogativa para a luta local.

Essas colocações nos levam ao próximo item de discussão da dissertação, no qual ampliaremos o debate sobre desenvolvimento territorial a partir das colocações expressas em documentos do arquivo morto do CEPO.

#### 4.1 CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO FUNDAMENTADO NA DISCUSSÃO PROPOSTA PELO CEPO

A partir da leitura e sistematização das informações contidas nos documentos do CEPO, procuramos refletir sobre a concepção de desenvolvimento territorial proposto pela instituição relacionando com as abordagens teóricas de Saquet (2007, 2015a, 2015b, 2019). Para iniciar a discussão trazemos a afirmação descrita no Plano Global (CEPO, 1993, p. 09), para a instituição o desenvolvimento é entendido “[...] como um processo que, a partir de uma ampla participação popular, resulta em uma transformação quantitativa e qualitativa das estruturas socioeconômicas e socioculturais e conduz a uma acentuada melhora na qualidade de vida da maioria da população [...]”. A afirmação extraída de Saquet (2015b, p. 118) expõe que

---

<sup>19</sup> Mais informações podem ser encontradas no site do curso de Agronomia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Erechim/RS. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/graduacao/agronomia/perfil-do-curso>.

[...] o território é entendido como lugar de relações sociais; de conexões e redes; de vida; para além da produção econômica, como natureza, apropriação, mudanças, mobilidade, identidade e patrimônio cultural; como produção socioespacial e condição para o habitar, viver e produzir. A identidade é compreendida para além do sentido de pertencimento a um lugar.

Ambas as afirmações nos levam ao entendimento da indispensável organização popular na luta pela qualidade de vida da sociedade, bem como para o desenvolvimento do território local. A respeito disso nos referimos a década de 1980 e 1990, observamos que à medida que a conjuntura nacional foi se modificando a população da região do Alto Uruguai (RS) foi sentindo os efeitos das novas políticas do Estado brasileiro, havendo necessidade de organização e mobilização social em prol das demandas dos agricultores da região. A década de 1990 se apresentou com intensas mudanças políticas e econômicas que respaldaram na sociedade de forma negativa, diante disso o CEPO expôs no Plano Global (1993, p. 09) que o

[...] modelo de desenvolvimento, o tipo de relação que se estabelece é uma das principais causas do empobrecimento crescente da maioria dos países, regiões e pessoas, em oposição ao enriquecimento de uma minoria. A transferência de capital, ocasionada, entre outras coisas, pela dívida externa pela deterioração constante dos termos de troca (desvalorização dos produtos primários em relação aos manufaturados, desvalorização da força de trabalho em relação ao capital ...) subordina países, regiões, setores da economia e pessoas. Um modelo de desenvolvimento alternativo exige um novo tipo de relação (baseada na igualdade, democracia, colaboração...) entre países, regiões, setores da economia e pessoas. Significa dizer que deverão ocorrer mudanças, tanto a nível nacional como a nível internacional.

Mas como o mercado possui uma lógica de produção e reprodução, cujo objetivo é auferir lucros constantes e em escala ampliada, é certo que a educação - pela perspectiva liberal - é sem dúvida alguma prevista para a manutenção do capital, isto é, o intuito da formação apenas para produção e reprodução do sistema capitalista, tendo em vista, que é estratégico controlar o acesso da classe trabalhadora nas mais variadas faculdades intelectuais, isso não vai ao encontro do que Freire (2019) defendia, ou seja, de que a educação necessita ser vista sob a lógica da emancipação dos sujeitos, tornando-os capazes de interferirem no meio social e a partir disso, fomentar os espaços para ampliação da cultura e democracia.

Nesse viés o CEPO (1993) afirmava que a participação popular é necessária e indispensável para a conquista de direitos sociais, pautando num crescimento econômico e desenvolvimento local qualitativo e não somente quantitativo. Assim,



[...] a ativa participação da sociedade civil, especialmente das organizações populares, introduz novos atores como agentes decisivos na construção de um modelo de desenvolvimento alternativo. Esta participação exige uma nova postura dos organismos internacionais, dos governos e do poder econômico. Esta postura exige uma nova estratégia, onde a sociedade civil tenha de tomar decisões, em oposição ao atual modelo que marginaliza a sociedade civil e promove relações nos quais o centro subjuga a periferia. Esta participação requer democracia, requer a sociedade civil autônoma e interlocutora. (CEPO, 1993, p. 09).

Em vista disso, atuar com base na concepção de Educação Popular se tornou uma estratégia para a luta e organização da sociedade civil da região do Alto Uruguai (RS), visto que se centra no desafio de encarar a realidade tal como ela é, refletir e agir na construção e formação de sujeitos com consciência da sua realidade, visando fortalecer os grupos sociais menos favorecidos. Nesse sentido, observamos que os anos 1990 no Campo Democrático e Popular brasileiro se direciona no viés de elaborar alternativas para o desenvolvimento local e regional, de modo que;

[...] articula-se a perspectiva de construção do poder ou hegemonia popular. Fala-se e luta-se para a construção de um novo projeto para o Brasil. A disputa central, se consubstancia em propostas como a da Reforma Agrária, o resgate do papel social da agricultura familiar, a manutenção e o aprofundamento das políticas públicas, o resgate da soberania nacional [...]. (PALUDO, 2001, p. 183).

É notável como as organizações populares em escala local se articulam buscando não somente atingir os interesses locais, mas também repensar e alcançar o bem estar da sociedade brasileira como um todo, visto que o país enfrentava diversos desafios políticos e econômicos que estavam refletindo nas camadas populares, sendo necessário mudar esse caminho e construir um projeto de desenvolvimento que se pautasse na garantia dos direitos sociais, ou seja, atender suas necessidades básicas como educação, saúde, trabalho.

Assim, podemos inferir que os Movimentos Sociais, articulados em escala local, buscam atingir os objetivos e demandas não somente de uma pequena parcela da população, mas suas ações refletem em escala nacional. Diante dessa afirmação compartilhamos a seguinte citação, oriunda do Plano Territorial de desenvolvimento rural sustentável do Alto Uruguai-RS, acerca do entendimento de desenvolvimento<sup>20</sup>,

Este processo deve levar em consideração os sujeitos organizados da sociedade, oriundos dos espaços rurais e urbanos, primando por um processo de crescimento econômico que seja acompanhado por políticas e ações de distribuição de renda, diminuição da pobreza, democratização dos diversos espaços sociais, respeito e

<sup>20</sup> O texto em questão discute em específico o Plano territorial de *desenvolvimento rural sustentável* do Alto Uruguai, contudo há diversas contribuições teóricas acerca da concepção de desenvolvimento territorial, que nos auxiliam na discussão e reflexão sobre o desenvolvimento regional apontados nos documentos do CEPO.

preservação do meio ambiente e valorização das culturas locais. É preciso implementar um processo que resulte na transformação sustentável das estruturas econômicas excludentes, das políticas públicas, sociais e culturais no território e fora dele. (BRANCHER; ALMEIDA, 2006, p. 51).

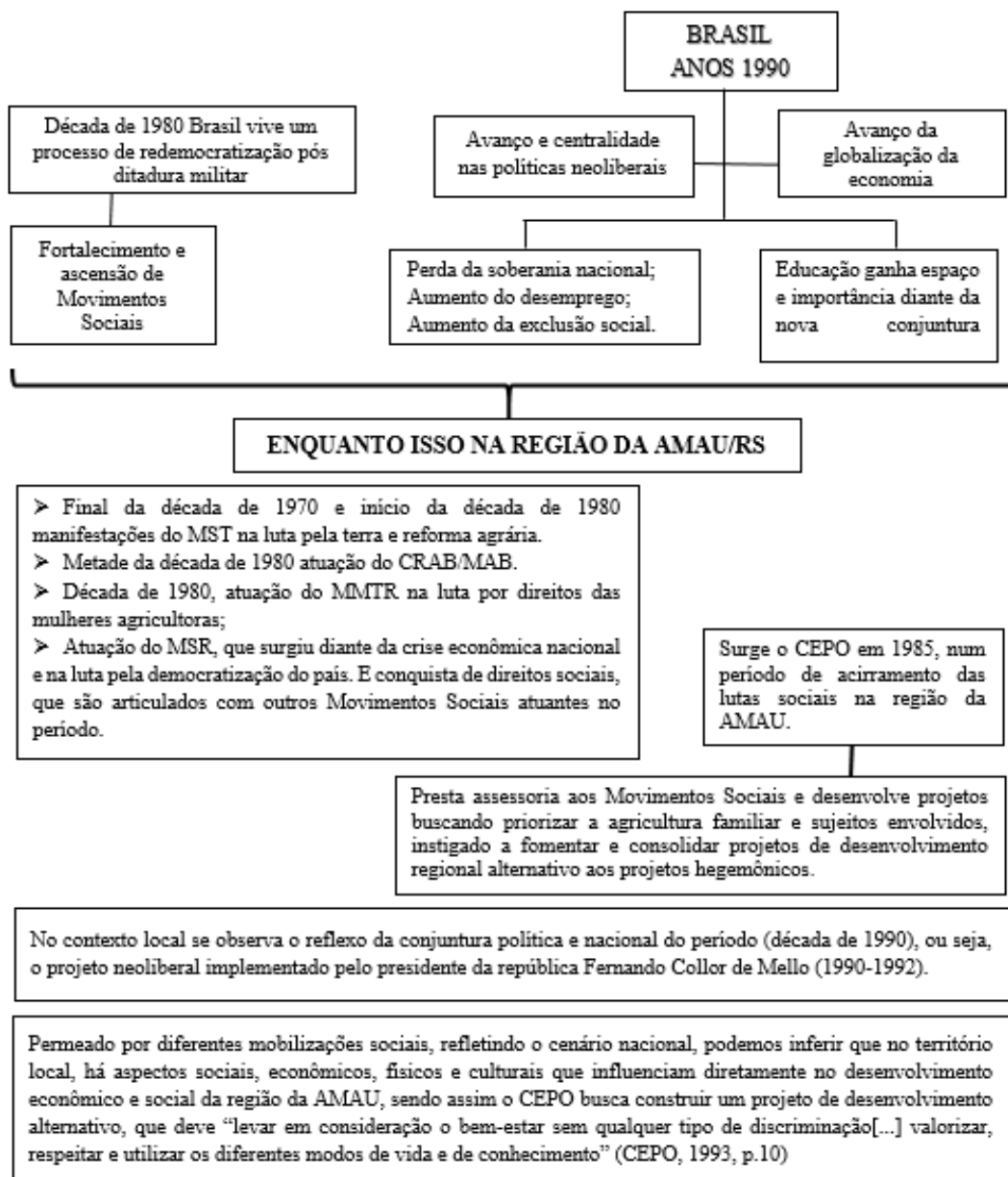
Na década de 1990, o CEPO discutia sobre um modelo de desenvolvimento alternativo, e no mesmo sentido da afirmação acima, defendia uma organização econômica pautada em atender as necessidades básicas da população, equilibrando questões ambientais com a necessidade do ser humano, assim como também se opunha a concentração de riquezas. É possível afirmar que as ações desenvolvidas pelos Movimentos Sociais na região do Alto Uruguai (RS), juntamente com a atuação do CEPO, estavam articuladas com escalas mais amplas, considerando a “[...] construção de estratégias comuns, apesar das diferenças que possam existir entre as partes, seja na concepção de mundo, de sociedade, de ser humano [...]” (CEPO, 1993, p. 10).

Diante disso, ainda podemos falar em desenvolvimento territorial a partir de Saquet (2015a, p. 126, grifo do autor), o autor se firma em (DEMATTEIS, 1994, 1995) quando expõe que

[...] o desenvolvimento tem uma natureza dialética, contraditória e conflitual [...] os sujeitos são capazes de se organizar autônoma e coletivamente por meio de relações e redes internas e externas ao local, tentando garantir a *autorreprodução* dos processos desenvolvimento articulados territorialmente em *nós* de redes locais e extralocais.

Compreendemos que o desenvolvimento territorial está intrinsecamente atrelado a atuação histórica dos sujeitos que fazem parte do território local, nessa perspectiva Saquet (2015a) assegura que o desenvolvimento territorial acontece quando os sujeitos envolvidos estão sustentados politicamente, quando há organização e autonomia política, dali a importância do CEPO e sua atuação em prol do desenvolvimento regional.

Atrelado a discussão acima, buscamos sintetizar as informações, assim apresentamos o Organograma 2, o qual apresenta como a região da Alto Uruguai (RS) está intrinsecamente atrelada a escala nacional, de modo que as ações desenvolvidas na região não acontecem desvinculadas do contexto nacional.

Organograma 2 - Reflexos do contexto nacional no território do Alto Uruguai (RS)<sup>21</sup>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Organograma 2 vem ao encontro da afirmação de Saquet (2007, p. 57), quando escreve sobre as diferentes abordagens do território, partindo do pressuposto

[...] que as forças econômicas, políticas e culturais, reciprocamente relacionadas e em unidade, efetivam o território, o processo social, no e com o espaço geográfico, centrado e emanado na e da territorialidade cotidiana dos indivíduos, em diferentes centralidades, temporalidades e territorialidades.

<sup>21</sup> O organograma apresenta o termo AMAU, que se refere a Associação dos Município do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, porém na escrita da dissertação optamos em usar a identificação como região do Alto Uruguai, ambos termos dizem respeito a mesma região.

Um território local tem suas próprias articulações e movimentos, porém está atrelado a contextos em escalas mais longas, ou seja, nacionais ou internacionais. Há movimentos e organizações que se cruzam em escalas amplas, sendo que nessas articulações dos Movimentos Sociais e, na atuação do CEPO, a partir da concepção de Educação Popular que há lutas firmadas a partir das demandas e necessidades das classes populares.

Ao falar sobre Educação Popular e desenvolvimento, Paludo (2001, p. 187) reitera que os projetos de desenvolvimento locais e regionais alternativos se constroem e são amparados por “formação, organização, ação/luta e construção cotidiana”, sendo movimentos de cunho político, humano, cultural e econômico. Saquet (2019, p. 30, grifo do autor) contribui afirmando que a *ciência popular* é uma *práxis* contra hegemônica e vinculada aos distintos sujeitos de cada território e lugar, no tempo e no espaço”.

A construção do conhecimento e qualificação da consciência de classe é fundamental para construir propostas em prol do desenvolvimento territorial de uma região. Compreendemos que essa construção parte de ações reflexivas, participativas e dialógicas, nesse viés, podemos falar da relevância da Educação Popular enquanto resistência, pois os sujeitos envolvidos trazem sua contribuição educativa através da mobilização e da defesa de seus direitos, atuando contra o silenciamento e invisibilidades das classes subalternas.

Para Saquet (2019, p. 33) isso parte de um “[...] movimento popular, propositivo e criativo, para tentar romper com a dependência, subordinação, exploração, dominação e degradação ambiental, contribuindo para a construção da descolonização intelectual [...]”. E, os Movimentos Sociais, constroem sua autonomia para lutar em favor do coletivo, sendo a educação uma de suas bandeiras de lutas, denunciando as desigualdades na sociedade, lutando e resistindo pelo acesso aos direitos sociais.

Buscando superar a invisibilidade e esquecimento dos camponeses em detrimento do desenvolvimento do/no espaço urbano, ascender para uma educação que extrapole os padrões socioeconômicos e estejam conectados com a realidade rural. A Educação Popular tem como prerrogativa a formação a partir e dentro de um longo e complexo percurso de lutas e resistências das classes populares em prol de seus direitos sociais.

Desse modo, entendemos que *consciência de classe e consciência de lugar* necessitam andar juntas, ou seja, precisam ser continuadas e reflexivamente, produzidas simultaneamente, qualificando-se os sujeitos, suas mentes e ações, seus enraizamentos e pertencimentos, as relações de confiança e reciprocidade. Todos são elementos e processos fundamentais na praxis do desenvolvimento territorial. [...] A consciência de lugar acontece num movimento de profundo conhecimento da história dos sistemas produtivos locais, identificando-se potenciais, orientando-se os processos de desenvolvimento e se valorizando os territórios e seus habitantes

(BECATTINI, 2009). Aí, o conhecimento é produzido num contexto histórico e geográfico de relações singulares, gerando (e sendo influenciado por) valores, ideologias, saberes, análises, costumes, práticas, tradições, inovações etc., ou seja, a dimensão local tem centralidade, sem desligamento dos outros espaços e tempos, lugares e territórios. (SAQUET, 2019, p. 28-29, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a Educação Popular possibilita problematizações a respeito da realidade excludente e opressora, fomentando estudos e discussões relacionados ao campo pedagógico e político, estando pautada na transformação da realidade, na luta pela emancipação dos indivíduos de suas condições de opressão, observando, indagando e questionando a realidade da sociedade, sendo essas algumas das causas de lutas historicamente vivas nos Movimentos Sociais visando minimizar injustiças sociais.

Portanto, é possível afirmar que as colocações apresentadas nos documentos do CEPO, sobre desenvolvimento territorial, não estão longe das discussões recentes sobre o assunto. O território do Alto Uruguai (RS), com suas características e significados próprios e distintos, possibilitaram aos sujeitos da região ampliar sua compreensão a respeito do contexto político, econômico e social vivido, assim como, a partir da Educação Popular se fortalecer junto aos Movimentos Sociais, construindo propostas em defesa de seus direitos e das demandas da região, indo à luta e posteriormente resultando em conquistas para a população local.

Como aponta Saquet (2019), para haver desenvolvimento territorial é preciso ter conquistas sejam elas: sociais, políticas, culturais ou ambientais. Diante desta colocação, seguimos para o subtítulo final, apresentando, a partir de entrevistas, apontamentos sobre a contribuição da Educação Popular para o desenvolvimento territorial da região.

#### 4.2 DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI (RS) E O CEPO

Como desfecho da pesquisa, este subtítulo traz dados obtidos nas entrevistas com alguns ex-membros do CEPO. O diálogo teve como premissa responder algumas indagações desde a criação da entidade, as frentes de trabalho, atuação na região do Alto Uruguai (RS), Movimentos Sociais que o compuseram, em especial as relações estabelecidas entre a entidade e o MAB, suas práticas de atuação em escala local, assim como averiguar as causas que levaram ao fechamento da instituição e se seus objetivos foram alcançados ao longo dos 20 anos de intensas atividades e projetos desenvolvidos.

Destacamos que alguns desses questionamentos feitos aos entrevistados foram respondidos ao longo da dissertação. Por fim, questionamos sobre como os entrevistados

compreendem a importância da Educação Popular na atualidade. Esta etapa da pesquisa foi primordial para trazer apontamentos sobre a contribuição da Educação Popular para o desenvolvimento territorial da região do Alto Uruguai (RS).

As entrevistas foram realizadas com 5 pessoas que estiveram à frente dos trabalhos realizados pelo CEPO, as quais foram identificadas como entrevistado 1, entrevistado 2, entrevistado 3, entrevistado 4 e entrevistado 5, salientamos que algumas pessoas, das quais estavam à frente dos trabalhos na instituição não foi possível dialogar devido problemas de saúde, sendo está mais uma dificuldade de se fazer pesquisa em tempos de Pandemia.

A questão central que norteia a discussão desse subtítulo é: Como você caracteriza o território de atuação do CEPO? E, a partir da atuação do CEPO, quais as contribuições para o desenvolvimento regional?

Como descrito ao longo da dissertação a região do Alto Uruguai (RS) passou por um processo de colonização específica, desenvolvendo a economia atrelada à produção agrícola e pecuária, que foi se fortalecendo e expandindo com o passar dos anos, de modo que é possível afirmar que este território se constituiu alicerçado na história da ocupação e colonização, no modo de vida e trabalho dos agricultores familiares. Para o entrevistado 4 (2021) que este foi um

[...] território forjado, ocupado, por imigrantes (italianos, poloneses, alemães), além dos nativos aqui já existentes. A base econômica se caracteriza por uma região de pequenas propriedades rurais (agricultura familiar), micro e pequenas empresas, agroindústrias, cooperativas, etc. Na sua grande maioria formada por pequenos municípios, sendo o município polo Erechim, com 110.000 mil habitantes. Essas características, também, servem de parâmetro e base para a organização política e cultural.

Essas características próprias do local foram base para as primeiras organizações e movimentos populares na região que estavam descontentes com a realidade vivida. Foi nessa perspectiva que o CEPO contribuiu com as lutas dos Movimentos Sociais na região. O entrevistado 2 (2021) destaca a participação da Igreja como fundamental, para ele a

[...] influência regional do trabalho desenvolvido pela Igreja Católica, através de trabalhos da Caritas e Pastoral Rural<sup>22</sup> foi fundamental (em nível nacional chamada de Pastoral da Terra) na região se usava rural pois Terra era um termo muito conflitivo, pois o objetivo era acompanhar os agricultores, havia muitas experiências de produtores

---

<sup>22</sup> Pastoral Rural estava articulada com a pastoral da Juventude e a Caritas Diocesana (Caritas é o “braço” direito do serviço Social da Igreja) é mais de caráter assistencial, casa, comida, material de construção, roupa, mas acompanhava vários projetos ligados aos indígenas da região, com produção de produtos de subsistência como feijão, milho, e também com pequenos agricultores, muito ligada a pastoral rural. (ENTREVISTADO 2, 2021).

que produziam ‘coisas’ alternativas que hoje praticamente morreram, muitos se encaminharam para as agroindústrias familiares.

Por sua vez,

[...] a contribuição do CEPO para o desenvolvimento território ocorre na medida que ele veio para assessorar e fortalecer os grupos de economia alternativa, por exemplo as agroindústrias, agricultura famílias de ‘base’, fortalecendo as pequenas organizações e ampliando suas concepções. Fundamentalmente, hoje na região, tem agroindústrias que se desenvolveram a partir dessas iniciativas populares, começaram com pequenos grupos que motivados tanto pelo CEPO, como pastoral da Terra, como projetos alternativos de produção de alimentos, seja orgânico ou pequenas agroindústrias, muito numa mística de solidariedade entre os diferentes grupos, que hoje praticamente morreu, pois, as agroindústrias encontraram seus caminhos meio que individualista, temos para o exemplo a Cooperativa Nossa Terra. (ENTREVISTADO 2, 2021).

Já o entrevistado 4 (2021) expõe que “foi o CEPO que trouxe para a região o planejamento estratégico”, não obstante das afirmações do entrevistado 2 (2021), ele expõe a importância da Educação Popular como eixo norteador dos projetos e atividades desempenhadas pela instituição. Uma vez que a partir dessa perspectiva foi possível construir avanços teóricos nas discussões e planejamentos de ações da entidade.

[...] as práticas, as experiências desenvolvidas, as ações educativas/formação, as ações organizativas, continuam até hoje produzindo frutos junto à sociedade regional, e em outras regiões, pois muitas lideranças se mudaram e atuam em outras regiões e espaços. Esperamos que por muito e muito tempo continuem construindo uma sociedade democrática, solidária, inclusiva, que preserve o meio ambiente, e sem discriminação de qualquer tipo. (ENTREVISTADO 4, 2021).

O CEPO contribuiu efetivamente na organização dos Movimentos Sociais, propiciando reflexões, diálogos e construções sobre perspectivas de desenvolvimento territorial da região do Alto Uruguai (RS). Para o entrevistado 3 (2021) a entidade “prestava assessorias, acompanhamento de formação legal, consultorias da parte legal, auxiliava na construção de estratégia da luta e desenvolvimento social, com horizonte na construção de uma sociedade igualitária, sem explorados e exploradores”, ele continua sua fala expondo que o “CEPO contribui na organização das lutas das mulheres, como no MMTR, papel do CEPO de auxiliar e fomentar a organização dando aporte e respeitando autonomia da organização”.

Nesse âmbito o entrevistado 2 (2021) contribui ao afirmar que “uma das grandes bandeiras do Movimento Sindical Rural era pela sindicalização das mulheres e pela aposentadoria da mulher rural”. Piran (2001) afirma que na segunda fase do MSR há articulação com o MMTR, que se organizou a partir de 1983, ganhando força as lutas coletivas como a “[...] reforma agrária, política agrícola e aposentadoria [...] a luta pela aposentadoria é

engrossada pelo MMTR, que reivindica a aposentadoria para mulher agricultora aos 55 anos com direito a um salário mínimo mensal [...]”. Ao refletir sobre o desenvolvimento territorial da região do Alto Uruguai (RS), o entrevistado 3 (2021) expõe:

Eu diria na minha avaliação, como militante, atuante ativo do CRAB e MAB e, passagem pelo sindicatos dos trabalhadores rurais de Charrua, a luta teve importância no desenvolvimento regional na política, cultura e campo econômico da região, a atuação das pastorais foi muito importante, houve surgimento de muitas lideranças, entre 1990 e 2000, diria que foi uma fábrica de lideranças que se tornaram prefeitos, vice-prefeitos, vereadores, presidentes de sindicatos, lideranças locais e regionais, propiciou avanço da consciência, a região teve um sucesso no período das lutas no pensar as estratégias dessas organizações.

O entrevistado 2 (2021) analisa que, na região do Alto Uruguai, “hoje não há um ponto de convergência para unir as forças dos movimentos, [...] falta uma entidade aglutinadora de forças, respeitando a diversidade da sociedade e que tenha base teórica para fortalecer a caminhada das lutas sociais”. No mesmo viés, o entrevistado 3 (2021) compreende que

[...] hoje a Educação Popular precisa refletir a construção de uma sociedade mais fraterna, menos orgulhosa e individualista, que estude sobre isso em todos os setores para construir um país mais fraterno e solidário. Hoje, estamos num movimento muito difícil para as organizações sociais e lutas diante de consequência do ataque do capital, imperialismo, da direita, nacional e internacional há necessidade de surgir ideias e propostas para aglutinar e lutas pelas necessidades e direitos do povo, estamos no fundo, precisamos se reconstruir. Não se tinha nem telefone em 1980, mas hoje mesmo com a tecnologia, trouxe isolamento e individualismo das pessoas, há dificuldade de unir o povo, a pandemia prejudicou mais ainda, é momento de refletir e não perder o horizonte da formação da Educação Popular.

Não obstante disso, o entrevistado 5 (2021) reitera que

A Educação Popular segue sendo uma prática construída pelas organizações e Movimentos Sociais populares para promover a “conscientização” que passa centralmente pelo fortalecimento organizativo das classes populares e pela formação política. Infelizmente nos últimos anos a “profissionalização” das organizações e sua adesão a execução de políticas as levou a substituir a “formação” pela “capacitação”, enfraquecendo a principal contribuição da Educação Popular que é a de formar sujeitos/as políticos que, pela valorização dos saberes e culturas populares, constroem o “inédito viável” como prática transformadora da realidade. As bases revolucionárias e transformadoras seguem sendo alimento da luta popular e a Educação Popular lhe é o alimento permanente como seiva política e pedagógica. Há hoje muitos desafios que precisam ser enfrentados: as pluralidades e diversidades (não do “identitarismo”, mas das diversas formas de vida), as tecnologias digitais, a presença forte do fundamentalismo pentecostal nas comunidades, a concentração da riqueza e o empobrecimento generalizado, o aquecimento global e os problemas ambientais, os direitos humanos, enfim [...].



Em concordância com as afirmações dos entrevistados, trazemos apontamentos do capítulo dois desta pesquisa, onde apontamos que a Educação Popular, atrelada aos Movimentos Sociais, sociedade civil, educadores e Estado, busca, a partir de sua atuação, conscientizar, politizar, organizar os grupos populares a partir da educação emancipadora. O que não podemos negar é a estreita relação e influência que o Estado produz sobre a Educação Popular nos diferentes contextos sociais e econômicos que o Brasil vivenciou. Perante isso a manifestação de preocupação dos entrevistados em relação ao contexto atual e o papel da Educação Popular frente a conjuntura política nacional vigente.

A Educação Popular emergiu, ascendendo de um cenário de lutas populares, surgimento de Movimentos Sociais visando fortalecer os grupos sociais menos favorecidos no país. Para Trindade (2002, p. 53) “[...] o trabalho da educação popular leva a que as classes populares se reconheçam como classe oprimida, compreendam a sociedade em seu tempo e efetivem a luta por construir uma humanidade que lhes foi negada [...]”, ou seja, nasceu da insatisfação popular com a realidade vivida, daí sua estreita relação com os movimentos populares do Brasil e América Latina.

E, considerando as contribuições da Educação Popular a partir do CEPO, na região do Alto Uruguai (RS), explanadas nas falas dos entrevistados reiteramos a importância da *práxis*, Onçay e Fagundes (2020, p. 32) destacam que quando há uma relação que se manifesta a partir da *práxis*, há resultados profícuos, ou seja, “[...] a confrontação dos aspectos sistematizados (teoria) com as vivências (prática), num movimento capaz de produzir novas sínteses empoderando os sujeitos pela participação orgânica ao processo de sistematização [...]”.

No contexto da região de pesquisa, pautando no desenvolvimento territorial a partir da Educação Popular, concordamos com a exposição de Onçay e Fagundes (2020, p. 33), “[...] é necessário compreender os espaços populares, não como vazio, porém envolvidos à uma teia de dimensões e representações que passam ser ferramenta de empoderamento de seus sujeitos em suas diversidades internas e expressões específicas [...]”.

Nesse âmbito, compreendemos que o conhecimento construído pelas classes populares vem ao encontro das iniciativas para transformar sua realidade, no caso desta pesquisa, primando pelo desenvolvimento territorial da região do Alto Uruguai (RS). Porém, estamos cientes, que o CEPO não é mais atuante na região de estudo, sendo esta, uma grande desvantagem no que diz respeito à formação pedagógico e política dos sujeitos que congregam Movimentos Sociais ou Sindicatos.

O CEPO foi crucial no desenvolvimento territorial devido sua contribuição na construção de novos conhecimentos e compreensão da realidade que os agricultores e demais sujeitos da

região viviam, confrontou a realidade local com a visão do capital, refletindo e construindo no coletivo públicas a partir da sua realidade.

Nesse sentido que CEPO (1994, n. p.) expunha seu propósito de “[...] contribuir com a ação dos Movimentos e das Organizações Populares para o desenvolvimento da região [...]”. Assim, se constrói, no âmbito cultural, um novo conceito de sociedade, uma sociedade que estava atenta às suas necessidades e, é esse olhar que é preciso reconstruir, como dito por Trindade (2002, p. 41)

Precisamos educar com o compromisso ético, político e pedagógico de fortalecer o ser humano, de impulsionar os processos organizativos das classes populares e de fundar uma sociedade alicerçada nos preceitos da igualdade, da liberdade, da democracia e da solidariedade. A educação tem a força de potencializar novos seres humanos, que, por sua vez, produzirão a sua existência, histórica e coletivamente.

E, o CEPO, entidade de significativa influência e relevância na região do Alto Uruguai, “cumpriu com sua tarefa”, para o entrevistado 1, a referida instituição

[...] procurou ser uma organização para responder à uma missão de formação, assessoria, defesa, busca dos direitos e necessidades dos que mais necessitavam, naqueles anos de sua existência. Depois de longa caminhada o CEPO, com acerto na sua missão foi conquistando vitórias junto com o povo organizado e foi criando lideranças que aprenderam a conduzir o processo. Por isso, como no início a organização do CEPO foi algo de importante na caminhada do povo. Mas, nos anos de 2004 e 2005 chegou –se a conclusão de que o CEPO, assim como foi pensado e organizado, já não mais deveria ser mantido e encerrou suas atividades. O fechamento CEPO se deu pelo fato de ter cumprido sua missão, numa época com este tipo de necessidades.

Ainda de acordo com os entrevistados, além da entidade necessitar se reinventar diante da nova conjuntura nacional, houve perda de financiamentos que eram prestados por entidades religiosas. É pertinente destacar que no ano de 2002, a conjuntura nacional passa seguir novo rumo, influenciado pela eleição de Luiz Inácio Lula Da Silva, as lutas das classes populares se reorganizam com a expectativa da conquista de suas demandas, como por exemplo a implantação de uma Universidade Federal na grande região de Erechim. Ou seja, se aposta em conquistas sociais, já que em relação ao Estado, os Movimentos Sociais passam a ganhar força, assim, “tratam de empoderar e capacitar a sociedade civil para participar na esfera pública estatal de forma renovada, negociando e colocando os interesses e reivindicações da sociedade civil, resguardando, porém, a autonomia de suas concepções, posicionamentos e reivindicações” (SCHERER-WARREN, REIS, 2007, p.15).

Por sua vez, os entrevistados afirmam que esse cenário, posteriormente motivou a dispersão de líderes formados pela entidade, os quais, com base pedagógica e política foram assumindo funções como prefeitos, vice-prefeitos, vereadores líderes partidários, não restando uma base forte para seguir avançando com os trabalhos e projetos iniciados e desenvolvidos pelo CEPO. Assim, como os entrevistados alegam que a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder, gerou acomodação da sociedade, sobretudo das classes populares.

As reflexões e apontamentos finais que ficam nesse momento, dizem respeito de uma entidade que procurou estar a par das necessidades do povo, prestando assessorias, defendendo e buscando conquistar os direitos negados àquela população. Com grande influência na região, o CEPO foi fundamental na conquista de direitos de agricultores e trabalhadores urbanos. Embora a instituição não atue mais na região, as marcas de seu trabalho em prol das lutas sociais permanecem, visto que atuou como um centro congregador de diversas entidades, fortaleceu debate de poder, disputas locais, obtendo força política e pedagógica para os sujeitos envolvidos atuar em seu território. Destarte, o CEPO teve fundamental importância na materialização da Educação Popular, sendo uma entidade basilar para o desenvolvimento territorial da região.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa percorreu um caminho longo para chegar ao seu resultado final, sendo necessário a cada dia novas leituras, novas análises, indagações, reflexões e construções de conhecimento. Um caminho longo, mas necessário. Assumimos a tarefa de investigar como o CEPO contribuiu para/no desenvolvimento territorial da região do Alto Uruguai (RS) a partir da Educação Popular. Para tanto, nos guiamos pelos seguintes questionamentos: quais elementos e movimentos contextuais levaram à criação do CEPO? Quais Movimentos Sociais o compuseram e como organizaram-se? Como se deu a interação dos movimentos componentes do CEPO e destes com os seus espaços de atuação? De que forma os movimentos componentes do CEPO estabeleceram redes entre si e entre movimentos de escalas mais amplas?

Para responder ao objetivo da pesquisa proposto, foi necessário compreender os conceitos basilares deste trabalho, que foram: Educação Popular, Movimentos Sociais, Território e Territorialidade. Diante disso, as leituras e o processo de escrita, para além da análise da constituição da região e objeto de estudo, nos levaram a compreender como a atuação do CEPO contribuiu no desenvolvimento territorial da região da região do Alto Uruguai (RS).

O início das atividades do CEPO ocorreu no período de redemocratização do Estado brasileiro, em que estiveram engajados com a entidade diversas Organizações Sociais Populares, (como Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e dos Trabalhadores Urbanos, CUT, MAB, MMTR, Associações de Moradores, Cooperativas, Pastorais Sociais e Igrejas). Nesse contexto, a presença de entidades pautadas na Educação Popular foi relevante para a sociedade, uma vez que possuíam raízes na região, em outras palavras, em um cenário de exclusão e opressão das classes populares, vieram para contribuir e instigar as lutas por igualdade social, priorizando o reconhecimento e consciência de classe a partir da compreensão das contradições existentes na realidade dos grupos sociais e a necessidade de transformação das estruturas opressoras. Diante disso, a Educação Popular torna-se um instrumento para lutar contra a desigualdade social, econômica, cultural, política vigente e reafirmar culturas e modos de vida.

Assim, através da prática da Educação Popular, os sujeitos expressam o seu descontentamento em relação a exclusão social, acesso aos direitos, entre outros que versam sobre conjunturas excludentes, sendo que as lutas foram sendo construídas em virtude de processos históricos, discursos e práticas do Estado.

Portanto, a Educação Popular possibilita problematizações sobre a realidade excludente e opressora que vivemos, fomentando estudos e discussões relacionadas ao campo pedagógico e político. Estando pautada na transformação da realidade, na luta pela emancipação dos

indivíduos e de suas condições de opressão, observando, indagando, questionando o modo como as desigualdades estão impostas na sociedade, causas de luta historicamente vivas nos Movimentos Sociais, visando minimizar injustiças e valorizar a história, a memória e as narrativas da população oprimida.

Dessa maneira, a Educação Popular é uma forma de proporcionar novos olhares sobre os diferentes tempos históricos e suas marcas no espaço geográfico e na sociedade, é um modo de compreender a organização e a historicidade do espaço mundial, as lutas travadas nos diferentes territórios e as relações de poder expressas no cenário mundial.

É a partir da história dos sujeitos postos à margem da sociedade que se constrói e reconstrói um percurso desafiador e permeado por lutas e conflitos, que edificam caminhos de resistência, esperanças e conquistas. Nesse âmbito que a articulação de lutas sociais desenvolvida pelos diversos Movimentos Sociais no Brasil, em especial, os Movimentos do Campo, reflete uma estrutura desigual da sociedade de classes.

No contexto de atuação do CEPO, 1985 a 2005, é possível afirmar que o modelo econômico atuante não reconheceu as diferenças sociais, conseqüentemente, tendenciado a levar a destituição de direitos daqueles que não são vistos pelas políticas neoliberais. Portanto, é visível e admissível a construção histórica dos Movimentos Sociais do Campo, suas lutas políticas e formação de sujeitos militantes que questionam e replicam os debates que não condizem com os interesses sociais.

Na pesquisa ficou explícito a relevância da Educação Popular, seu percurso, desafios passados e atuais, potencialidades de coadjuvar com a emancipação humana, assim como a significativa atuação dos Movimentos Sociais da região do Alto Uruguai (RS), como foi se metamorfoseando ao longo do século XIX, sempre como um instrumento de luta e viabilização de direitos sociais, ou seja, pela causa das classes populares.

Ainda, no que diz respeito ao CEPO e sua atuação na região, identificamos que a entidade surgiu tendo como base trabalhos desenvolvidos pelo Grupo Paulo VI, que congregava os setores progressistas da sociedade, em 20 de setembro de 1985 a entidade é legalizada, assim possuía condições de dar suporte mínimo as organizações populares que estavam surgindo. O CEPO despontou como necessidade das organizações populares, sendo instrumento para fortalecer os movimentos populares, assim como desempenhava funcionalidade jurídica.

O caráter de assistencialismo, inicialmente desempenhado pelo CEPO, se justifica pelo fato de ser um período em que as tecnologias ainda não eram presentes como atualmente, assim se constituiu como um espaço de referência as organizações, produzindo materiais impressos, disponibilizando equipamentos (retroprojeter, mimeografo, fitas, etc.).

Após início de suas atividades, a instituição passou a ter seu trabalho pautado na Educação Popular, desempenhando atividades voltadas ao fomento e fortalecimento das organizações. Se orientando pelos princípios da igualdade, democracia, pluralidade, solidariedade, autonomia, cooperação, promoção dos direitos humanos, legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade e eficiência. Esses princípios estavam vinculados à Teologia da Libertação, relação com o CEPIS de São Paulo e as Comunidades Eclesiais de Base, pautando o trabalho na premissa do “ver-julgar-agir”.

Com o decorrer do tempo, houve avanços teóricos frutos da somatória de novas pessoas que se juntavam ao grupo, crescendo em conhecimento e fortalecendo o CEPO e as organizações sociais, como as relações em redes mais longas, ou seja, entidades de outros estados do Brasil.

Nesse âmbito, a entidade foi crucial no desenvolvimento territorial devido sua contribuição na construção de novos conhecimentos e compreensão da realidade que os agricultores e demais sujeitos da região viviam, confrontou a realidade local com a visão do capital, refletindo e construindo no coletivo públicas a partir da sua realidade. Nesse sentido, destacamos a afirmação de Freire (2019) sobre o ato de “ensinar e aprender” que é constante, e tem como propósito transformar e libertar o sujeito de determinada situação opressora, ou seja, através da *práxis*, enquanto um processo educativo, se manifestam novas discussões e ações.

Diante disso, o CEPO (1994, n.p.) expunha seu propósito de “[...] contribuir com a ação dos Movimentos e das Organizações Populares para o desenvolvimento da região [...]”. Se construiu, no âmbito cultural, um novo conceito de sociedade, uma sociedade que estava atenta às suas necessidades e demandas e que lutava por elas, compreendia seu contexto regional e construía suas lutas. Fortaleceu-se a organização das classes populares, através de espaços de aprendizagem popular, a partir da reflexão e reconhecimento de sua realidade, sistematizando suas lutas e interesses em prol de seu contexto social.

Por fim, podemos enfatizar que a relação entre o CEPO e Movimentos Sociais, tendo como eixo norteador a Educação Popular, possibilitou o desenvolvimento territorial regional nas esferas social, política, econômica e cultural. Sob essa óptica, retornamos ao Capítulo 2 da pesquisa tendo por base a contribuição de Brandão (1984), quando o autor escreve sobre o poder da “palavra”, sendo ela um ato de poder, mas um ato de poder quando estamos munidos de conhecimento e então podemos “redizer o mundo”, e a partir da “palavra”, entendida como poder, refletimos sobre a Educação, que desde os primórdios se faz presente na sociedade, mas que vai se construindo e permeando a vida de todos nós.

A Educação Popular, conforme Brandão (1984), emerge a partir das classes populares, objetivando valorizar os saberes populares, expondo o ponto de vista popular, portanto, com base nas ações e movimentos populares, sendo uma prática cultural com vistas a transformação social.

Todo processo de construção da Educação Popular no Brasil, não pode em momento algum estar desvinculada das classes populares, dos Movimentos Sociais Populares e, atrelado a isso, a própria construção do território e territorialidade dos sujeitos envolvidos no processo. Uma vez que o território carrega reprodução social, de identidade e atividades camponesas que configura o modo de vida camponês.

E é nessa perspectiva que se constroem processos, projetos e se traçam caminhos para transformação social. Trindade (2002, p. 39) enfatiza que “[...] é a consciência que nos confere liberdade e dignidade, porém é na prática social que tomamos consciência de nós mesmos; é na reflexão da prática que nos organizamos para construir novos processos e projetos para o mundo [...]”. E, ao considerar a região do Alto Uruguai (RS), podemos afirmar que o CEPO, sendo uma instituição que congregava Movimentos Sociais, Sindicatos e outras entidades, foi crucial no processo de formação pedagógica e política dos sujeitos envolvidos. Para Saquet (2013, p. 52, grifo do autor) “[...] os processos de ensino-aprendizagem, de desenvolvimento e de luta pela autonomia precisam ser construídos *com* os sujeitos e não para eles [...]”.

Por fim, compreendemos que a educação, como um mecanismo de resistência, intrínseca as lutas dos Movimentos Sociais em seu território, tem o desafio de resistir a partir da relação de saberes, reflexões e questionamentos de suas realidades, construindo a possibilidade de vislumbrar alternativas diante de um discurso hegemônico, carregado de poder e atitudes dominantes que apenas interessam a uma pequena parcela da sociedade e ao próprio sistema capitalista.

Assim, a estreita relação entre Movimentos Sociais e Educação Popular fomentou e instigou projetos para o desenvolvimento regional, priorizando o papel da agricultura familiar, incentivando a autonomia política, com a presença de ONGs como o CAPA e CETAP, redes locais e extralocais, por exemplo. Estando o desenvolvimento territorial intrinsecamente atrelado a atuação dos sujeitos que fazem parte do território local e que atuaram de forma coletiva, fortalecendo grupos de economia alternativa, por exemplo, as agroindústrias, agricultura familiar de ‘base’, pequenas organizações e ampliando concepções políticas e sociais.

## REFERÊNCIAS

ANTONIO, C. A. **“Por uma Educação do Campo”**: um movimento popular de base teórica e pedagógica para a educação do campo no Brasil. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BRANCHER, P.; ALMEIDA, L. de. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável do Alto Uruguai - RS**: planejamento participativo. Erechim: Grafoluz, 2006. 64 p.

CARBONARI, P. Entrevista para pesquisa do Mestrado em Geografia-UNIOSTE-FB. [Entrevista concedida a] Silvana Pires de Matos, **Programa de Pós-graduação em Geografia**, UNIOSTE, LOCAL, 2021.

CARDONA, D. V; FILHO, J. S. Os movimentos socioterritoriais: entre as classes e os movimentos populares. **Revista Nera**, v. 19, n. 30, jan./abr., 2016.

CANDIOTO, L. Z. P.; SANTOS, R. A. dos. Experiências Geográficas em torno de uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008, p. 315-340.

CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Sistematização da Prática**. Erechim, 1994.

CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Plano Global**. Erechim, 1993.

CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Plano Trienal do CEPO (96-98)**. Erechim, 1996.

CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR. **O futuro do CEPO**: relatório de reuniões com lideranças. Porto Alegre, set.2005.

CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Plano Trienal 1999-2001**. Erechim, 1999.

CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Planejamento 1995**. Erechim, 1995.

DEMATTEIS, G.; GOVERNA, F. Territorio y territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo Slot. **Boletim de La A.G.E**, [S. l.], n. 39, p. 31-58, 2005.



DEMATTEIS, G. Sistema Local Territorial (SLOT): um instrumento para representar, ler e transformar o território. *In*: ALVES, A.; CARRIJO, B.; CANDIOTTO, L. (org.). **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 33-46.

EDUARDO, M. F. **Transformando Terra em Território**: construção e dinâmica do sistema local territorial agroecológico em Francisco Beltrão, Paraná. 2014. 328 f. Tese (Doutorado em Geografia) –UNESP: Presidente Prudente, 2014.

FABRINI, J. E. Movimentos sociais no campo e outras resistências camponesas. *In*: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org.). **Campesinato e Território em disputas**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 8, n. 6, p. 24-34, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460/1436>. Acesso em: 30 dez. 2019.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do Território. *In*: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org.). **Campesinato e Território em disputas**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019, 256 p.

GADOTTI, M. Estado e educação popular - Desafios de uma política nacional. **Acervo Educador Paulo Freire**, [S. l.], p. 1-21, [ca. 2013]. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4336/2/FPF\\_PTPF\\_01\\_0955.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4336/2/FPF_PTPF_01_0955.pdf). Acesso em: 04 maio 2020.

GERHARDT, M. C.; JUNGES, F. C. Movimentos Sociais: novas identidade e identificações comuns. *In*: FRANTZ, W.; GERHARDT, M. C.; AMARAL, A. G. do. (org.). **Ações e Experiências Educativas no Campo da Educação Popular**. Ijuí: Unijuí, p. 59-76, 2017.

GERHARDT, M. C.; FRANTZ, W. Educação Popular e movimentos sociais: possibilidades de relações democráticas. **Rev. Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 92-104, jan./abr. 2019.

GIROTTI, J. C. **Educação Popular na construção de alternativas de Economia Solidária: um estudo de Associações de Catadores de Erechim/RS**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

GIRELLI, W. Entrevista para pesquisa do Mestrado em Geografia-UNIOESTE-FB. [Entrevista concedida a] Silvana Pires de Matos, **Programa de Pós-graduação em**

**Geografia**, UNIOESTE, [S. l.], Seminário Nossa Senhora de Fátima, Erechim- RS, 2021.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. da G. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 16, n. 47, p. 333-351, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

GOHN, M. da G. **Teorias dos Movimentos Sociais paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997. 383 p.

GOHN, M. da G. Educação, trabalho e lutas sociais. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **La Ciudadania Negada**. Políticas de Exclución en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires: CLACSO, p. 89-123, 2000.

GOHN, M. da G. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **Eccos-Ver. Cien**, São Paulo, v. 11, n. 1. p. 23-38, jan./jun. 2009.

GOIS, M. N. de. **EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: bandeira de luta dos movimentos sociais e sindicais do campo**. *In*: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 7., 2015, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão. 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo3/educacao-do-e-no-campo-bandeira-de-luta-dos-movimentos-sociais-e-sindicais-do-campo.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

GOMES, R. **A formação técnica e agroecologia no movimento dos trabalhadores rurais sem-terra: o curso pós médio em “Cooperativismo e Agroecologia” no estado de São Paulo**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Unesp, São Paulo, 2019.

GOMES DA SILVA, E. **Redes geográficas e potencial fitogeográfico apícola nos territórios produtivos de Sergipe**. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

GONÇALVES, C. W. P. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. *In*: CECENÁ, A. E.; SADER, E. (org.). **La Guerra Infinita: Hegemonía y terror mundial**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 217-256, 2002.

GONÇALVES, C. W. P. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. **Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 16, p. 41-51, 2006.

GULART, E. B. A concepção de espaço rural e urbano nas políticas de desenvolvimento territorial do governo Lula (2003-2010). *In*: SAQUET, M. A. (org.) **Estudos territoriais na ciência geográfica**. 1. ed. São Paulo: Outras expressões, 2013. 332 p.

GRITTI, S. M. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

IBGE. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 82 p.

- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.
- LIPSH, V. T. **A Educação Popular: contribuindo na recriação dos espaços escolares**. Erechim: Graffoluz, 2008.
- MARTIN, J. Y. FERNANDES, B. M. Movimento socioterritorial e “globalização”: algumas reflexões a partir do caso do MST. **Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS)**, [S. l.], n. 11/12, 2004.
- MAB - Movimento dos atingidos por barragens. **Linha do Tempo**. Disponível em: <https://mab.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 30 dez. 2020.
- MATTIA, M. L. Entrevista para pesquisa do Mestrado em Geografia-UNIOESTE-FB. [Entrevista concedida a] Silvana Pires de Matos, **Programa de Pós-graduação em Geografia**, UNIOESTE, [S. l.], 2021.
- MIRANDA, E. L.; FIÚZA, A. L. C. Movimentos Sociais Rurais no Brasil: o estado da arte. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 55, n. 1, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/resr/v55n1/1806-9479-resr-55-01-00123.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- MORAES, M. S. M. de. O Movimento dos Atingidos pelas Barragens da Bacia do Rio Uruguai e a ação político educativa dos mediadores. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 1, p. 80-92, jan./abr. 1996.
- MONTAGNER, R. Entrevista para pesquisa do Mestrado em Geografia-UNIOESTE-FB. [Entrevista concedida a] Silvana Pires de Matos, **Programa de Pós-graduação em Geografia**, UNIOESTE, [S. l.], 2021.
- OLIVEIRA, E. S. Movimentos Sociais e Educação Popular no Brasil urbano-industrial. **Informático Técnico-Científico Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 80-87, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1502/1415>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- ONÇAY, S. T. V. **Escola das classes populares: Contribuindo para a construção de políticas públicas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. 168p.
- ONÇAY, S. T. V.; FAGUNDES, J. R. Educação Popular e a relação saber popular e saber científico: O diálogo possível entre o saber popular e científico. In: IGNÁCIO, Z. M. (org.) *et al.* **Educação Popular e Saúde: O cuidado em saúde com o uso de plantas medicinais na cultura indígena kaingang**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2020. 92 p.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o Campo Popular e Democrático. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. 272 p.

PALUDO, C. Educação Popular como Resistência e Emancipação Humana. **Cadernos Cedés**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. *et al.* (org.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

PALUDO, C. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: 8º Seminário Internacional de Educação, 8. 2005, Novo Hamburgo. **Anais [...]**. Novo Hamburgo: FEEVALE, p. 1-15, ago. 2005.

PAIM, R. O. **Licenciaturas em Geografia em contextos emergentes**: a produção da docência em alquimias curriculares híbridas e cosmopolitas. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PIRAN, N. **Agricultura Familiar**: lutas e perspectivas no Alto Uruguai. Erechim: EdiFAPES, 2001. 192 p.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo (SP): Ática, 1993. 269 p.

RIBEIRO, M. Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 41-67, p. 41-67, jan./jun. 2008.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 456 p.

RIO GRANDE DO SUL. **Perfil Socioeconômico COREDE Norte**. Porto Alegre: Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional Departamento de Planejamento Governamental, 2015. 49 p.

ROCHA, H. J. da; OLIVEIRA, G. de L. Resgate histórico-analítico da mobilização e organização dos atingidos por barragens na bacia do rio Uruguai (1970-2015). In: TEDESCO, J. C.; SEMINOTTI, J. J.; ROCHA, H. J. da. (org.). **Movimentos e lutas sociais pela terra no sul do Brasil**: questões contemporâneas. Chapecó: Ed. UFFS, 2018. 422 p.

ROCHA, H. J. da. PASEM, H. L. O conflito social e político nas hidrelétricas da Bacia Do Uruguai. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 30, n. 88. p. 99-115. 2015.

SANTOS, R. A. dos. **O processo de modernização da agricultura no sudoeste do Paraná**. 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Geografia) — UNESP, Presidente Prudente, 2008.

SANTOS, K. M. dos. **Renda, riqueza, concentração e pobreza: o dilema da sociedade contemporânea**. Erechim: CEPO. Ed. São Cristovão, 2000. 50 p.

SAQUET, M. A. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 55-76, jan./jun. 2007.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções sobre território**. 4. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015b. 192 p.

SAQUET, M. A. O território: a abordagem territorial e suas implicações nas dinâmicas de desenvolvimento. **IGepec**, Toledo, v. 23, p. 25-39, 2019. Edição especial.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008, p.73-95.

SAQUET, M. A. **Por uma Geografia das Territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015a. 164 p.

SEMINOTTI, J. J. **Os agricultores familiares e a representação política do SUTRAF na região Alto Uruguai do RS**. 2013. 273 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SEMINOTTI, J. J. **A arte de politizar: o papel político da Igreja Católica no Alto Uruguai do RS (1974-1990)**. Erechim: Graffoluz, 2008. 184 p.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos Sociais no Brasil contemporâneo. **História: Debates e Tendências**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/2947/1994>. Acesso em: 08 out. 2020.

SCHERER-WARREN, I.; REIS, M. J. Do local ao global: a trajetória do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e sua articulação em redes. *In*: II Encontro Brasileiro Ciências Sociais e Barragens. 2. 2007, Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 2007. [18] p. Disponível em: [http://www.ecsb2007.ufba.br/layout/padrao/azul/ecsb2007/anais/st2\\_DO%20LOCAL%20AO%20GLOBAL.pdf](http://www.ecsb2007.ufba.br/layout/padrao/azul/ecsb2007/anais/st2_DO%20LOCAL%20AO%20GLOBAL.pdf). Acesso em: 08 out 2020.

SILVA, E. F.; SILVA, W. F. da. Educação Popular e saberes outros: um olhar sobre a prática educativa por meio das lentes dos estudos pós-coloniais. *In*: III Congresso Nacional de Educação. 3., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Conedu, 2016. [13] p. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA2\\_ID3952\\_15082016095813.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID3952_15082016095813.pdf). Acesso em: 13 out 2019.

SOUZA, J. F. de. **E a Educação Popular: Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007. 424 p.

STRECK, D. R. Uma pedagogia do movimento: Os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **R. Educ. Públ**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 165-177, jan./abr. 2009.

TRINDADE, G. C. **Educação Popular e Classes Populares: perspectivas de um fazer pedagógico crítico**. Passo Fundo: UPF, 2002. 117 p.

TRIVIÑO, O. H. R. **Educación popular y educación del campo en america latina, derecho nuestro deber del estado**. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Unesp, São Paulo, 2016.

VIANA DE ANDRADE, A. de; SERRA, E. Território e desenvolvimento na perspectiva dos geógrafos da Escola de Turim – Itália. **Bol. Goia. Geogr.** (Online), Goiânia, v. 37, n. 3, p. 573-588, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/50771/24795>. Acesso em 23 maio 2020.

ZEN, E. L.; FERREIRA, A. R. L. Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). *In*: CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo. Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 487-491.

ZOTTIS, J. Entrevista para pesquisa do Mestrado em Geografia-UNIOESTE-FB. [Entrevista concedida a] Silvana Pires de Matos, **Programa de Pós-graduação em Geografia, UNIOESTE, [S. l.], 2021.**