



Universidade Federal
de Campina Grande



**CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

DIONE PEREIRA BARBOSA

**A QUESTÃO AGRÁRIA NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB:
PROBLEMATIZAÇÕES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

**SUMÉ – PB
2020**

DIONE PEREIRA BARBOSA

**A QUESTÃO AGRÁRIA NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB:
PROBLEMATIZAÇÕES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO ministrado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Professor Dr. Faustino Teatino Cavalcante Neto.

**SUMÉ – PB
2020**

B238q Barbosa, Dione Pereira.

A questão agrária no Município de Monteiro – PB: problematizações no ensino de Sociologia . / Dione Pereira Barbosa. - Sumé - PB: [s.n], 2020.

247 f. il; Collor.

Orientador: Professor Dr. Faustino Teatino Cavalcante Neto.

Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande.

1. Ensino de Sociologia.. 2. Questão agrária – Monteiro - PB. 3. Materialismo dialético – Karl Marx. 4. Sociologia Rural. 5. Transposição do Rio São Francisco - Paraíba. I. Cavalcante Neto, Faustino Teatino. II. Título.

CDU: 316:37(043.3)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

DIONE PEREIRA BARBOSA

**A QUESTÃO AGRÁRIA NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB:
PROBLEMATIZAÇÕES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO ministrado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Faustino Teatino Cavalcante Neto (Orientador)
UAEDUC/CDSA/UFCG

Prof. Dr^a. Carolina Figueiredo de Sá
Examinadora I – UAEDUC/CDSA/UFCG

Prof. Dr. Paulo Cesar de Oliveira Diniz
Examinadora II – UACIS/CDSA/UFCG

Trabalho aprovado em: 17 de julho de 2020.

SUMÉ – PB

Dedico este trabalho ao povo camponês do Cariri paraibano, que segue resistindo aos ataques do latifúndio através dos tempos e que sonha com dias melhores, e eles virão.

AGRADECIMENTOS

Nos últimos dias da escrita deste trabalho passei a me perguntar a quem eu deveria agradecer por este processo, quais seriam os critérios que levaria em conta para que constassem nesse agradecimento? Confesso que refleti bastante sobre isso e, dessa maneira, a única coisa que levo em consideração para esse momento é ser justo comigo e minha consciência.

Agradeço profundamente ao meu orientador, professor Faustino, que neste longo processo esteve e se fez presente em todos os momentos desta construção, não só cumprindo seu papel enquanto orientador, mas como uma referência moral e uma influência intelectual essencial a esta pesquisa. É necessário deixar escrito neste momento, que você não só contribuiu para a produção deste trabalho, mas que foi de grande importância na minha formação intelectual. Hoje sou como o aforismo de Heráclito de Éfeso “Não se pode percorrer duas vezes o mesmo rio e não se pode tocar duas vezes uma substância mortal no mesmo estado; por causa da impetuosidade e da velocidade da mutação, esta se dispersa e se recolhe, vem e vai.” Portanto, há um Dione antes e um Dione depois desse processo e sua influência sobre isto é grandiosa. Por isso, obrigado por todos os estudos, ensinamentos, contribuições e diálogos ao longo desses dois anos.

Estendo este agradecimento a minha companheira de vida, de amor e de luta, Daniella F. P. Siqueira, que sempre esteve ao meu lado em todo esse processo, por ser ouvido quando precisei, por ser a palavra que eu necessitava escutar e pelas milhares de vezes em que se fez presente quando minhas dúvidas e as minhas incertezas me assombravam. É necessário agradecer por ter ficado quando já não havia ninguém, quando eu mesmo não acreditava que era capaz ou merecedor de algo. Esse processo foi longo, muitas vezes dolorido, mas você sempre esteve aqui e sempre esteve disposta a escutar, dialogar e propor soluções. Muito obrigado, eu te amo.

Agradeço as amigas que também acreditaram neste processo. Clécia Juliana, obrigado, “mesmo na saudade você não está ausente”, grande é minha admiração

por ti, por ver em você um grande exemplo a ser seguido e por acreditar que eu era capaz de concluir esse trabalho. Tomires Costa, companheira de orientação com a qual pude dividir as muitas dúvidas e incertezas que tínhamos ao longo de todo processo, desejo a você sucesso na tua caminhada, tudo deu certo (falo assim porque eu vi que deu certo).

Obrigado à minha família por tudo que me foi proporcionado nessa vida. Desculpem as falhas como filho, como irmão, como tio, enfim, desculpem a ausência. Tudo tem uma razão de ser, e nada poderá anular minha origem e o sangue que corre em minhas veias. Obrigado.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todos os professores do PROFSOCIO/CDSA, com os quais tive a oportunidade de fazer parte desta primeira turma do Mestrado em Sociologia. Deixo ainda, meu agradecimento a todos trabalhadoras e trabalhadores do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido que diariamente cuidam para manter o seu funcionamento, vocês são pessoas de extrema importância para tudo isso dá certo.

Agradeço ainda à contribuição dos professores de Sociologia da Rede Pública de Ensino que de alguma forma puderam contribuir no desenvolvimento desta pesquisa, vocês são a razão de ser deste trabalho. Sigamos resistindo e acreditando na Educação Pública, Gratuita, Universal e de Qualidade.

*Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão.
(Cio da Terra – Pena Branca e Xavantinho)*

RESUMO

Partimos da premissa que discutir a questão agrária é um elemento central para entendermos muitas das nossas desigualdades econômicas e sociais, e que o Ensino de Sociologia é potencialmente um campo que possibilita esta discussão. Neste trabalho, buscamos a partir da concepção materialista dialética marxista, problematizarmos o ensino de Sociologia em Monteiro-PB no sentido de compreendermos como nele se configura a questão agrária tão presente nesse município. Se a mesma é contemplada nos currículos dos cursos que formam professores para atuarem na região, como também nos planejamentos dos professores que lecionam a Sociologia no Ensino Médio do referido município. Para tanto, buscamos investigar quatro escolas da rede pública de ensino, sendo elas: o Instituto Federal de Educação da Paraíba – Campus Monteiro, Escola Cidadã Integral Técnica “José Leite de Souza”, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Miguel Santa Cruz” e Escola Estadual de Ensino Médio “Bento Tenório de Sousa” - Escola do Campo. Nas considerações finais pudemos apontar nossos resultados, os quais indicam que a presença da questão agrária não tem sido levada em consideração em nenhuma esfera do planejamento, tanto dos documentos escolares, como na elaboração das aulas.

Palavras Chave: Educação. Ensino de Sociologia. Questão agrária.

RESUMEN

Comenzamos de la premisa que discutir la cuestión agraria es un elemento central para entender muchas de nuestras desigualdades económicas y sociales, que la enseñanza de la sociología es potencialmente un campo que posibilita esta discusión. En este trabajo buscamos desde la concepción materialista dialéctica marxista cuestionarnos la enseñanza de la Sociología en Monteiro-PB, en el sentido de comprender como en él se configura la cuestión agraria tan presente en este municipio. Si la misma está presente en los planes de estudio de los cursos que forman profesores para trabajar en la región y también en la planificación de profesores que imparten sociología en la enseñanza media de este municipio. Por tanto, buscamos investigar cuatro escuelas del sistema público, siendo ellas; el Instituto Federal de Educación de Paraíba - Campus Monteiro, Escuela Técnica Integral Ciudadana "José Leite de Souza", Escuela Estatal de Enseñanza Básica y Media "Miguel Santa Cruz" y Escuela Estatal de Enseñanza Media "Bento Tenório de Sousa" - Escuela del Campo. En las consideraciones finales pudimos señalar nuestros resultados, los cuales indican que la presencia de la cuestión agraria no se ha tenido en cuenta en ninguna esfera de la planificación, tanto de los documentos escolares como en la preparación de las clases.

Palabras Clave: Educación. Enseñanza de La Sociología. Cuestión agraria.

ABSTRACT

The discussion about the agrarian issue is a central point to understand many of our economic and social differences and, the Sociology teaching is, potentially, an open area to bring this subject up for discussion. This capstone, from the Marxism dialectical materialist conception, discusses the Sociology teaching in Monteiro-PB, focusing on understanding how the agrarian issue happens there once it is a big deal in the area. If there is Sociology in the curriculum on the training that the teachers need to complete to be able to work in this area and also if it is on the Sociology teacher's planning in the High School in this town. Therefore, we sought to inquire about four public schools, they are: Federal Institute of Education in Paraíba, in Monteiro, Integral Technical Citizen School José Leite de Souza, Public High School Miguel Santa Cruz and Public High School Bento Tenório de Sousa – Field School. As final consideration we pointed out our outcome, showing the agrarian issue is not being considered at any level of the planning, even on the school's documents as on the class's planning.

Keywords: Education. Sociology teaching. Agrarian issue.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - DISTRIBUIÇÃO DAS NAÇÕES INDÍGENAS E SUAS TRIBOS NO TERRITÓRIO PARAIBANO	37
Imagem 02 - SESMARIA DA FAMÍLIA OLIVEIRA LEDO AO LONGO DO RIO PARAÍBA	38
Imagem 03 - LOCALIZAÇÃO DA MISSÃO DOS CARIRIS DE FORA NO SÉC. XVII OU ALDEIA DE CARNOIÓ, ATUAL MUNICÍPIO DE BOQUEIRÃO	39
Imagem 04 - DIVISÃO ADMINISTRATIVA DA PARAÍBA NO INÍCIO DO SÉCULO XIX	42
Imagem 05 - DIVISÃO DO CARIRI PARAIBANO E SEUS RESPECTIVOS MUNICÍPIOS.....	44
Imagem 06 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO NA PARAÍBA.....	45
Imagem 07 - DELIMITAÇÃO DO ATUAL TERRITÓRIO DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO	45
Imagem 08 - DIVISÃO ADMINISTRATIVA DA PARAÍBA NO FINAL DO SÉCULO XIX	48
Imagem 09 - MONTEIRO E TAPEROÁ: DOIS ASPECTOS DA INVASÃO DAS DUAS CIDADES PELAS LEVAS DE HOMENS A PROCURA DE TRABALHO E ALIMENTO.....	79
Imagem 10 - CAMINHÕES DO GOVERNO CONDUZEM OS FLAGELADOS PARA OS LOCAIS DE TRABALHO	80
Imagem 11 - LOCALIZAÇÃO DE DOIS DOS TRÊS ASSENTAMENTOS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB	111
Imagem 12 - EIXO NORTE E LESTE DA TRANSPOSIÇÃO, RIOS RECEPTORES E AÇUDES DA REGIÃO SETENTRIONAL NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO	116
Imagem 13 - TRECHO DO RIO PARAÍBA NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB.....	117
Imagem 14 - CROQUI DA DIVISÃO DOS LOTES DO PROJETO DAS VÁRZEAS DE SOUSA	123

Imagem 15 - PORTÃO DE ENTRADA DA VILA PRODUTIVA RURAL LAFAYETTE	128
Imagem 16 - FAMÍLIAS QUE NÃO TEM ACESSO A ÁGUA E SANEAMENTO BÁSICO EM MONTEIRO	130
Imagem 17 - FASE 1 – COLETA DA IMAGEM DE SATÉLITE.....	132
Imagem 18 - FASE 2 – PROCESSAMENTO DA IMAGEM DE SATÉLITE.....	132
Imagem 19 - FASE 3 – FILTRAGEM E IDENTIFICAÇÃO DAS ÁREAS COM PLANTIO IRRIGADO	133
Imagem 20 - FASE 4 – CONFIRMAÇÃO EM CAMPO	133
Imagem 21 - POSSIBILIDADES PARA ITINERÁRIOS FORMATIVOS	155
Imagem 22 - MODELO ANTIGO DE ITINERÁRIO FORMATIVO	156
Imagem 23 - MODELO “A” DE ITINERÁRIO FORMATIVO.....	157
Imagem 24 - MODELO “B” DE ITINERÁRIO FORMATIVO.....	157
Imagem 25 - MODELO “C” DE ITINERÁRIO FORMATIVO.....	158
Imagem 26 - ORGANOGRAMA DA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	162
Imagem 27 - ÁREA DE ATUAÇÃO DA 5ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA	202

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – PROVÁVEL CAMINHO PERCORRIDO POR ANTÔNIO DE OLIVEIRA LEDO PARA CHEGAR A BOQUEIRÃO	32
Mapa 02 – MESORREGIÕES DO ESTADO DA PARAÍBA	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - CITAÇÕES NAS SESMARIAS DE RELAÇÕES ENTRE OS COLONOS E OS POVOS ORIGINÁRIOS DO CARIRI PARAIBANO	42
Quadro 02 - SESMARIAS REQUERIDAS PELA FAMÍLIA MONTEIRO NA PARAÍBA (SÉCULO XVIII)	47
Quadro 03 - TIPOS DE PROPRIEDADES SEGUNDO O MÓDULO FISCAL NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB	52
Quadro 04 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE IMÓVEIS RURAIS POR ÁREA NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB	52
Quadro 05 - AS MAIORES PROPRIEDADES DE MONTEIRO	54
Quadro 06 - MAIORES LATIFÚNDIOS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB E SEUS PROPRIETÁRIOS EM 1920 E 2019	58
Quadro 07 - MUNICÍPIOS DA PARAÍBA QUE MAIS TINHAM DESCAROÇADORES DE ALGODÃO EM 1921 E 1931.....	69
Quadro 08 - ÁREA CULTIVADA E PRODUÇÃO DE ALGODÃO (KG) POR MESORREGIÃO DO ESTADO DA PARAÍBA (1911, 1916 e 1921).....	70
Quadro 09 - PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA X PRODUÇÃO NÃO-ALIMENTÍCIA NA PARAÍBA EM 1920	73
Quadro 10 - CONDIÇÃO DOS PRODUTORES RURAIS EM RELAÇÃO ÀS TERRAS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB (1940-1996).....	85
Quadro 11 - PRODUÇÃO DAS PRINCIPAIS CULTURAS PERMANENTES DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB (1940-1985)	88
Quadro 12 - ESTABELECEMENTOS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB QUE OBTIVERAM FINANCIAMENTOS COM INDICAÇÃO DA FONTE PAGADORA DO CRÉDITO (1940-1985)	95
Quadro 13 - PRODUÇÃO DO ALGODÃO NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB.....	99

Quadro 14 - ESTABELECIMENTOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB (1985-1995/96) “A”	102
Quadro 15 - ESTABELECIMENTOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB (1985-1995/96) “B”	104
Quadro 16 - PROPORÇÃO DO NÚMERO E DA ÁREA DOS ESTABELECIMENTOS, POR GRUPOS DE ÁREA TOTAL – PARAÍBA – 1970/1995	105
Quadro 17 - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS E CONDIÇÃO DO PRODUTOR EM RELAÇÃO ÀS TERRAS.....	106
Quadro 18 - NÚMERO DE MIGRANTES DE SEIS PERÍODOS NO NORDESTE E RELAÇÃO (EM %) DO NÚMERO DE MIGRANTES PARA A POPULAÇÃO RURAL DO ANO-BASE.....	106
Quadro 19 - TAXAS DE CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO RURAL POR MICRORREGIÕES DA PARAÍBA (1980-1996)	107
Quadro 20 - POPULAÇÃO TOTAL RURAL/URBANA DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO – PB.....	109
Quadro 21 - ASSENTAMENTOS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO (1993-2008)	111
Quadro 22 - EIXO AGLUTINADOR: ESTRUTURA FUNDIÁRIA /REFORMA AGRÁRIA	113
Quadro 23 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE IMÓVEIS RURAIS POR ÁREA NO TRECHO PERENIZADO DO RIO PARAÍBA NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB	118
Quadro 24 - MÉDIA PROPRIEDADE NO TRECHO PERENIZADO DO RIO PARAÍBA NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB	128
Quadro 25 - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO.....	152
Quadro 26 - DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO BÁSICA (OBRIGATÓRIAS).....	165
Quadro 27 - DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA	166
Quadro 28 - DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO INTEGRADORA	167

Quadro 29 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO PLANO DE CURSO DE SOCIOLOGIA RURAL NOS ANOS DE 2016, 2017, 2019.....	172
Quadro 30 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO PLANO DE CURSO DE SOCIOLOGIA RURAL NO ANO DE 2018	172
Quadro 31 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO PLANO DE CURSO SOCIEDADES CAMPONESAS ENTRE 2016 E 2019	174
Quadro 32 - DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO BÁSICA	179
Quadro 33 - DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	180
Quadro 34 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO PLANO DE CURSO DE INTRODUÇÃO À GEOGRAFIA	182
Quadro 35 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO PLANO DE CURSO DE GEOGRAFIA DA PARAÍBA ENTRE 2012 E 2019	185
Quadro 36 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO PLANO DE CURSO DE QUESTÃO AGRÁRIA E CAMPESINATO ENTRE 2017 E 2018	187
Quadro 37 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFPB CAMPUS MONTEIRO	201
Quadro 38 - CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA OS 1º ANOS DO CURSO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA E INSTRUMENTO MUSICAL	205
Quadro 39 - CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA OS 2º ANOS DO CURSO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA E INSTRUMENTO MUSICAL	206
Quadro 40 - CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA OS 3º ANOS DO CURSO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA E INSTRUMENTO MUSICAL	207

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
OCNEM	ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
SNCR	SISTEMA NACIONAL DE CADASTRO RURAL
SUDENE	SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE
BNCC	BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PROFSOCIO	MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
INCRA	INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
IOCS	INSPETORIA DE OBRAS CONTRA A SECA
IFOCS	INSPETORIA FEDERAL DE OBRAS CONTRA A SECA
DNOCS	DEPARTAMENTO NACIONAL DE OBRAS CONTRA A SECA
GTDN	GRUPO DE TRABALHO PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE
PA	PROJETO DE ASSENTAMENTO
EMBRAPA	EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA
EMBRATER	EMPRESA BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL
ASA	ARTICULAÇÃO NO SEMIÁRIDO
PTDRS	PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL SUSTENTÁVEL
PISF	PROJETO DE INTEGRAÇÃO DO SÃO FRANCISCO
RIMA	RELATÓRIO DE IMPACTO AMBIENTAL
PIVAS	PROJETO DE IRRIGAÇÃO VÁRZEAS DE SOUSA
CODEVASF	COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DO VALE DO SÃO FRANCISCO

PND	PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO
ANA	AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS
AESA	AGÊNCIA EXECUTIVA DE GESTÃO DAS ÁGUAS DO ESTADO DA PARAÍBA
NEXT	NÚCLEO DE EXTENSÃO CULTURAL
CDSA	CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UFCG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
MDB	MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO
DEM	DEMOCRATAS
DCNEM	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO
CONSED	CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO
UNDIME	UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
IF	INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO
CCHE	CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
UEPB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
UAEDUC	UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
USAID	AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL
PPC	PLANO PEDAGÓGICO DE CURSO
IFPB	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	CONCENTRAÇÃO FUNDIÁRIA NO CARIRI PARAIBANO: O CASO DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO	29
2.1	Ocupação humana do território: As disputas pela terra no cariri paraibano	29
2.2	Estrutura Fundiária do Município de Monteiro: Uma cartografia da distribuição da terra	49
3	O RURAL E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB	62
3.1	A grande propriedade e suas <i>Relações de Produção</i>: Apogeu e crise	62
3.2	A <i>Questão Agrária</i> após a década de 1990: O rural em transformação.....	100
3.3	A Transposição do Rio São Francisco e a perenização do Rio Paraíba: Uma cartografia social	114
4	ENSINO DE SOCIOLOGIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUESTÃO AGRÁRIA NA SALA DE AULA EM MONTEIRO-PB.....	136
4.1	Ensino de Sociologia e Legislação: Do retorno da Sociologia à BNCC.....	136

4.2 A formação de professores de Sociologia no cariri paraibano.....	159
4.3 A Questão Agrária na sala de aula do Ensino Médio em Monteiro-PB.....	188
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	226
APÊNDICE	242

1 INTRODUÇÃO

A presença do componente curricular Sociologia na educação básica no Brasil já não é objeto de pesquisa inédito. Há muitos anos esse campo do conhecimento vem marcando presença e sendo a causa de muitas polêmicas em torno de si, como por exemplo, ser acusada de instrumento para a chamada doutrinação ideológica. Na história na educação brasileira, esse componente curricular iniciou sua trajetória durante a chamada Primeira República (1889-1930). Em meados de 1891, sob o governo do então presidente Marechal Deodoro da Fonseca, quando na intenção de uma Reforma Educacional proposta pelo chefe do Ministério da Instrução Pública, Benjamim Constant, a tornaram integrante do núcleo de componentes curriculares que figuravam como obrigatórias. Essa reforma nem ao menos chegou a ser posta em prática devido a desentendimentos entre o presidente e o ministro e também pela morte, pouco tempo depois, de Benjamim Constant (FEIJÓ, 2012).

De forma mais direta, a Sociologia entrou na educação básica especificamente nos cursos normalistas que formavam os professores para atuarem na educação primária. Foi somente em 1925, com a Reforma Rocha Vaz¹, que a Sociologia se tornou obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios. Com a chegada do movimento de 1930², e, posteriormente, com a Reforma Francisco Campos³ o componente curricular seguiu sendo obrigatório, o que possibilitou o surgimento dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil: na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP, e, posteriormente, em 1935, na Universidade do Distrito Federal.

1 A Reforma Rocha Vaz, ocorrida no ano de 1925, como já salientado, tornou a Sociologia um componente curricular obrigatório, mas também tornou o ensino secundário seriado, tendo como finalidade o preparo geral para a vida. A conclusão do 5º ano daria o direito de prosseguir para o ensino superior, caso aprovado no vestibular e ao concluinte do 6º ano seria atribuído o grau de bacharel em Ciências e Letras. Cf. Palma Filho, 2005.

2 O movimento de 1930, ocorrido em outubro, nasce da crise do capitalismo de 1929 e de fatores da política interna. Este movimento foi capitaneado pela figura política de Getúlio Vargas, à época Presidente do Rio Grande do Sul, representando a ascensão da burguesia industrial brasileira e proporcionou o desenvolvimento das relações capitalistas do país. Cf. Sodré, 1990.

3 A Reforma Francisco Campos de 1931, estabeleceu de forma oficial, em todo o país, uma modernização ao ensino secundário e também superior. No ensino secundário houve aumento do número de anos do chamado curso secundário e também sua divisão em dois ciclos, ainda a seriação do currículo e a frequência obrigatória, além de uma imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação dos alunos. Cf. Dallabrida, 2009.

O primeiro marco temporal do fim da obrigatoriedade desse componente ocorreu no ano de 1942, com a Reforma Capanema⁴ que a retirou do currículo da educação básica. A posição de exclusão desse componente curricular pode ser observada, ainda, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que a tornou optativa junto a uma centena de outros componentes. De fato, somente após 4 décadas, a partir dos anos 1980, e com iniciativas dos estados brasileiros, é que a Sociologia começou a retomar o *status* de componente curricular obrigatório. O marco temporal do retorno do componente curricular ao centro do debate sobre sua inclusão ou exclusão no currículo é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (MORAES, 2011). Há de se ressaltar que mesmo com a nova LDB, o componente não tornou-se obrigatório automaticamente, foi necessário, ainda mais de 10 anos de lutas, para que, finalmente, pela Lei n. 11.684/2008, que modificou a LDB, a Sociologia e a Filosofia se tornassem componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio.

Assim, a Sociologia, enquanto um componente curricular, na Educação Básica brasileira, não se apresenta como um componente curricular consolidado, justamente pelo fato de sua intermitência no currículo escolar. As interrupções da Sociologia causaram dificuldades para a criação de uma “identidade pedagógica” para esse campo do saber, assim como afirma Araújo e Lima (2015, p. 167),

[...] decorrente dessa falta de “identidade pedagógica”, a Sociologia sofreu – e ainda sofre – um processo de estigmatização que lhe confere o status de “não-lugar” no interior da estrutura curricular da escola de nível médio brasileira, contribuindo para o fortalecimento de inúmeros preconceitos que a caracterizam como um conhecimento abstrato e de pouca ou quase nenhuma utilidade prática para a vida concreta dos estudantes.

Com base no que argumenta Araújo e Lima (2015), há um processo de estigmatização da Sociologia no ambiente escolar que se verifica em razão de a mesma ainda não se fazer consolidada no currículo escolar, como, por exemplo, a História e a Geografia o são. Essa estigmatização pode nos levar a pensá-la como contribuinte para o desinteresse do alunado durante as suas aulas, desinteresse esse que se eleva, talvez, pela falta de conexão do alunado com o componente, ou seja, muitas vezes, ele não se sente como parte daquelas realidades estudadas em sala.

4 Reforma Capanema foi uma série de Decretos-Lei que foram publicados durante o Estado Novo (1937-1945) no governo de Getúlio Vargas, estes decretos proporcionaram mudanças no Ensino industrial, comercial, primário e secundário, criando também o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Cf. Romanelli, 2010.

Recentemente, em duas frentes, novas reformas estão em pleno processo de implantação. A primeira frente é a da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trata-se de um documento de poder normativo para as redes de ensino do país, para a construção dos currículos escolares, a segunda trata-se da Lei 13.415/2017, ou a Lei do Novo Ensino Médio, que alterou a estrutura do Ensino Médio ampliando a carga horária de 800 para 1000 horas anuais o tempo mínimo do estudante na escola, deixando o currículo mais flexível para poder atender as novas necessidades no ensino, a partir da implementação da BNCC. Tudo isso, conforme mostraremos, trará um futuro incerto para a presença de Sociologia na grade curricular do Ensino Médio, visto que o novo currículo deverá ser construído levando em consideração critérios ainda não muito claros.

Diante disto, compreendemos que o ensino da Sociologia deve considerar como princípio norteador do seu planejamento, a realidade na qual a escola está inserida, bem como os aspectos socioeconômicos aos quais este aluno é pertencente. Isso não pressupõe que deva existir um planejamento individualizado para cada aluno, já que dentro da escola encontramos as mais diversas realidades. Neste sentido, é importante lembrar o que apontou Saviani (2003, p. 13): “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, dentro dos recortes possíveis para as propostas do ensino da Sociologia, no Ensino Médio, há a possibilidade do recorte por tema: “Pode-se trabalhar com muitos temas, e, dependendo do interesse do professor, dos alunos e também da própria escola, adequar essa escolha à própria realidade.” (OCNEM, 2006, p. 119). Portanto, incluir a realidade do público atendido pela escola já faz parte da orientação ao planejamento do ensino. Nesse sentido, partir de uma investigação sobre a *questão agrária*⁵ do

5 O conceito “questão agrária” pode ser trabalhado e interpretado de diversas formas, de acordo com a ênfase que se quer dar a diferentes aspectos do estudo da realidade agrária. Na literatura política, o conceito “questão agrária” sempre esteve mais afeto ao estudo dos problemas que a concentração da propriedade da terra trazia ao desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade e sua influência no poder político. Na Sociologia, o conceito “questão agrária” é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as relações sociais na organização da produção agrícola. Na Geografia, é comum a utilização da expressão “questão agrária” para explicar a forma como as sociedades, como as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território. Na história, o termo “questão agrária” é usado para ajudar a explicar a evolução da luta política e a luta de classes para o domínio e o controle dos territórios e da posse da terra. Aqui, vamos trabalhar o conceito de “questão agrária” como o

município de Monteiro-PB, poderemos problematizar o ensino de Sociologia no sentido de buscar compreender como se configura tal questão, se a mesma é presente nos currículos dos cursos que formam professores para atuarem na região e também nos planejamentos dos professores que lecionam a Sociologia no Ensino Médio do município de Monteiro-PB.

No Cariri paraibano⁶ encontramos uma realidade campesina muito presente. No que diz respeito ao município de Monteiro, área de nosso estudo, temos ali uma população total de 30.852 habitantes, sendo que desse total, o espaço rural detém um número aproximado de 10.500 pessoas, ou seja, 34% da população do município (IBGE, 2010).

Dos vinte e nove municípios que formam o Cariri paraibano, ao menos 11 deles apresentam uma população rural maior do que a população urbana. Esta característica está relacionada diretamente ao processo de ocupação dessa microrregião, que se verificou a partir da criação de gado e da lavoura algodoeira nas grandes fazendas que a compuseram e que foram responsáveis pelo forte traço camponês naquele espaço.

A pecuária predominou sobre a agricultura e o reflexo disso está na maneira como se deu a ocupação das terras, onde os “melhores solos dos vales úmidos e terras de vazantes dos açudes, com plantas forrageiras” deu vez as fazendas criatórias (PEREIRA, 2008, p. 54). A presença do bovino é algo ainda significativo no município de Monteiro, cujo rebanho atualmente está estimado em 17.831 cabeças. Importante dizer que houve uma queda significativa na criação do gado devido à seca que assolou o Semiárido após 2012. No ano de 2011, a quantidade de cabeças chegou a marca de 23.400, número esse que caiu para 14.000 no ano seguinte. Contudo, os últimos dados oficiais demonstram que está havendo uma retomada da criação (IBGE, 2017). Estas são apenas algumas informações sobre a pecuária que servem para mostrarmos como ela ainda se apresenta como um forte elemento do município em estudo.

conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira. Cf. Stédile, 2005.

⁶ Cariri paraibano é composto pela soma de Cariri Oriental e Cariri Ocidental, ao todo essa microrregião possui 29 municípios. Estas microrregiões são pertencentes a mesorregião da Borborema, região homogênea que está localizada na porção central do território paraibano, unidade geomorfológica mais importante do Nordeste, o Planalto da Borborema. Cf. IBGE, 1992.

Desta maneira, o nosso trabalho de dissertação se faz importante na medida em que não há estudos referentes à relação entre o ensino de Sociologia e a *questão agrária*. Como dito, a região que abrangerá o nosso estudo está dentro de uma área em que há fortes relações entre o campo e a cidade, onde o espaço urbano é interpretado como o espaço da modernidade e do desenvolvimento e o espaço rural é visto como lugar de atraso e subdesenvolvimento. Assim, esta pesquisa também poderá colaborar para com o trabalho pedagógico dos professores de Sociologia, de modo que possa fazê-los (re)pensarem o seu planejamento visando incluir grupos sociais e localidades historicamente invisibilizadas dos contextos pedagógicos.

A *questão agrária* brasileira se apresenta como elemento-chave para a compreensão da desigualdade social. Devido ao seu processo histórico de formação, o Brasil foi um país que concentrou muitas terras nas mãos de pequenos grupos econômicos e que, a partir desse monopólio, exerceu um poder de dominação sobre as classes trabalhadoras, negando a estes o acesso pleno as terras, essas classes foram, ao longo do tempo, marginalizadas e excluídas dos processos políticos ou como aponta Camacho (2008, p. 41),

[...] sempre houve uma luta de classes que marcou o campo brasileiro. Essa luta de classes histórica no campo brasileiro pode ser resumida da seguinte forma: tínhamos uma relação de senhores latifundiários e escravos, no período colonial e imperial; depois, no período republicano, a relação era entre senhores latifundiários (coronéis) e os camponeses; e, hoje, temos os latifundiários do agronegócio e os camponeses.

Diante do exposto e considerando que a educação é uma via para a formação da consciência crítica dos educandos, vemos na Sociologia o caminho para o desenvolvimento dessa consciência. Portanto, o presente trabalho busca compreender de que maneira a *questão agrária* do município de Monteiro, no Cariri paraibano, pode servir de elemento que possibilite aos alunos do Ensino Médio o aprofundamento de seus conhecimentos sociológicos, a partir da realidade que estão imersos, buscando transformá-la.

Desta maneira, este trabalho tem por objetivo geral analisar a *questão agrária* no município de Monteiro-PB, problematizando-a no ensino de Sociologia. Especificamente, propomos: investigar a concentração fundiária no Cariri paraibano, a partir do caso do município de Monteiro; conhecer a produção agrícola e as relações de produção no município de Monteiro-PB; e analisar a *questão agrária* do município

de Monteiro-PB no ensino de Sociologia a partir do estudo dos documentos curriculares oficiais, ementas de cursos e planejamento docente para o ensino de sociologia.

Como aporte teórico-metodológico para compreensão das problemáticas aqui levantadas, faremos uso do materialismo histórico dialético, que, nas palavras de Triviños (1987, p. 51), “é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade.” Acreditamos ser o materialismo histórico a melhor forma de compreendermos a realidade capitalista, as contradições da sociedade burguesa e contribuirmos para a construção de uma educação transformadora, como propõe Camacho (2008, p. 155),

[...] uma educação transformadora deve ser construída sob os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético de Marx, que entende que o ser humano é um produto da realidade social na qual se encontra inserido e da própria educação. Porém, o ser humano também é o produtor dessa realidade e dessa educação, portanto, agente ativo do processo, ou seja, sujeito de sua própria educação e não objeto dela.

A sociedade brasileira, não diferente de outras tantas, é fruto das contradições do sistema capitalista. Nossa história é fortemente marcada, por exemplo, por uma colonização escravocrata com fortes traços do feudalismo português e, desta maneira, o materialismo histórico dialético torna-se o caminho mais pertinente para compreendermos a atualidade. Nesse sentido, cabe expor a premissa de Marx (2008, p. 47), apontando que:

O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então.

Assim, do ponto de vista materialista e dialético de Marx, podemos entender que existe uma materialidade contraditória nas relações sociais e a partir dela é que o ser social transforma a sociedade, esta que está, como expressa Politzer (2001, p. 152), “dividida em classes, que lutam umas com as outras. Assim, ao examinarmos as ideias dos homens, constata-se que estão em conflito, e, sob elas, encontramos as

classes, que também o estão”. Daí a importância de compreender as classes, que de acordo com Marx (2011, p. 77), “(...) são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço etc.”. Sobre metodologia entendemos que “são as regras estabelecidas para o método científico, por exemplo: a necessidade de observar, a necessidade de formular hipóteses, a elaboração de instrumentos etc.” (RICHARDSON, 2009, p. 22).

Este trabalho será desenvolvido a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica, que, para Marconi e Lakatos (2003, p. 174), “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.”, também segue uma característica bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tomada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183)

Por isto, nossa pesquisa foi realizada a partir das fontes primárias e secundárias, tivemos acessos aos censos agropecuários e demográficos, legislação educacional, matérias jornalísticas, literatura acadêmica, documentos entre outras fontes que serão disponibilizadas ao longo desta dissertação. Este tipo de metodologia elenca características nas quais podemos identificar como as mais cabíveis para atingirmos o seu objetivo.

Para o desenvolvimento deste trabalho analisaremos, também, os documentos e as legislações que são referências para o Ensino de Sociologia, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Orientações Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, o Projeto Acadêmico, Ementas de componentes curriculares, Planos de Curso, Projetos Pedagógicos de Curso, Projetos Políticos Pedagógicos entre outros documentos pertencentes ao Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, aos cursos de formação de professores de Ciências Sociais e Educação do Campo, ao Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação da Paraíba e as Escolas da Rede Estadual da Paraíba que ofertam o Ensino Médio na Cidade de Monteiro.

Realizamos ainda, o levantamento de dados públicos disponíveis no *site* do Sistema Nacional de Cadastro Rural – SNCR, que disponibiliza os dados referentes a área da propriedade, nomes dos proprietários e nomes das propriedades no Município de Monteiro.

Partindo das considerações postas, procuramos dar sentido a nossa dissertação, intitulada de *A Questão Agrária no Município de Monteiro-PB: problematizações para o ensino de Sociologia*, estruturando-a em três capítulos.

No primeiro capítulo analisamos a *concentração fundiária no Cariri paraibano: o caso do município de Monteiro*, a partir do processo de ocupação humana na região e de disputas do território, também apresentamos levantamento sobre a estrutura fundiária do município de Monteiro e sua cartografia da distribuição da terra.

No segundo capítulo estudamos a *produção agrícola e as relações sociais no município de Monteiro*, analisando as grandes propriedades e seus momentos de apogeu e crise, segundo as relações de produção que se davam nas grandes fazendas, observando culturas produtivas, exploração do campesinato, o apoio do Estado à grande fazenda, anos de secas, resistências e saques, também compreender a crise da grande fazenda que se deu em decorrência da praga do bicudo no algodão e o fim da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Ainda nos dedicaremos ao estudo da *questão agrária* após a década de 1990 e as transformações do espaço rural e nas relações de produção após a crise das grandes fazendas, formação de assentamentos, migração campo-cidade, a “modernização” e seus efeitos no campo, por fim analisaremos a transposição do Rio São Francisco e a perenização do Rio Paraíba, observando a política de gestão da terra e das águas.

No terceiro e último capítulo investigamos o *Ensino de Sociologia, a formação de professores e a questão agrária em sala de aula em Monteiro-PB*, buscando compreender a questão agrária no ensino a partir da análise dos documentos oficiais, tais como a LDB, os PCN's, a BNCC, entre outros documentos institucionais. Sempre em busca de entender se a questão agrária aparece nesses registros e, se aparece, como a mesma é tratada, uma questão central para ser discutida no Brasil. Para tal, focamos nosso estudo na formação dos professores de Sociologia da região a partir dos cursos de Ciências Sociais e Educação do Campo, no Ensino Médio de Monteiro com o Instituto Federal de Educação e com as 04 (quatro) escolas da rede estadual que ofertam o Ensino Médio no município.

Essa pesquisa se enquadra na linha de Educação, Escola e Sociedade do Mestrado profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Esperamos ter contribuído para com a produção de estudos sobre os povos camponeses do Cariri paraibano e desejamos que possam ter uma boa leitura.

2 CONCENTRAÇÃO FUNDIÁRIA NO CARIRI PARAIBANO: O CASO DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO

No presente capítulo apresentamos como se deu a ocupação humana do território no que hoje compreendemos como sendo o Cariri paraibano, com destaque para os conflitos que se deram entre povos originários e colonos portugueses na disputa pela terra. Também identificamos os aspectos econômicos característicos do interior paraibano e, especificamente de Monteiro-PB, bem como se apresenta a atual configuração da distribuição da terra no município, que é o *locus* de nossa pesquisa.

2.1 Ocupação humana do território: As disputas pela terra no cariri paraibano

A exploração colonial que se deu nas terras brasileiras estava baseada, ainda, nos resquícios do que havia sobrado do regime feudal em Portugal, que, a época da colonização estava em transição para o regime capitalista/mercantilista. Sobre a empresa colonial que se instalou no Brasil, podemos classificá-la como semifeudal⁷ devido a suas características, a critério, a nova sociedade que aqui estava se desenvolvendo deveria apresentar as relações sociais características do novo regime que se desenvolvia na metrópole, mas, pelo contrário, apresentou as fortes marcas feudais. Para Guimarães (1981), o fato de a metrópole colocar os latifúndios nas mãos de uma fidalguia torna evidente a intenção de ela instalar na América portuguesa os fundamentos da produção feudal.

O reino português, no intuito de reavivar os tempos grandiosos de um Portugal feudal, forte e dominante já há muito ultrapassado, transplantou para os trópicos o seu feudalismo decadente e escravista. Guimarães (1981, p. 28) aponta que

Quando a Metrópole decidiu lançar-se na empresa colonial, não lhe restava outra alternativa política senão a de transplantar para a América Portuguesa o modo de produção dominante no além-mar. E o fez cõscia de que a garantia do estabelecimento da ordem feudal deveria repousar no monopólio dos meios de produção fundamentais, isto é, no monopólio da terra. Uma vez assegurado o domínio absoluto de imensos latifúndios nas mãos dos “homens de qualidades” da confiança de el-rei, todos os demais elementos da produção seriam a êle subordinados.

⁷ Este trabalho opta por uma visão sobre a questão agrária a partir do pensamento de Nelson Werneck Sodré, ao mesmo tempo que reconhecemos a existência do debate entre o pensamento de Caio Prado Jr. e do autor já referido, sobretudo a partir de 1958. Porém, nossa opção para compreensão da questão é a do pensamento de Sodré.

Portanto, como apresentado, o modo de produção que foi instalado no Brasil trouxe consigo a garantia de que o monopólio do poder real seria mantido, já que o sistema implementado à época garantiu esse controle real, tornando o rei um senhor feudal e os capitães donatários e sesmeiros em servos de um modo de produção que na Europa encontrava-se em colapso. Neste ponto, faz valer a descrição de Marx (1964, p. 117) sobre a propriedade no regime do feudalismo:

(...) a principal forma de propriedade durante a época feudal era por um lado a propriedade da terra, com o trabalho servil ligado a ela e, por outro lado, o trabalho individual com pequeno capital dirigindo o trabalho dos jornaleiros. A organização de ambos era determinada pelas restritas condições da produção — o cultivo da terra em pequena escala e primitivo, o tipo artesanal de indústria. Havia pouca divisão do trabalho, no apogeu do feudalismo.

O feudalismo adaptado da Metrópole ou, como bem diz Guimarães (1981), o feudalismo colonial, sem ter as condições para possuir servos, teve de retroagir ao escravismo, visto que no feudalismo clássico a mão de obra escravista foi substituída pela servil, mas não na colônia da América Portuguesa, pois aqui nos trópicos predominou o escravismo (GUIMARÃES, 1981).

A Capitania da Paraíba, assim como as demais, estava organizada sob o regime do sistema de sesmaria⁸ que, nas palavras de Mello (1994, p. 29), “(...) originou o latifúndio monocultor com a cana-de-açúcar no litoral e no brejo, e o binômio pecuária-algodão no sertão responsabilizou-se pela ocupação da Paraíba”. A primeira concessão desse modelo na Paraíba ocorreu no ano de 1586, sendo a mesma requerida e garantida para João Affonço (TAVARES, 1982).

A historiografia brasileira colonial que trata sobre a ocupação dos territórios do interior (sertões)⁹ das capitanias é consensual em afirmar que a mesma se deu de forma lenta e com o intuito econômico da criação de gado, marcha essa de invasão territorial que não foi diferente na Paraíba.

A ocupação do interior paraibano se deu, primeiramente, a partir da segunda metade do século XVII, logo após a expulsão dos holandeses do Brasil, sob a tutela

8 Baseando-se em sua experiência, com a lei das Sesmaria de 1375, a Coroa portuguesa adotou este sistema no Brasil, que consistia na distribuição de lotes de terras pelo Capitães Donatários para estimular a produção e o povoamento do território. Cf. Nozoe, 2005.

9 O termo sertões é utilizado para designar as áreas afastadas do litoral ou centros urbanos, dentro da área do semiárido nordestino. O termo se popularizou a partir, especialmente, da obra literária de Euclides da Cunha, *Os Sertões*. Cf. Antonio Filho, 2011.

das Entradas e Bandeiras¹⁰ que adentravam ao interior da colônia em busca de ouro, povos originários e africanos escravizados fugidos dos engenhos. O território paraibano foi devassado por essas Entradas e Bandeiras, a exemplo da mais expressiva podemos citar a dos Oliveiras Ledo. Cabe também destacar a presença dos representantes da Casa da Torre¹¹ que detinha uma imensa área de terras, conforme pesquisado por Abreu (1930, p.99): “Porque a Casa da Torre tem duzentas e sessenta léguas pelo rio S. Francisco acima, a mão direita, indo para o Sul e indo do dito rio para o Norte, chega a oitenta léguas.” Mello (1994, p. 69), também destaca que

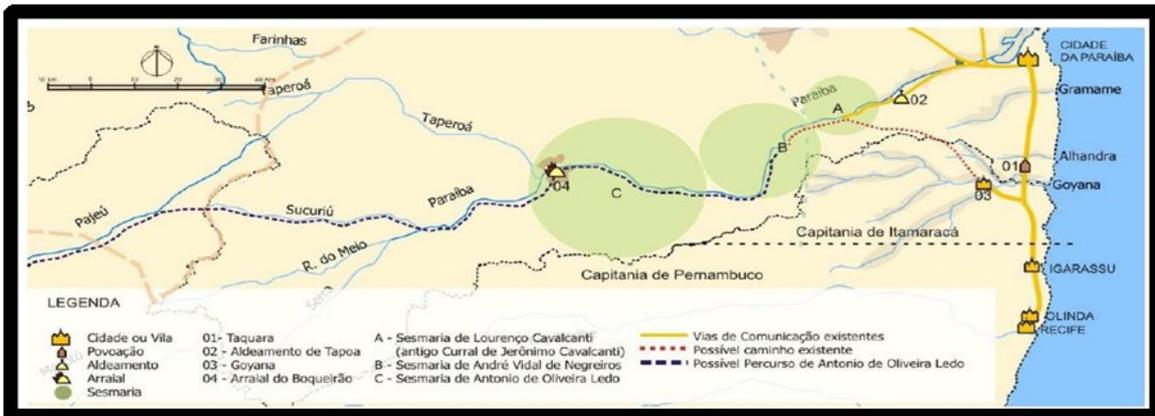
A Casa da Torre, cuja sede se localizava às margens do Rio São Francisco, no sertão da Bahia, obtivera a doação de faixa de terra, da confluência do Rio Pajeú, no atual estado de Pernambuco, à foz do Rio Grande, no Rio Grande do Norte. Era, como se vê, imenso território, a origem do sistema latifundiário que marcaria o sertão nordestino.

Segundo consta na historiografia colonial, Antônio Oliveira Ledo, o primeiro membro desta família que chegou à Paraíba, veio da Capitania da Bahia, atravessou o Rio São Francisco e seguindo pelo Rio Moxotó atingiu as terras paraibanas e, ao alcançar o Rio Sucuru, seguiu até finalmente encontrar o Rio Paraíba por onde foi seguindo seu percurso chegando por fim ao território onde hoje está localizado o município de Boqueirão, aproximadamente no ano de 1670, onde ali foi fundada uma aldeia com o mesmo nome (SEIXAS, 2002). Esse trajeto pode ser verificado no mapa que segue.

10 Entradas e Bandeiras foram expedições que serviram para diversas finalidades, como a expansão territorial ou até a captura de “indígenas” para serem escravizados. As Entradas eram expedições financiadas pela Coroa portuguesa com objetivo de expansão territorial. Já as Bandeiras eram expedições privadas com objetivos de buscar lucros, fossem encontrando minas, fossem escravizando indígenas. Cf. Lima, 2011.

11 A Casa da Torre representou o maior latifúndio do Brasil, com enormes porções de terras que se localizavam entre o Rio São Francisco e Paraíba, seus proprietários foram criadores de gado por quase todo interior do nordeste. Cf. Pessoa, 2003.

Mapa 01 – PROVÁVEL CAMINHO PERCORRIDO POR ANTÔNIO DE OLIVEIRA LEDO PARA CHEGAR A BOQUEIRÃO



FONTE: SOARES, 2012, p. 76.

Em 1678, o governador da Capitania da Paraíba, Alexandre de Sousa Azevedo, convidou Antônio Oliveira Ledo pra realizar uma Entrada de reconhecimento no sertão paraibano. Antônio, segundo Mello (1994, p. 70),

[...] estabeleceu vias de penetração sertanejas, através de duas direções. A primeira, partindo da missão de Boqueirão, pelo curso do Paraíba, até o Rio Taperoá, afluente daquele, cruzou o pequeno Rio Farinha e, subindo o curso do Espinharas, nas vizinhanças de Patos, lançou-se para nordeste, a fim de, através do Rio Piranhas, alcançar a região do atual município de Brejo da Cruz e penetrar no Rio Grande do Norte, cuja zona do Seridó pertencia, então, à jurisdição da Paraíba. O outro braço da penetração de Antônio de Oliveira Ledo desviou-se para o sul, desde Boqueirão, a fim de, pelas nascentes do Rio Paraíba, ingressar em território pernambucano onde, chegando ao Pajeú, encontrou os colonos da Casa da Torre que por ali subiam, rumo ao alto sertão da Paraíba e o Ceará.

Em 1682, Antônio de Oliveira Ledo tornou-se o Capitão-mor de Piranhas, Cariris e Piancó. A família Oliveira Ledo teve papel de grande destaque no processo de colonização da Paraíba, junto a outros colonos que o seguiam em suas Entradas e Bandeiras. Além de Antônio, outros membros de sua família também tiveram presença na ocupação territorial da Paraíba, como seu irmão Custódio e seus sobrinhos Constantino, que assumiu o posto de Capitão-mor após sua morte, e Teodósio, que, após morte de Constantino, foi quem assumiu o posto de Capitão-mor de Piranhas, Cariris e Piancó, como consta em sua carta-patente que apresenta sua nomeação para tal função. Sobre isso vejamos (SEIXAS, 2002, p. 114):

Porquanto pelo falecimento de Constantino de Oliveira (Ledo) ficou vago o posto de capitão-mor das fronteiras das Piranhas, Cariris e Piancó, e convém ao serviço de Sua Majestade a conservação dos moradores de todo

aquele Sertão e seus distritos provê-lo em pessoas de grande valor, prática militar e experiência da Guerra dos Bárbaros e sertões, concorreram todas essas qualidades e suposições na de Teodósio de Oliveira Ledo, irmão do mesmo Constantino de Oliveira Ledo (...) hei por bem de o eleger e nomear capitão-mor do dito sertão e distritos das Piranhas, Cariris e Piancós, de que o hei por metido de posse e com ele haverá as honras, graças, franquezas, privilégios e jurisdição que tinha o dito Constantino de Oliveira, seu irmão, e costumam ter todos os capitães-mores fronteiros aos bárbaros. Pelo que ordeno ao capitão-mor da Capitania da Paraíba o tenha assim entendido e lhe faça dar o juramento na Câmara da cidade.

Coube a Teodósio o destaque por sua atuação na chamada “Guerra dos Bárbaros”¹² ou Confederação dos Cariris e na fundação de diversas aldeias e povoados da Paraíba, como, por exemplo, Campina Grande. Vindo da Bahia, foi “o pioneiro do entradismo paraibano e, sem dúvida alguma, também, o primeiro a estabelecer um elo de comunicação territorial, ligando a nossa capital ao extremo oeste do nosso Estado.” (SEIXAS, 2002, p. 113). De acordo com os levantamentos das sesmarias requeridas e concedidas da Paraíba, compilado Tavares (1982 p. 48), Teodósio de Oliveira Ledo realizou seu pedido de sesmaria em 2 de outubro de 1702, como segue:

Theodósio de Oliveira Lêdo, capitão-mór do Sertão, diz que estando servindo S. M. em todas as guerras e entradas, que se tem oferecido contra o Tapuia, levantando nos sertões desta capitania e mais circunvizinhas [...] e porque elle suplicante tenha descoberto com grande trabalho e despesa de sua fazenda na serra chamada *Bodopitá* um brejo de *cannas bravas*, e mattas em que há um olho d’água serra confronta pela parte do nascente com terras do sargento-mór Mathias Vida de Negreiros, e pela parte poente com terras do capitão Antonio de Oliveira e seus companheiros, e nesses brejos e mattas que nella há lhe parecem capazes de produzir roças e outros legumes necessários para a conservação com mais commodo, não só da guerra contra o *Tapuio*, mas também dos moradores do dito sertão que com mais facilidade poderão povoar e assistir nellas; por isso requeria a mercê de quatro legoas de comprimento e uma de largura no dito brejo e olho d’água das *cannas bravas* na serra do *Bodopitá*, tomada de norte a sul.

Teodósio, aproveitando-se do prestígio que adquiriu, fez este pedido de sesmaria. No documento ainda é possível identificar que as terras pedidas pelo capitão eram uma dimensão de terra já de uso do Padre Manoel de Aguiar para a criação de gado, porém foi alegado por Teodósio que ele utilizaria a serra do Bodopitá para a produção de legumes. Esse pedido foi acatado, porém com a condição de que

12 A “Guerra dos Bárbaros” (1680-1730), como denominada pela historiografia colonizadora, representou diversos conflitos entre etnias dos povos originários e colonizadores portugueses no interior do Nordeste brasileiro em um período de aproximadamente 70 anos. Este conflito foi responsável pelo extermínio de várias tribos em seus dois episódios, o primeiro nas Guerras do Recôncavo e o segundo na Guerra do Açu. Cf. Dias, 2002.

se naquela terra não houvesse condição da criação ela voltaria a pertencer aos que antes haviam pedido.

A partir do ano de 1687, os conflitos entre colonizadores e povos originários explodiram nos sertões, ocorrendo a chamada “Guerra dos Bárbaros” ou Confederação dos Cariris. Para Mello (1994), este conflito é datado entre 1680 e 1730, sendo o mesmo uma forma de resistência às Entradas e Bandeiras que tinham como objetivo maior o aprisionamento e escravização dos povos nativos das terras do interior das capitanias. Para Serafim Leite, segundo aponta Elias Borges, esse conflito já existia desde 1608, mas, foi a partir de 1687, que o mesmo passou a ser mais evidente. (BARBOSA, 2002). De acordo com Mello (1994, p. 73), este conflito contou com três fases:

A primeira rebentou na região norte-riograndense do Açú onde os indígenas se apresentaram com armas de fogo e munições contrabandeadas pelos franceses. A segunda, de maior duração, teve lugar na Paraíba, ao longo de toda a povoação de Bom Sucesso do Piancó, balizada pelo vale do Jucurutu, na fronteira com o Rio Grande do Norte, ao norte, vale do Pajeú, nos limites com Pernambuco, ao sul, sertão do Cariri, na Paraíba, a leste, e sertão do Jaguaribe, no Ceará, a oeste. Expulsos da área, os índios refugiaram-se no Ceará, onde ocorreu a derradeira fase da Guerra dos Bárbaros.

De acordo com a fonte acima, “os indígenas nunca com menos de 10 mil bravos guerreiros” resistiram à presença dos portugueses em suas terras, mas, estes logo passaram a contar com a ação de experientes bandeirantes, como foi o caso de Domingos Jorge Velho¹³. Todavia, por vezes, esse colonizador e seus seguidores se viram encurralados pelos povos originários. Cabe registrar que Constantino de Oliveira Ledo, irmão de Teodósio, que na época era o capitão-mor, chegou a ficar em grave situação, correndo o risco de morte nas batalhas, mas acabou sendo salvo por Jorge Velho (MELLO, 1994).

Os nativos mostraram-se resistentes, cabendo registrar a oposição de várias tribos, a exemplo dos *Janduis*, *Pegas*, *Panatis* e *Paiacus* que deixaram suas marcas na tentativa de impedir o avanço do homem branco sobre suas terras. Porém, a superioridade bélica e a violência colonizadora, ao final, foram superiores e muitos desses grupos acabaram, por fim, sendo exterminados (MELLO, 1994). A violência

¹³ Domingos Jorge Velho foi um bandeirante de origem paulista que esteve à frente de diversos massacres de povos originários, tanto no Norte como Nordeste, sua fama se tornou ainda mais forte por ter sido contratado pelo governo da Capitania de Pernambuco para pôr fim ao quilombo dos Palmares, sendo um dos grandes responsáveis pelo massacre do mesmo. Cf. Dario Filho, 2016.

do colonizador não era só perante as batalhas contra os nativos que buscavam proteger suas terras, mas também, em muitos casos, uma violência gerada apenas para a demonstração de poder sobre a vida dos povos originários. Teodósio esteve envolvido em episódio de extermínio dos povos *Ariús* (da nação Tarairiú), os quais foram retirados de suas terras e aldeados juntos aos povos da nação Cariri (Campina Grande) e, em meio a esse processo, 72 deles considerados inválidos foram assassinados por esse colonizador. Essa atitude de Teodósio chegou ao conhecimento do rei de Portugal que, não concordando com o acontecido, emitiu uma Carta Régia, datada de 16 de setembro de 1699, cujo teor segue abaixo.

Capitão mór da Parahiba, Eu El Rey vos envio m. saudar.
 Havendo visto a carta que me destes do bom sucesso que se teve na Campanha com os índios nossos inimigos nos certões do districto das Piranhas e Pinhacó em que o Capitão mór delas Theodosio de Oliveira Ledo se tinha havido com muito valor e disposição e trazido concigo hua nação de Tapuyas chamadas *Arius*, que estavam aldeiados junto aos Cariris onde chamam a Campina Grande que queriam viver como meus vassallos e reduziremse a nossa Santa fé. **Me pareceu estranhar mui severamente o que obrou Theodosio de Oliveira Ledo em matar a sangue frio muitos índios que tomou na guerra**, porque suposto em snia (?) era incapazes isto não hia ser conveniente uzarce elles de toda a piedade por q. o exemplo do rigor que com elles exccutou seria dar ocasião a fazer aos mais nossos contrários vendo a nossa impiedade; e a sy se faz este caso digno de um exemplar castigo e emquanto a criação do arrayal Me pareceu dizervos se aprova o que nesta parte se assentou, pois se entende que se escolheria o que tivesse por mais conveniente. Escritta em Lisbôa em 16 de Setembro de 1699. Rey. (Grifos nossos). (PINTO, 1977.)

Nesta carta pode-se observar que o rei comenta, inicialmente, sobre a vitória de Teodósio na campanha contra os povos originários inimigos no distrito de Piranhas e Piancó e, em seguida, expressa seu estranhamento ao fato desse colonizador “matar a sangue frio muitos índios que tomou na guerra”, considerando este caso digno de um exemplar castigo. Ao que parece, essa carta não trouxe nenhuma punição para Teodósio e serviu mesmo para autorizar a criação do arraial (Campina Grande). De todo modo, esse documento é revelador da agressividade a qual os *Ariús* foram tratados e mostra, também, como estavam as relações entre colonizadores e povos originários.

Com incursões ao interior de forma lenta e gradual, marcado pela violência contra os povos originários, o sertão paraibano foi sendo conquistado, mas não sem a resistência desses sujeitos. Esses povos nativos, que foram sendo expulsos dos seus territórios ou exterminados, habitavam as diversas áreas do atual território

paraibano. Na época da invasão europeia, nesse território haviam poucas nações indígenas que, por muito tempo, a historiografia paraibana dividiu em dois grupos: os Tupis (Tabajaras e Potiguaras) no litoral; e os Tapuias (Cariris) nos sertões.

Para Borges (2002), essa ideia foi reforçada pelo historiador Irineu Joffily¹⁴, a partir dos relatos de Elias Herckmans,

Irineu Joffily tomou todos esses índios citados por Elias Herckmans e os colocou como sendo cariris, fora os tupis do litoral. Todos do interior, para ele, eram cariris. E isso vem sendo repetido desde o século passado até os dias de hoje. É um erro gravíssimo que vem sendo cometido. Já tive ocasião de fazer várias palestras sobre o assunto, mostrando esse engano. (BARBOSA, 2002, p. 135)

Vemos, portanto, que Joffily foi responsável por elaborar uma tradição historiográfica que foi sendo ratificada por outros historiadores, a exemplo de Medeiros (1915, p. 86) que escreveu que todos os povos originários dos Sertões pertenciam a uma única nação (a Cariri):

Os carirys ocupavam todo o planalto da Borborema e o alto sertão, subdividindo-se em muitas tribus como a dos sucurus, que habitava os actuaes municípios de S. João do Cariry, Soledade, Teixeira, Taperoá e Alagôa do Monteiro.

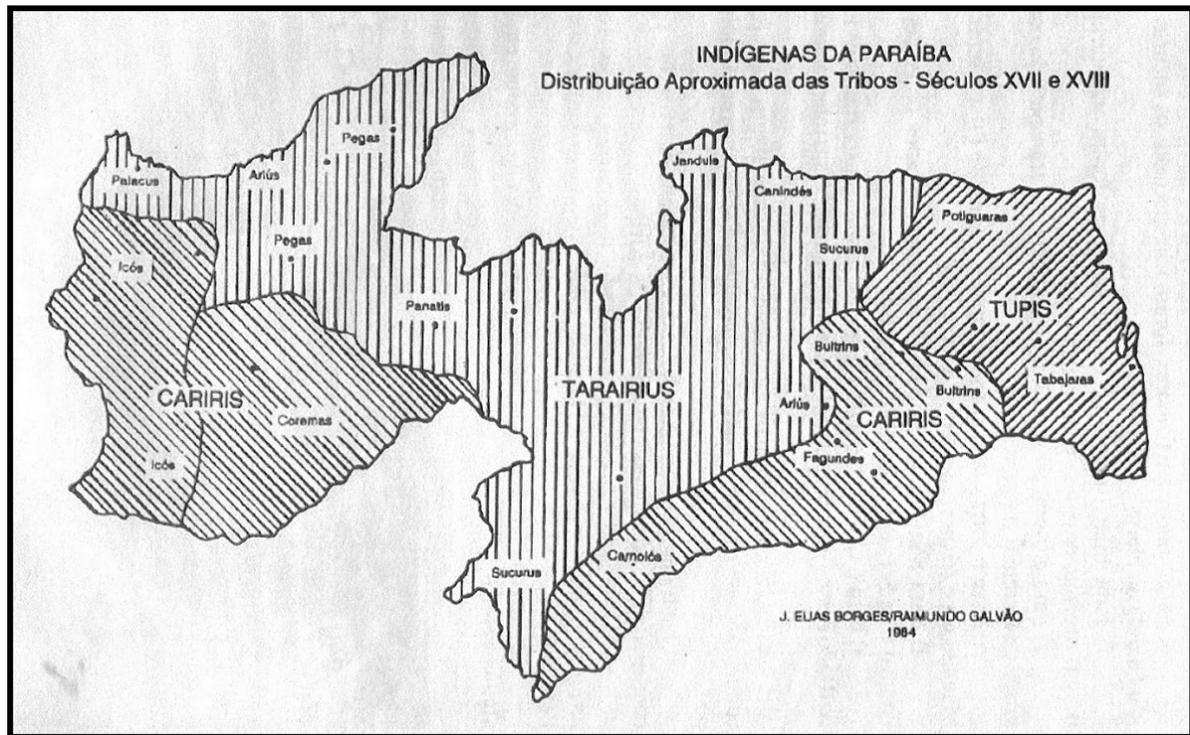
Coube a Borges (1993) o mérito da recente revisão desses estudos em sua análise etnográfica que modificou em definitivo os conhecimentos sobre as etnias que ocupavam o território paraibano até a presença portuguesa. Para esse autor, esses povos originários estavam organizados em três grandes nações: os Tupis (Tabajaras e Potiguaras) no litoral; os Cariris¹⁵ e os Tarairiús¹⁶ nos sertões. Essa classificação pode ser melhor observada na imagem que segue.

14 Em ciclo de debates intitulado “A Paraíba nos 500 anos do Brasil”, realizada no ano 2000, no IHGP, José Elias Borges afirma que a divisão das nações “indígenas” em apenas dois grupos seria obra do historiador paraibano Irineu Joffily, que a partir dos estudos realizados por Elias Herckmans, onde foram identificados os grupos indígenas paraibanos, teria Joffily, agrupado da seguinte maneira, Tupis ocupando a região litorânea da Paraíba e Cariris todo o interior da capitania. Cf. BARBOSA, 2002.

15 A nação dos Cariris apresentava as seguintes tribos: Janduís, Ariús, Pegas, Panatis, Sucurus, Paiaçús, Canidés, Genipapos, Cavalcantis e Vidais. Viviam nas regiões secas do Sertão, do Curimataú e do Seridó juntos aos rios temporários de Piranhas (Pombal e Catolé do Rocha), de Pinharas (Patos), de Sabugi (Santa Luzia), de Curimataú (Cuité e Bananeiras). Cf. Borges, 1993.

16 A nação dos Tarairiús apresentava as seguintes tribos: Chocós, Paratiós, Carnoiós, Bodopitás, Bultrins, Icós e Coremas. Viviam nas regiões secas do Sertão, do Cariri juntos aos rios temporários de Rio do Peixe (Sousa), Rio Piancó (Conceição), Rio Paraíba (Monteiro, Cabaceiras e Boqueirão) e no Brejo (Fagundes e Pilar). Cf. Idem.

Imagem 01 – DISTRIBUIÇÃO DAS NAÇÕES INDÍGENAS E SUAS TRIBOS NO TERRITÓRIO PARAIBANO



FONTE: BORGES, 1993.

Tendo por base o estudo acima, identificamos que significativa parte do território que hoje conhecemos como sendo o Cariri (ocidental) não foi habitada pela nação Cariri e sim pela nação Tarairiú.

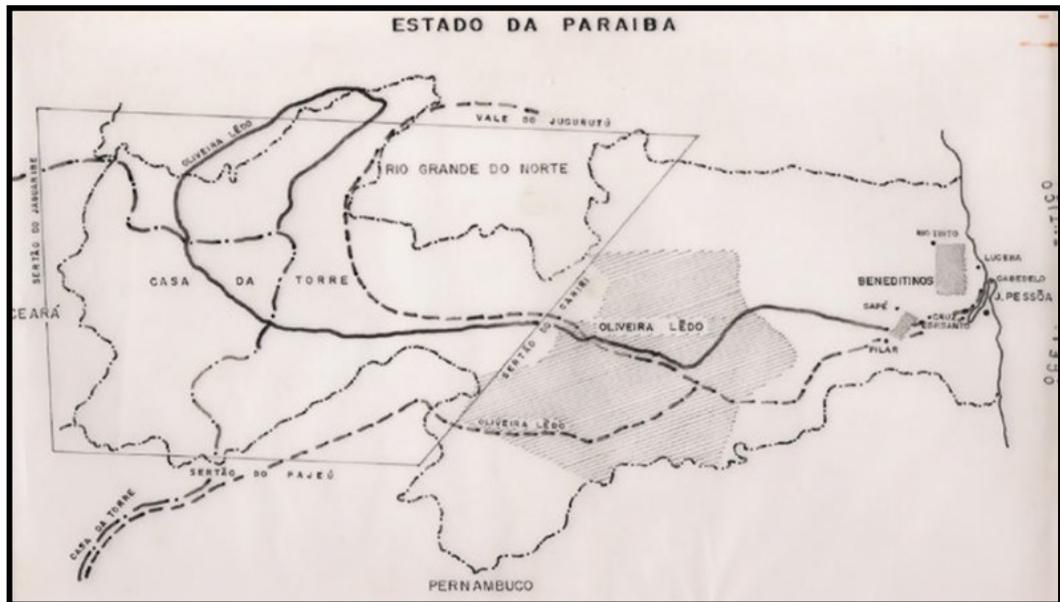
Como já mencionado anteriormente, um dos principais caminhos de penetração do interior da Paraíba pelo colono português foi o que seguiu pelos rios Sucuru e Paraíba, por onde se trilhou até atingir as terras do atual município de Boqueirão, por volta do ano de 1670, onde fundou uma aldeia de mesmo nome (SEIXAS, 2002). De acordo com Aquino (1987) apud Pereira (2008, p. 160-161),

A região dos Cariris Paraibanos é notadamente a de antropização mais antiga no que se refere ao processo de interiorização da então Capitania Real da Parahyba do Norte. Os primeiros contatos com a região, por parte dos colonizadores, parecem ter sido realizados a partir das nascentes do Rio Sucurú, localizadas no município de Ouro Velho, quando o pioneiro Antonio de Oliveira Lêdo, vindo da Capitania da Bahia, e atravessando a Capitania de Pernambuco, subindo o Rio São Francisco e acompanhando os seus afluentes, subiu o Rio Pajeú encontrando as serras divisas das duas capitanias.

Antônio de Oliveira Ledo seguiu o curso do rio Sucurú e atingiu o rio Paraíba, seguindo o curso deste onde, em 1665, requereu sesmaria informando que já se

encontrava estabelecido ali desde 1663 (ALMEIDA, 1962). Essa sesmaria solicitada possuía trinta léguas de comprimento com doze léguas de largura ao longo do rio da Paraíba, confrontando com as terras do governador André Vidal de Negreiros.¹⁷ Na imagem que segue se é possível ter uma dimensão espacial da localização dessa sesmaria.

Imagem 02 – SESMARIA DA FAMÍLIA OLIVEIRA LEDO AO LONGO DO RIO PARAÍBA



FONTE: Atlas Geográfico da Paraíba (1965).

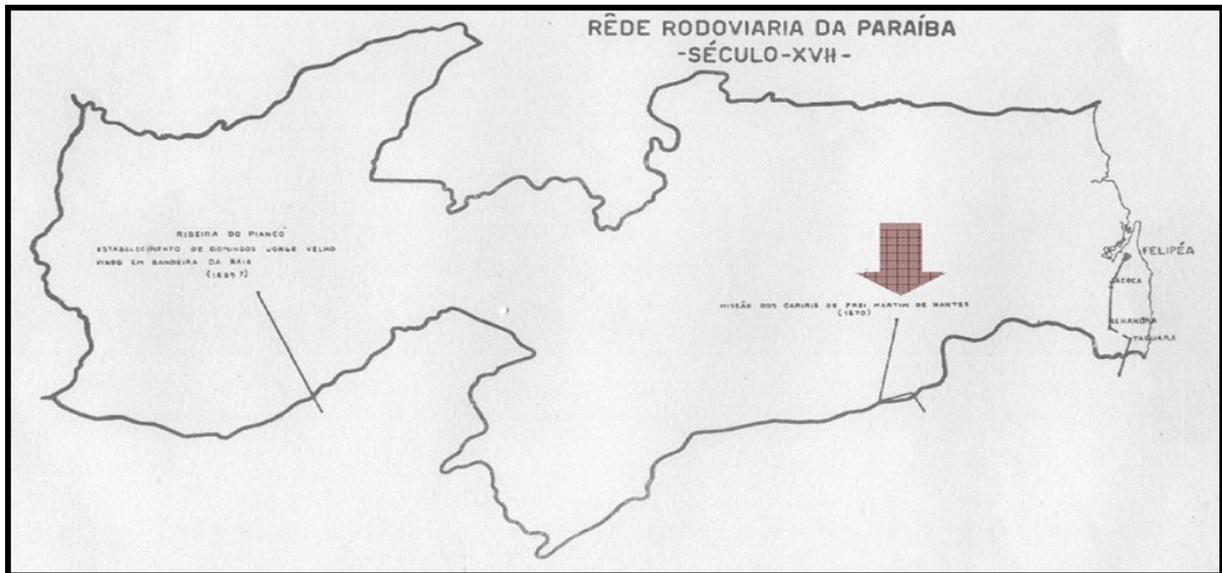
Em 1670, em paz com os nativos Carnoió da Nação Cariri, Antônio de Oliveira Ledo fundou a fazenda (missão) de Boqueirão, primeiro núcleo de povoamento da região¹⁸. A partir de então, toda a região passou a ser denominada de Cariris de Fora, pelo fato de estar situada além da Aldeia dos nativos Bultrin, também da Nação Cariri, estabelecidos onde hoje está situado o município de Pilar.

¹⁷ Essa sesmaria foi requerida por Antônio de Oliveira Ledo, Custódio de Oliveira Ledo, Constantino de Oliveira Ledo, Francisco de Oliveira, Bárbara de Oliveira, Luís Albernaz, Maria Barbosa Barradas, Sebastião Barbosa de Almeida, Pascácio de Oliveira Ledo, Sebastião da Costa e Custódio Alves Martins em 20 de Março de 1665. Cf. Almeida, 1962.

¹⁸ Antônio de Oliveira Ledo solicitou e foi instalada a Missão indígena de Boqueirão no ano de 1671, para onde foi o padre capuchinho Martin de Nantes, que ali esteve durante oito meses e que escreveu a importante obra "Relação de uma missão no Rio São Francisco". Cf. Nantes, 1979.

Imagem 03 -

LOCALIZAÇÃO DA MISSÃO DOS CARIRIS DE FORA NO SÉC. XVII OU ALDEIA DE CARNOIÓ, ATUAL MUNICÍPIO DE BOQUEIRÃO



FONTE: Atlas Geográfico da Paraíba (1965).

Após 1670, há uma ausência de registros oficiais que tratam do povoamento efetivo da região em termos de aldeamentos e missões. Contudo, Pereira (2008, p. 163) observa que “(...) mesmo não documentado, houve um processo de ocupação intenso, quando as secas permitiam, de modo que houve a colonização desde a Aldeia do Pilar até as nascentes do Rio Sucuru”.

Do primeiro pedido de sesmaria em 1665, feito por Antonio de Oliveira Lêdo e outros, ao segundo em 30/04/1695, solicitado por Pascácio de Oliveira Ledo do sítio chamado Aduquê (?), onde hoje está localizado o município de São José dos Cordeiros, são passados 30 anos, conforme podemos notar em outra sesmaria datada de 1739, em que o filho de Pascácio de nome Felipe Rodrigues solicita renovação da carta do pai. Vejamos:

Felipe Rodrigues, como herdeiro e doado por seu pai Pascácio de Oliveira Ledo, e os mais herdeiros de Sebastião Costa, estando a 48 anos de posse de seis legoas de terra em quadro, que fora concedida por este Governo aos seus antepassados Pascácio de Oliveira Ledo e Sebastião da Costa **no poço ou riacho, chamado Aaáuquê (?) com quatro legoas para cima e duas para baixo**, como constava da petição e documentos juntos, que se achavam nesta Secretaria, sem jamais se poder descobrir a data nos livros de registro delias, não obstante a nota do Secretario, que então era Diogo Pereira de Mendonça, em que declara nas costas da dita petição, que passara a carta de data em 30 de Abril de 1695; e porque os supplicantes estavam possuindo ditas seis legoas de terra, sem terem titulo algum, por evitarem contendas pedião por nova data de sesmaria toda terra que assim foi concedida a seus antepassados, que constava dos documentos juntos.

Fez-se a concessão na forma requerida da renovação, da data, de sesmaria aos 7 de Fevereiro de 1739. (JOFFLY, 1893, p. 131) (Grifos nosso)

O próximo documento de sesmaria data de 17 de novembro de 1699, quando Custódio Alves Martins (um dos requerentes da sesmaria primeira de 1665), dizendo ocupar a terra desde 1696, solicita o lugar Cujajique (São João), onde hoje se acham localizados os municípios de Prata e Ouro Velho.¹⁹ Vejamos:

Nº 18 em 17 de Novembro de 1699

Alferes Custódio Alves Martins, diz que morador na capitania de Pernambuco e dezejando povoar algumas terras no sertão e tendo notícias de algumas que havia nas cabeceiras e nascenças do Parahyba, metteo com gente que levou em sua companhia pelo sertão com pessoa pratica, por serem partes aonde até então não tinha ido gente branca pelo receio de se toparem com **gentio bravo**, com despesa e risco de vida, e com effeito descobrio alguma terra que **o gentio deo o nome de Cujajique** em cuja terra ele supplicante situou-se e deo o nome de sitio – S. João – e logo lhe metteo gado, correndo pelo riacho acima duas légoas e pelo riacho abaixo outras duas legoas, fazendo novo sitio, e com effeito está de posse da referida terra a mais de três annos procurando dentro delles com toda diligencia saber a que jurisdicção pertencia para as poder pedir de sesmaria, para que com legitimo titulo podesse revalidar a sua posse, e porque tem entendido assim por informação particular e como por resolução comum e geral dos moradores daquelle governo requeria das ditas terras quatro legoas confrontadas na forma da Ord. L. 4.º til. 43 e conforme o capitulo do regim. deste governo. Foi feita a concessão de uma legoa de comprimento e trez de largo, deixando salvas pedreiras e **alguma aldeia de índios**, pelo capitão-mór Manoel Soares de Albergaria. Esta concessão foi confirmada pelo Rei de Portugal em 22 de Março de 1702. (TAVARES, 1982, p.40). (Grifos nossos).

Esta sesmaria nos traz significativas pistas para uma compreensão de como se deu a ocupação desse território. A primeira delas é referente à presença e resistência dos povos originários naquela terra requerida, quando, por exemplo, Custódio Alves Martins diz que os portugueses tinham

[...] receio de se toparem com o gentio bravo” e que as terras “descobertas” eram chamadas pelo gentio de Cujajique e também quando o documento diz que foi feita a concessão “deixando salvas pedreiras e alguma aldeia de índios [...]

A segunda diz respeito à atividade econômica colonial efetivada naquela fazenda, que era a criação de gado no interior da capitania “(...) em cujas terras elle supplicante situou-se e deo o nome de sitio S. João e logo lhe metteo gado (...)”. Por fim, podemos considerar essa sesmaria como um dos primeiros documentos que

19 Esta sesmaria, erroneamente, tem sido citada como a que originou o município de São João do Cariri-PB.

registra o nascimento do latifúndio no Cariri paraibano (o colono Custódio Alves Martins recebeu do governo português 1 légua de comprimento por 3 de largura de terras).

O processo sistemático de expulsão e extermínio dos povos originários do território o qual eles habitavam é marca do povoamento do homem branco no interior. Contudo, sempre havia a preocupação por parte desse invasor em se deparar com aqueles povos quando da conquista do território. Em 1697, por exemplo, em uma sesmaria solicitada por Theodósio de Oliveira Lêdo, localizada onde hoje se encontra o município de Gurjão, o mesmo alegou que encontrou “hostis Cariris” embargando-lhe a passagem, havendo um combate ou batalha onde os nativos foram derrotados, sofrendo grandes perdas. (PEREIRA, 2008). As sesmarias também são fontes importantes para identificarmos a presença dos povos originários naquela região e as várias relações que eles estabeleciam com o invasor, como podemos observar no quadro a seguir.

**CITAÇÕES NAS SESMARIAS DE RELAÇÕES ENTRE OS
Quadro 01 - COLONOS E OS POVOS ORIGINÁRIOS DO CARIRI
PARAIBANO**

CITAÇÕES	QUANTIDADE DE SESMARIAS
“Feito guerra ao gentio”	05
“Utilizando como guias”	06
“Limitando terras e aldeias”	04
“Se toparem com o gentio”	02
“Batismo de áreas na língua do gentio”	15
Total	32

FONTE: Pereira, 2008; Joffily, 1893. Quadro elaborado pelo autor do texto.

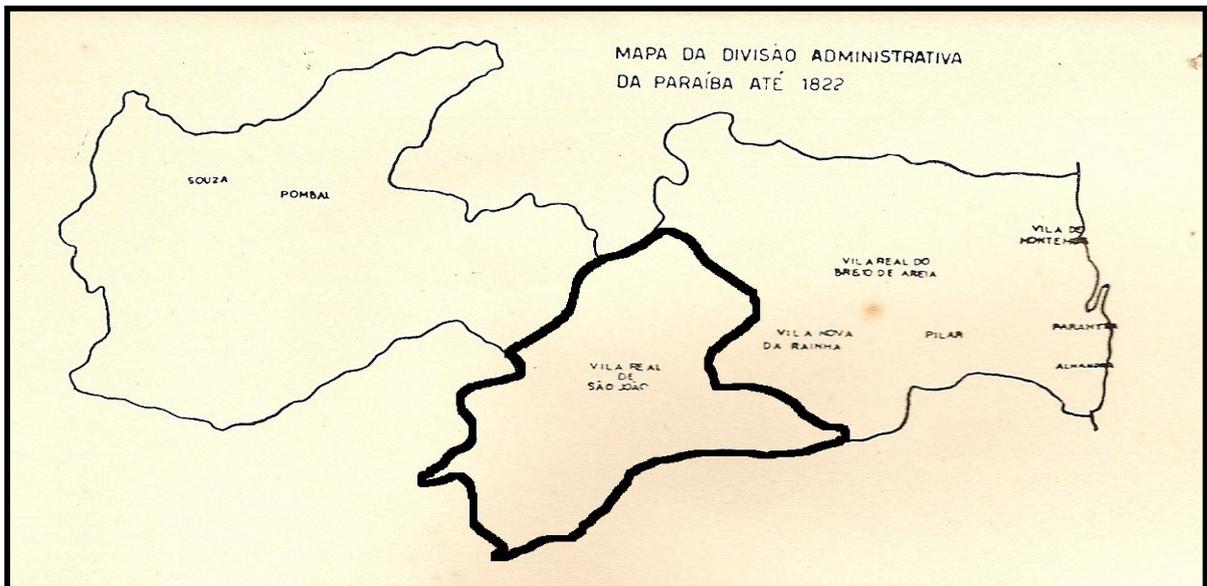
Segundo Silveira (1999, p. 28), “Concluída momentaneamente a ‘pacificação’ dos nativos (como dizem os documentos oficiais), a obra da conquista se consolida, ao iniciar-se o século XVIII.” Portanto, cabe neste momento a chegada de organizações religiosas, com a criação, por exemplo, da Missão Jesuíta localizada as margens do Rio Travessia (atual Rio Taperoá) que deu origem ao lugar Travessia dos Quatro Caminhos (1700) e posteriormente conhecida como Freguesia de Nossa Senhora dos Milagres dos Cariris de Fora (1750), Povoação da Travessia, Julgado dos Cariris de Fora (1776), Villa Real de São Pedro (1798), Villa Real de São João do Cariri (1803) e atualmente São João do Cariri. Assim, o povoamento português nas

terras do atual cariri paraibano, data da primeira metade do século XVIII, conforme nos diz Pereira (2008, p. 162):

Por este período já existiam núcleos de fazendas onde hoje se encontram terras pertencentes aos municípios de Cabaceiras, Boa Vista, Taperoá, Prata, Sumé, Soledade, São José dos Cordeiros, Queimadas, Parari, Umbuzeiro, Natuba, Serra Branca, Gurjão, Santo André, Caraúbas, Amparo, entre outros.

A seguir apresentamos a divisão administrativa da Paraíba até o ano de 1822, com destaque para a circunscrição da Vila Real de São João do Cariri que abarcava uma área para além do atual cariri paraibano.

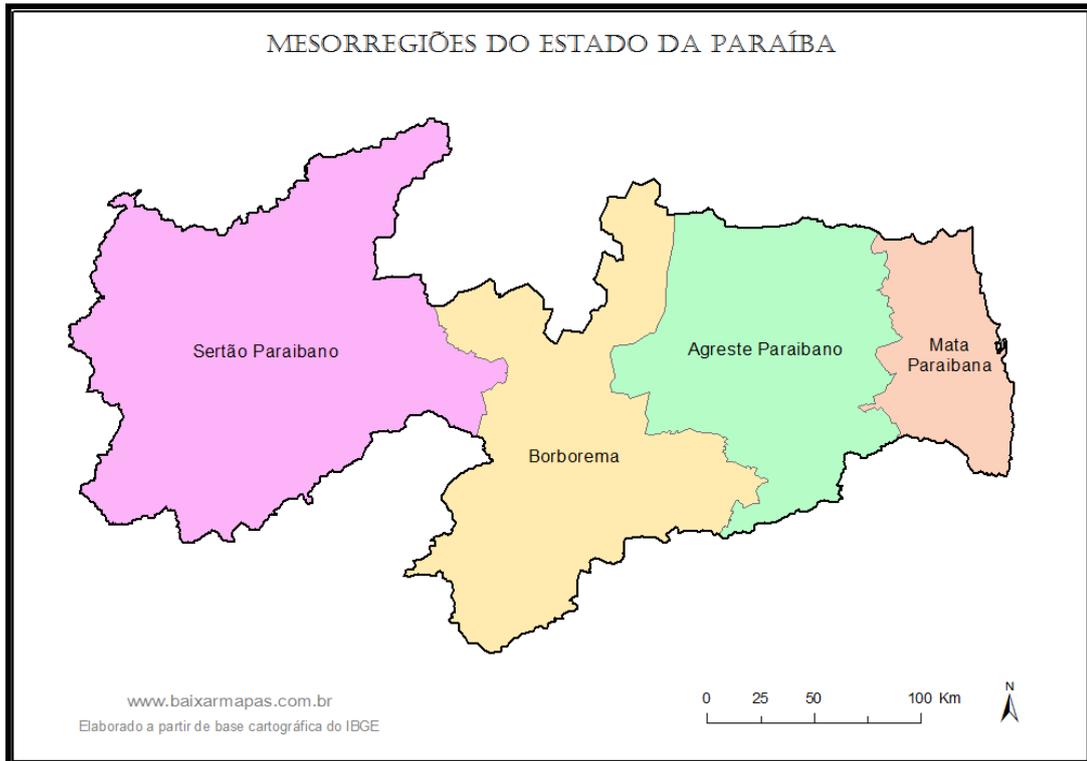
Imagem 04 - DIVISÃO ADMINISTRATIVA DA PARAÍBA NO INÍCIO DO SÉCULO XIX.



FONTE: Atlas Geográfico da Paraíba, 1965.

Na atual divisão geográfica, a Paraíba encontra-se dividida em quatro Mesorregiões, a saber: Mata paraibana, Agreste paraibano, Borborema e Sertão paraibano. Conforme apresentado no mapa que segue:

Mapa 02 - MESORREGIÕES DO ESTADO DA PARAÍBA



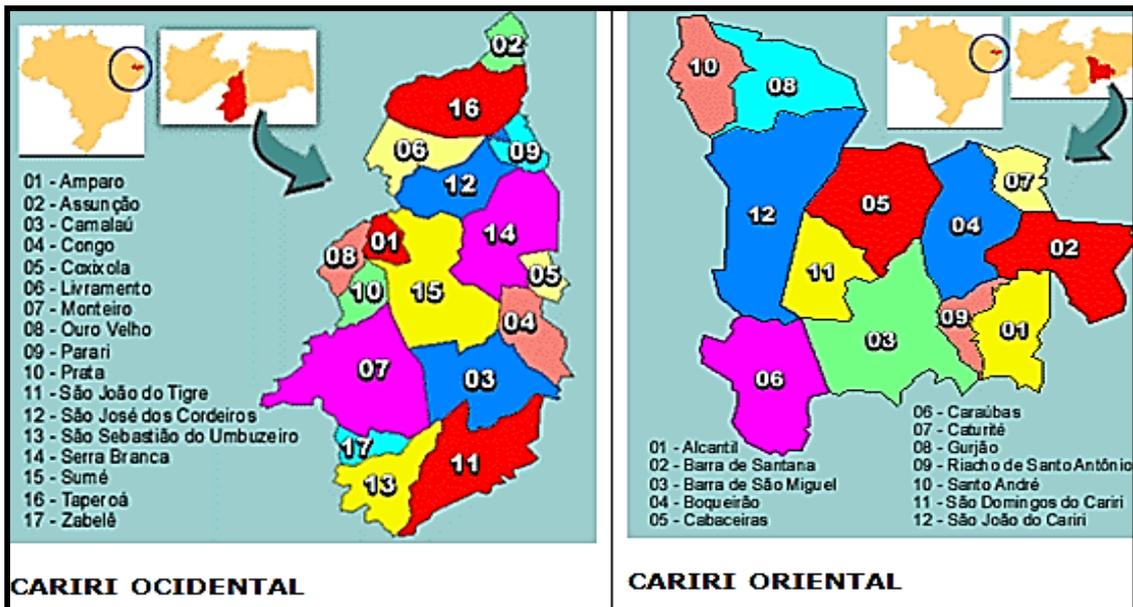
FONTE: www.baixarmapas.com.br

A Região da Borborema é, nas palavras de Moreira *apud* Pereira (2008, p. 52), “a porção central, referente ao estado da Paraíba da mais notável unidade geomorfológica do Nordeste: o Planalto da Borborema.” A antiga Vila Real de São João dos Cariris Velhos, hoje São João do Cariri encontra-se dentro da mesorregião da Borborema, na microrregião do Cariri. Essa região é

[...] a mais seca do Brasil. O clima regional é caracterizado por elevadas temperaturas (médias anuais em torno de 25°), fracas amplitudes térmicas anuais, chuvas escassas muito concentradas no tempo e irregulares, o que provoca fortes déficits hídricos. (PEREIRA, 2008, p. 54).

Após o processo de consolidação da conquista no interior da Paraíba e a elevação de São João do Cariri à Vila Real, esta localidade deteve, dentro de sua área administrativa, diversos municípios que hoje compõem tanto o Cariri Ocidental como o Cariri Oriental. Conforme apresentados na imagem a seguir:

DIVISÃO DO CARIRI PARAIBANO E SEUS RESPECTIVOS
Imagem 05 - MUNICÍPIOS



FONTE: <https://www.milkpoint.com.br/artigos/producao/producao-de-leite-de-cabra-nos-cariris-ocidental-e-oriental-da-paraiba-74236n.aspx>

Sabemos que o fato da Coroa portuguesa, na época de sua colonização no Brasil, utilizar-se do sistema de sesmaria foi a condição principal para a existência dos grandes latifúndios no país e, no caso específico, no interior da Paraíba. Dentro do processo de ocupação dos territórios do interior desse Estado, destaca-se o município de Monteiro que no passado pertenceu a circunscrição administrativa de São João do Cariri e que se apresenta como o local onde concentramos nosso estudo de dissertação.

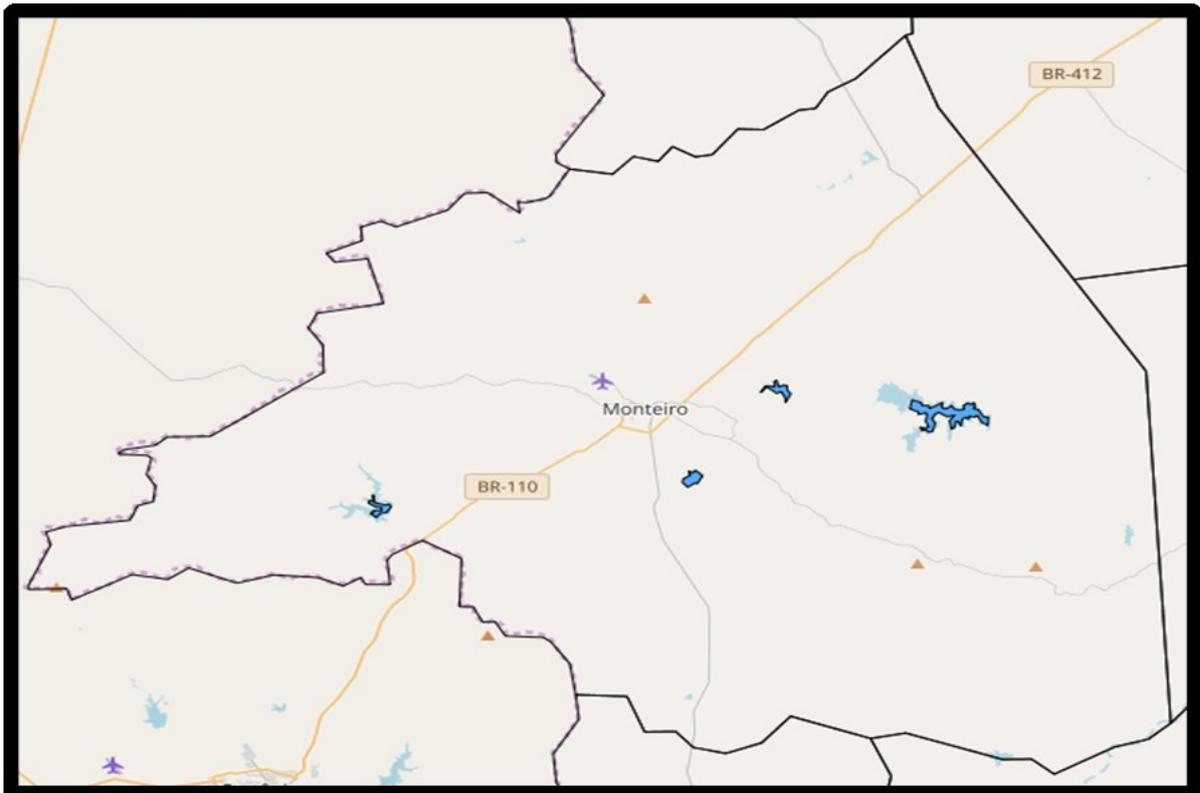
A sede do município de Monteiro está situada a 300 km da capital do Estado da Paraíba, João Pessoa. Com 986,356 km², o município se destaca como sendo o maior do Cariri em extensão territorial (IBGE, 2018) (ver imagem 06 e 07). Atualmente sua população conta com o total de 30.852 habitantes (IBGE, 2010), sendo que 10.591 representam a população rural e os outros 20.261 compõe a população urbana. De acordo com as subdivisões regionais, já apresentadas, este município é identificado pertencente a Mesorregião da Borborema, dentro da Microrregião do Cariri Ocidental, junto a outros 16 municípios.

Imagem 06 – LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO NA PARAÍBA



FONTE: Wikipédia, 2018.

Imagem 07 - DELIMITAÇÃO DO ATUAL TERRITÓRIO DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO



FONTE: Google Maps. Imagem adaptada pelo autor

O primeiro registro de posse de terras que faz menção ao território do atual município de Monteiro se encontra em uma sesmaria de 1741, que descreve um local

perto dos lugares denominados de Imburanas e Perpery, sítios situados naquele território (RIETVELD; XAVIER; SILVA, 2002). Vejamos a Sesmaria:

Nº 283 em 15 de Maio de 1741

Antonio Cunha Vieira, a custa de sua fazenda tinha descoberto dois olhos d'água no sertão do *Cariry*, no riacho chamado *varginhas* devolutas, onde queria o supplicante tres legoas de comprimento e uma de largo, começando dos ditos dois poços d'água, chamamos das *Imburanas* pelo riacho acima, buscando o rodeadouro de José da Silva até completar as ditas tres legoas de comprimento e uma de largo, cujo riacho desagoa para parte norte no rio Cachoeira em terras do sargento-mór Antonio da Cunha Ferreira e para o poente com terras chamadas do *Perpiry*, como também tem suas nascenças para a parte do sul, que conformta com as terras chamadas *Pilões* (?) dos padres da Madre de Deus, para crear seos gados. Fez-se a concessão, no governo de Pedro Monteiro de Macedo. (TAVARES, 1982, p. 162)

Esta sesmaria é, então, o primeiro documento que registra a povoação do atual município de Monteiro. Contudo, segundo Rietveld, Xavier e Silva (2002), Manoel Monteiro do Nascimento e Josefa Vieira de Jesus foi o casal de colonos fundador de fato do que hoje se conhece por Monteiro, sendo naturais de terras pernambucanas, especificamente, de Garanhuns. Esses autores também encontraram o registro de casamento desse casal ocorrido na Fazenda Angicos e datado de 1770. Há de se chamar a atenção para a questão de que a denominação Lagoa do Periperi (primeiro nome da localidade) não se é identificada nesse registro de casamento e nem em outros documentos oficiais. Todavia, Rietveld, Xavier e Silva alegam que essa designação era uma alcunha mais presente na tradição oral e que o nome mais provável desse lugar seria Lagoa ou Lagoa dos Angicos. Denominação essa que com o tempo modificou-se para Alagoa de Manoel Monteiro e, posteriormente, para Alagoa de Monteiro. A historiografia oficial do município de Monteiro diz que onde está situada a sede do município no passado havia uma grande lagoa, mais precisamente onde hoje está o matadouro do município e a Rua Vespaziano Guerra (RIETVELD; XAVIER; SILVA, 2002).

Cabe o registro de que a família Monteiro esteve presente no decorrer do processo de ocupação do território paraibano ao longo do século XVIII, como podemos identificar a partir do trabalho de Tavares (1982). Abaixo segue um quadro em que apresentamos as sesmarias requeridas e concedidas a essa família.

**SESMARIAS REQUERIDAS PELA FAMÍLIA MONTEIRO NA
Quadro 02 - PARAÍBA (SÉCULO XVIII)**

NÚMERO	DATA	REQUERENTE
Nº 37	08 de janeiro de 1704	João Monteiro
Nº 164	02 de junho de 1719	Capitão Domingos Monteiro de Sá
Nº 290	18 de novembro de 1741	Capitão Manoel Pereira Monteiro
Nº 412	09 de abril de 1753	Sargento-mór Antonio Pereira Monteiro
Nº 465	18 de fevereiro de 1758	D. Anna da Rocha Mota (Viúva de Paulo Monteiro)
Nº 564	29 de outubro de 1761	Sargento-mór Antonio Monteiro e seu irmão Capitão Francisco Penna Monteiro
Nº 567	14 de novembro de 1761	Antonio Rodrigues Monteiro
Nº 585	7 de agosto de 1762	Antonio Pereira Monteiro e seu irmão Manoel Pereira Monteiro

FONTE: Tavares (1982). Quadro elaborado pelo autor do texto.

Nunes Filho (2011, p. 66) é outro autor que relata,

Em 1800, Manoel Monteiro do Nascimento e sua mulher, Josefa Vieira de Jesus, desmembraram da propriedade de Lagoa do Periperi, meia légua de terra em quadrado para constituir o patrimônio da Capela de Nossa Senhora das Dores.

Não há maiores registros sobre o tipo de atividade produtiva exercida por Manoel Monteiro, todavia, Rietveld, Xavier e Silva (2002) supõem que ele tenha sido vaqueiro, devido ao fato de que o interior da Paraíba foi ocupado pela criação de gado e também pela produção algodoeira. Ao mesmo tempo, esses autores afirmam que a atividade era criação de gado e algodoeira. Ao citar as fazendas existentes a época, estes referidos autores chegam a esta conclusão: “A profissão de destaque nestas fazendas era a de vaqueiro. Supomos que Manoel Monteiro era vaqueiro.” (RIETVELD; XAVIER; SILVA, 2002, p. 53). Um pouco a frente, os mesmos afirmam que “Os trabalhos continuavam: criar gado e plantar algodão.” (p. 55) e, por fim, ao se referirem sobre a constituição do patrimônio da Igreja de Monteiro, patrimônio doado a Nossa Senhora das Dores, eles voltam a reafirmar:

O patrimônio era enorme, o maior da região: meia légua de terra quadrada ou 3% da terra que a família possuía. Muita terra. Por quê? Supomos que isso tem a ver com o algodão. Este estava em uma época de expansão por causa da revolução industrial (1780-1830) e a guerra da independência dos Estados Unidos. Além disso, a Paraíba recuperou em 1799, depois de 44 anos, a sua autonomia. Tudo isso deve ter favorecido a venda do produto. (P. 59).

Portanto, diante do que foi exposto, levando em consideração que a região historicamente é construída diante do binômio gado-algodão, apontamos Manoel Monteiro como fazendeiro criador de gado e produtor da cultura algodoeira, constituindo uma grande área de aproximada 16,5 léguas.

Segundo histórico do Município de Monteiro, apresentado pelo IBGE (2019),

O distrito de Alagoa do Monteiro foi criado em 1865 e o Município, em 1872, com território desmembrado do de São João do Cariri. A instalação se deu no ano seguinte. Em 1921, Alagoa do Monteiro recebeu foros de Cidade, passando a chamar-se, simplesmente, Monteiro.

O território de Monteiro foi elevado à categoria de município pela Lei Provincial nº 457 em 1872, chegando a possuir um total de 6 distritos que comporiam a microrregião do Cariri Ocidental. Foram eles: Sumé, Prata, Ouro Velho, São Sebastião do Umbuzeiro, Camalaú e São João do Tigre. Abaixo apresentamos uma imagem que destaca a divisão administrativa da Paraíba no ano de 1889, com destaque para cariri paraibano e onde se pode ter uma ideia da dimensão territorial do então município do Monteiro. Vejamos:

Imagem 08 - DIVISÃO ADMINISTRATIVA DA PARAÍBA NO FINAL DO SÉCULO XIX



FONTE: Atlas Geográfico da Paraíba (1965)

2.2 A estrutura fundiária do Município de Monteiro: Uma cartografia da distribuição da terra

O município de Monteiro, como os demais do Cariri paraibano, teve sua atividade econômica de formação assentada no binômio gado-algodão. O conjunto das sesmarias referentes a essa microrregião nos mostra que os colonos solicitavam terras para criarem gados. Ao longo do século XIX, a atividade econômica que ali ganhou destaque foi a do algodão. Mariz (1910, p. 77) diz que,

O algodão é a sua principal fonte de riquezas tendo também considerável criação de gados e miúças em grande escala. Há em seu território, segundo afirmação de competentes, minas riquíssimas de ferro e ouro que jazem inexploradas.

No século XX, o comércio somou-se ao binômio gado-algodão naquele município. Sobre essa atividade, Medeiros (1950, p. 146) ressalta que,

O município mantém comércio animado com as praças de Campina Grande e Recife. Exporta algodão, peles, couros, fibras, cereais, queijos e rapaduras e importa tecidos, artigos de moda e de estivas, ferragens, maquinismos, etc.

O município de Monteiro apresenta a questão agrária não diferente de outras realidades do Brasil, que é o alto índice de concentração de terra. Para muitos estudiosos, essa é uma das consequências do sistema de sesmarias, que levou a cabo uma forma desigual de distribuição de terra, concentrando-as nas mãos de poucas pessoas e criando uma imensa massa de camponeses com pouco ou nenhuma terra.

Em Monteiro foram muitas as grandes fazendas onde se instalaram binômio gado-algodão e as relações de exploração sobre a massa camponesa.²⁰ Uma dessas propriedades, pertencente ao Major Saturnino Bezerra dos Santos, é citada por Joffily (1892, p. 399), no final do século XIX:

Riachão é incontestavelmente a melhor fazenda que se encontra na estrada de Monteiro. Uma grande e confortável casa de vivenda, edificada em um pequeno outeiro, sobranceira a uma extensa várzea, cortada pelo riachão, que dá nome a fazenda.

20 Sobre a formação do campesinato no Cariri paraibano ver Batista, 2010.

Além da boa terra pertencente a esse Major, as instalações da propriedade impressionam por sua qualidade.

Dentre os latifúndios existentes no passado naquele município, também se destaca a grande propriedade conhecida como Fazenda Feijão que pertenceu ao Coronel Sizenando Rafael.²¹ Sobre ela, nos relata Batista (2010, p. 113),

A fazenda Feijão, de propriedade do Coronel Sizenando Rafael de Deus, contava com uma média de trinta vaqueiros trabalhando cotidianamente entre outras pessoas em atividades diversas, mas, que faziam diariamente parte do complexo funcionamento dessas propriedades rurais. Entre essas pessoas podemos destacar uma professora, um açougueiro, um bodegueiro, dois motoristas, um eletricista e dois soldados de polícia. Dado a quantidade de pessoas empregadas em atividades diversas e de outras que procuravam a fazenda para negociar produtos de utilidades variadas, foi organizada pelo Coronel Sizenando uma feira semanal que acontecia todos os domingos.

Nunes Filho (2011, p. 78) também elenca as principais fazendas do município de Monteiro: “Riachão, Jatobá, Boa Vista dos Nunes, São Paulo, Firmeza, Carnaúba, Areal, Santa Catarina, Matarina, Mugiqui, Moconha, Garapa, Camaleão, Olho d’água do Cunha, Mocó, Almas, Caxingó, Olho D’água do Neto”.²²

Atualmente ainda existem algumas dessas fazendas, porém muitas deixaram de existir ou foram sendo subdivididas ao longo do tempo entre seus herdeiros ou sendo vendidas. O estudo dessas fazendas revela a história econômica e política local, pois por meio dela identificamos os nomes dos primeiros homens que detinham o poder econômico e também que se faziam representar na política do lugar.

Menezes (1993) aponta esses nomes tidos como importantes para história local como sendo os Patriarcas do município, como uma forma de colocá-los em uma posição de superioridade ao braço trabalhador que de fato construiu a Monteiro de ontem e de hoje, esquecendo os “Josés” e as “Marias” que por muitas gerações foram exploradas por muitos desses patriarcas e seus herdeiros. Não se trata de negativa do papel desses ‘Patriarcas’, mais sim de afirmar que não só foi por deles que este

21 A fazenda Feijão teve três proprietários: Coronel Sizenando Rafael, de 1880 a 1956; Paulo P. Guerra, de 1956 a 1979; e José Lucas da Silva, de 1979 a 1999. A antiga Fazenda, que hoje pertence ao município de Sumé, denomina-se Assentamento Mandacaru, possui o total de 4.393ha para cerca de 118 famílias assentadas.

22 Na medida em que municípios foram se emancipando do de Monteiro, algumas das antigas fazendas passaram a fazer parte dos seus territórios. Por exemplo: Sumé se emancipou em 01/04/1951, quando as fazendas Feijão, Riachão, Firmeza, Carnaúba, Areal e Olho d’água do Cunha passaram aos seus limites; Prata em 07/01/1959, levando para os seus limites as fazendas Boa Vista dos Nunes, Matarina, Mugiqui e Caxingó; e Ouro Velho se emancipou em 15/01/1961, quando a fazenda São Paulo ficou em seus limites.

município foi construído. Para este autor, a família Torres, procedente de Pesqueira, em Pernambuco, deu a Monteiro as suas famílias troncos, como Torres Raphael, Torres Gomes, Torres Santa Cruz, Torres Ventura, Torres Lafayette, Torres Simões, Torres Mayer, Torres Alcântara (MENEZES, 1993). Esses sobrenomes, que remontam ao período inicial de Monteiro, ainda são identificados na atual relação dos proprietários rurais do município, significando as suas perpetuações no controle e dominação econômica da terra por gerações.

Segundo dados do SNCR, o município de Monteiro hoje detém 2.768 (duas mil setecentos e sessenta e oito) propriedades no Cadastro Rural.²³ Para uma melhor compreensão desses dados, sistematizamos essas informações de acordo com padrões oficiais estabelecidos pelo Estatuto da Terra (Lei 4.504/64) em seu artigo 50, com redação alterada pela Lei 6.746/1979, que enquadra os tipos de propriedades existentes no Brasil como minifúndio, pequena propriedade, média propriedade e grande propriedade. Para uma verificação de tamanhos das terras rurais nesses enquadramentos se leva em consideração o “Módulo Fiscal”, conforme Instrução Especial Nº 20 de 1980 do INCRA. O Módulo Fiscal de cada município, expresso em hectares, será determinado levando-se em consideração, de acordo com Artigo 50, em seu parágrafo segundo da Lei 6.746/1979:

- a) o tipo de exploração predominante no Município:
 - I - hortifrutigranjeira;
 - II - cultura permanente;
 - III - cultura temporária;
 - IV - pecuária;
 - V - florestal;

Desta maneira, levando em consideração os fatores apresentados na referida Lei, o município de Monteiro tem a medida de 55 hectares para representar o equivalente a 1 (um) Módulo Fiscal. Apresentamos essas conversões no quadro a seguir.

23 Consulta Pública de Imóveis do SNCR disponível em: <https://sn-cr.serpro.gov.br/sncr-web/consultaPublica.jsf?windowId=1d5>

TIPOS DE PROPRIEDADES SEGUNDO O MÓDULO FISCAL
Quadro 03 - NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO NO MUNICÍPIO DE
 MONTEIRO-PB

TIPO DE PROPRIEDADE	TAMANHO EM MÓDULO FISCAL	TAMANHO EM HECTARES
Minifúndio	Inferior a 1 (um) módulo fiscal	Até 54,99 hectares
Pequena Propriedade	Entre 1 (um) e 4 (quatro) módulos fiscais	Entre 55 e 219,99 hectares
Média Propriedade	Entre 4 (quatro) e 15 (quinze) módulos fiscais	Entre 220 e 824,99 hectares
Grande Propriedade	Superior a 15 (quinze) módulos fiscais	A partir de 825 hectares

FONTE: Estatuto da Terra, 1964. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Posto isso, podemos dividir as propriedades daquele município da forma posta no quadro abaixo.

DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE IMÓVEIS RURAIS POR
Quadro 04 - ÁREA NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB

TAMANHO DA ÁREA (HA)	NÚMERO DE IMÓVEIS	ÁREA TOTAL (HA)
Minifúndio (Até 54,99 ha)	2.379	33.054,15
Pequena propriedade (entre 55 e 219,99 ha)	284	31.495,61
Média propriedade (entre 220 e 824,99 ha)	102	44.432,73
Grande propriedade (A partir de 825 ha)	06	9.478,46
TOTAL	2.771	118.460,95

FONTE: SNCR, 2019. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Nesse levantamento realizado, podemos identificar que 2.376 propriedades são consideradas “Minifúndios”, equivalente a 33.054,15 hectares, sendo que, desse montante, 126 não conseguem atingir 1 hectare. Identificamos, também, 284 propriedades estão dentro da denominação “Pequena Propriedade”, estas totalizam uma área de 31.495,61 hectares. Seguindo o levantamento, obtivemos os dados de que 102 estabelecimentos rurais estão identificados como sendo “Média Propriedade”, que somados totalizam 44.432,73 hectares. Por fim, a última modalidade de estabelecimento identificada, a “Grande Propriedade” ou latifúndio, reúne em Monteiro apenas 6 unidades que totalizam 9.478,46 hectares. Mas, devemos destacar que, dentre estas seis propriedades, duas são latifúndios estatais organizados na forma de Assentamentos da Reforma Agrária, que são o Santa Catarina e o Xique-xique, que juntos somam 4.662,46 hectares. Os 4.816,00 hectares restantes estão distribuídos em quatro grandes fazendas.

Este levantamento apresenta um recorte de um impressionante retrato do Brasil, que é o que apresenta uma grande massa de camponeses que detém uma minúscula parte da terra e uma minúscula classe dominante agrária que detém uma imensa área de terra, que, em muitos casos, é improdutivo.²⁴ Outra questão importante que este levantamento nos apresenta é a que, como as propriedades rurais muitas vezes são passadas de pai para filho, estas realocações podem esconder a concentração de terras nas mãos das famílias tradicionais. Sobre isso, podemos destacar alguns casos peculiares que listamos a seguir.

A família Lafayette, originada no Sítio Cacimbinha, na Serra do Jabitacá, é uma tradicional família monteirense que teve Joaquim Lafayette como o seu patriarca, que foi genitor de 14 filhos (MENEZES, 1993). Segundo Menezes, “Comerciou em tenda de feira até tomar ponto em loja sortida. Comprou área rural próxima à cidade e inaugurou curral.” (1993, p. 52). Assim, ao observarmos os dados no SNCR referentes às propriedades rurais pertencentes a este núcleo familiar, identificamos que ele é detentor de 15.845,94 (quinze mil oitocentos e quarenta e cinco e noventa e quatro) hectares de terras. Cabe destacarmos que esse nosso levantamento levou em consideração, apenas, aquelas pessoas que apresentam o sobrenome “Lafayette”.

Importante mencionarmos também o caso da família Torres. Seu patriarca, “Francisco Torres, contava ter chegado à beira do Parahyba, nas costas de um jumento, num caçoa que se equilibrava outro irmão criança” (MENEZES, 1993, p. 24). Hoje, as propriedades rurais pertencentes aos Torres, quando somadas, totalizam 2.955,89 (duas mil novecentas e cinquenta e cinco e oitenta e nove) hectares de terras em todo o território monteirense.

No passado, muitas dessas famílias, que estavam diretamente ligadas a grande propriedade, tinham, também, grande presença na política. O exemplo mais conhecido na historiografia paraibana é o da família Santa Cruz, que ganhou destaque na Paraíba e no Brasil, sobretudo, a partir dos eventos interoligárquicos ocorridos em 1912. Esta família, por muito tempo, esteve à frente do comando político do município, tendo esse pacto sido quebrado pelo então governador Álvaro Lopes Machado²⁵. Não

24 De acordo com o INCRA, a propriedade improdutivo é aquela que, mesmo sendo agricultável, encontra-se sem ser explorada de forma parcial ou até mesmo totalmente Cf. <http://www.incra.gov.br/o-que-e-propriedade-improdutivo>

25 Foi governador do estado da Paraíba de 1892 a 1896 e de 1904 a 1908. A partir de sua chega ao poder, é inaugurada a oligarquia alvarista, que predominou no poder até 1912 com sua morte. Cf. Ciclo de Debates Sobre A Paraíba na Participação dos 500 Anos de Brasil, 2002.

aceitando o endossamento do nome de Pedro Bezerra Silveira Leal para o governo municipal de Monteiro, Augusto Santa Cruz organizou uma guarda armada e comandou diversos episódios de violência no município de Monteiro entre 1910 e 1912. Para Batista (2010, p. 121-122),

A partir das contendas políticas, no âmbito municipal, Augusto Santa Cruz procurou criar um clima político para desestabilizar o governo do estado, com a perspectiva de demonstrar a incapacidade política do presidente João Machado em continuar a frente do governo e provocar uma intervenção federal, o que seria benéfico para eleger o candidato de oposição, notadamente, o candidato do seu grupo político. Nessa perspectiva, junto com aproximadamente duzentos homens armados, invadiu a cidade de Alagoa do Monteiro, no dia 6 de maio de 1911.

Após essa tentativa de tomada de poder não sair vitoriosa, ele partiu em fuga para o Juazeiro do Norte - Ceará, onde se reorganizou para seu retorno.

Na perspectiva de recuperação de prestígio político, Santa Cruz e Franklin Dantas pegaram em armas e, acompanhados de seu exército particular, invadiram as cidades de Taperoá, Patos, Santa Luzia do Sabugi, Soledade e São João do Cariri. (BATISTA, 2010, p.121).

Essa força insurgente buscava pela força das armas tomar o poder do Estado da Paraíba, porém,

A tentativa de invadirem a Vila Real de São João do Cariri, no dia 31 de maio de 1912, não foi bem sucedida pelos revoltosos, que viveram o fracasso desse intento e procuraram fugir para não serem presos e, conseqüentemente, não responderem judicialmente às suas atitudes. (BATISTA, 2010, p. 122).

Assim, a família Santa Cruz saiu derrotada dessa contenda política e perdeu o seu prestígio e o seu poder político. A grande propriedade rural que pertencia a essa família, Fazenda Santa Catarina, que era símbolo desse prestígio e poder político, foi desapropriada e transformada no Assentamento da Reforma Agrária pelo INCRA no ano de 1994. Os poucos membros da família Santa Cruz que detém terras no município de Monteiro somam, apenas, 320 (trezentos e vinte) hectares.

Um nome que também merece ser mencionado, dentre os grande concentradores de terra no município de Monteiro, é o de Rita Izabel Farias de Souza Leite, proprietária da Fazenda Bom Jesus, cujo destaque se dá devido ao fato de a

mesma possuir em seu nome o total de 1.209,00 (mil duzentos e nove) hectares de terra.

Identificamos também que a maior propriedade concentrada nas mãos de um único indivíduo é a fazenda São Domingos com 1.852,50 (mil oitocentos e cinquenta e dois e cinquenta) hectares de terra que pertencente a Carlos Alberto Batinga Chaves, um nome muito conhecido no município e no Estado por já ter ocupado o cargo de prefeito de Monteiro e deputado estadual da Paraíba²⁶. Esse é um exemplo que serve para entendermos como no tempo presente ainda existem famílias ligadas a grande propriedade e que tem grande presença na política.

Ao observamos os dados levantados junto ao SNCR, identificamos que aparecem muitos proprietários com terras que recebem a mesma denominação. É provável que essas terras no passado fossem um grande latifúndio pertencente a uma única pessoa, mas, com o passar do tempo, foram sendo divididas entre herdeiros ou sendo vendidas e hoje elas são de diversos proprietários. Se somarmos os hectares desses vários pequenos sítios, podemos enquadrá-las dentro da denominação de “Grande Propriedade”, conforme quadro que segue. Vejamos:

Quadro 05 - AS MAIORES PROPRIEDADES DE MONTEIRO

DENOMINAÇÃO	QUANTIDADE DE PROPRIEDADES	TAMANHO (HECTARES)
Sítio Pau D' Arco	50	9.004,60
Fazenda Coruja	13	6.500,00
Sítio Curupaiti	27	3.562,30
Sítio Mulungu ²⁷	206	3.214,78
Sítio/Fazenda Mundo Novo	6	2.768,00
Fazenda Jatobá	8	2.417,97
Sítio/Fazenda Paraguay	11	2.298,22
Sítio Limitão	34	1.866,55
Sítio Olho D'Água do Silva	51	1.410,40
Sítio Tingui	78	1.299,40
Sítio Pitombeira	78	1.273,80
Sítio Araçá	7	928,70

26 Carlos Alberto Batinga Chaves, em Monteiro, exerceu o cargo de Prefeito por dois mandatos consecutivos, 1997-2000 e 2001-2004 em ambos os mandatos era filiado ao PDT. Foi Deputado Estadual por um mandato, 2007-2010, pelo PSB, não sendo reeleito posteriormente, mas tornou-se suplente de Deputado, nas eleições de 2010 e 2014 concorreu pela legenda do PSC. Nas eleições de 2018, concorreu novamente ao cargo de Deputado Estadual pelo PTB, não conseguindo ser eleito. <http://www.tre-pb.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/resultados-de-eleicoes>

27 Na Consulta Pública de Imóveis, existem para essas propriedades duas denominações, que são Sítio Mulungu e aparecem também propriedades registradas apenas como Mulungu.

Sítio Olho D'Água das Dores	25	833,79
-----------------------------	----	--------

FONTE: SNCR, 2019. Quadro elaborado pelo autor do texto.

O quadro apresentado nos dá a noção de como a concentração de terra no município de Monteiro ainda é muito presente e está ligada aos grupos familiares historicamente privilegiados. É o que constatamos quando observarmos que a Fazenda Pau D'Arco e a Fazenda Coruja são terras pertencentes a uma única família: a Lafayette.²⁸

Quando analisamos o processo histórico de formação do território brasileiro, podemos observar que a origem de suas desigualdades está ligada ao modo como ocorreu a sua posse. A esse respeito, vejamos o que nos apresenta Pereira (2008, p. 72-73):

Portugal delineou a colonização do Brasil embasada no latifúndio como modelo de propriedade da terra, a monocultura como paradigma de estrutura produtiva e o emprego da mão de obra escrava como padrão de relações de trabalho. Assim, dificultaria a disseminação de pequenos agricultores autônomos e a dispersão da renda colonial, facilitando em paralelo o comércio monopolizado da burguesia metropolitana.

O que vemos é uma grande massa de trabalhadores rurais com ínfimas porções de terras, enquanto uma pequena parcela detém e mantém improdutivas grandes áreas. Mas é preciso apontar que mesmo em meio a essa dominação monopolista colonial feudal sobre a posse da terra, houve os pequenos grupos que forçaram, resistiram, lutaram e, por fim, conquistaram a posse de terras dando origem as pequenas propriedades, como situou Guimarães (1981, p. 106):

Embora seja correto situar, objetivamente, o aparecimento da pequena propriedade no Brasil, como instituição consolidada, durante o primeiro quartel do século passado, após a introdução de imigrantes europeus nas regiões meridionais, seria um grave erro deixar de levar em conta a anterior etapa de gestação da classe camponesa, a qual parte, sem nenhuma dúvida, de um longo processo de espoliação, cujas primeiras conseqüências foram a incorporação aos engenhos de açúcar de uma multidão de trabalhadores livres miseráveis: os agregados.

28 Esse sobrenome dá nome à Vila Produtiva Rural de Monteiro. Como bem mostraremos em nosso segundo capítulo. Devido ao Projeto de Integração do São Francisco – PISF, foi criada uma comunidade rural com 60 unidades habitacionais, chamada de Vila Produtiva Rural Lafayette, para receber famílias camponesas que foram expropriadas/expulsas de suas localidades originárias. Esta Vila, distante 5km da sede do município, teve sua construção iniciada em 2011, mas somente foi inaugurada em 01 dezembro de 2015. Esta comunidade, mesmo após dois anos da chegada das águas do Rio São Francisco pela Transposição, ainda não teve o seu problema de água resolvido.

Ainda, para Guimarães (1981, 113), foram os intrusos e posseiros que deram o início às primeiras pequenas propriedades camponesas, como ele nos aponta:

Intrusos e posseiros foram percussores da pequena propriedade camponesa. A princípio, as invasões limitavam-se às terras de ninguém nos intervalos entre as sesmarias, depois orientaram-se para as terras devolutas e, não raramente, para as áreas internas dos latifúndios semi-explorados. À força da repetição desses atos de atrevimento e bravura, pelos quais muitos pagaram com a vida, foi que o sagrado e até então intangível monopólio colonial e feudal da terra começou a romper-se.

Nesta direção, cabe também apontar que muitas das pequenas propriedades rurais existentes são oriundas desses agregados, desses intrusos, desses posseiros, enfim, de uma camada social que estava presente, muitas vezes, como mão-de-obra dessas grandes propriedades que, além de ser essa a massa que compunha a força de trabalho, era também pequenos produtores. Dessa maneira, cabe citar a “brecha camponesa”, pensada e analisada por Cardoso (1979, p. 133), a partir de expressão criada por Tadeusz Lepkowski, que identifica “a existência de atividades que, nas colônias escravistas, escapavam ao sistema de *Plantation* entendido em sentido estrito.” Essas atividades podem ser identificadas em duas modalidades:

1) a economia independente de subsistência que os negros fugidos organizavam nos quilombos; 2) os pequenos lotes de terra concedidos em usufruto, nas fazendas, aos escravos não domésticos, criando uma espécie de <<mosaico camponês-escravo>>, o qual coexistia, porém, com <<a massa compacta, indubitavelmente dominante, das terras do senhor, nas quais o escravo era trabalhador agrícola ou industrial, fazendo parte de um grande organismo de produção>>. (CARDOSO, 1979, p. 133)

Cardoso (1979, p. 133) nos apresenta, também, outras modalidades deste fenômeno a partir de estudos de “Sidney Mintz para as Antilhas, e que podem ser generalizadas com algumas modificações, (...) são outras formas possíveis das atividades camponesas sob o regime escravista que existiu na América.” (CARDOSO, 1979, p. 133), como exemplo temos os *Camponeses não-proprietários* que eram pessoas de diversas origens, como desertores, fugitivos, escravos escapados que se instalavam em terras devolutas e passavam a praticar uma agricultura de subsistência. *Camponeses proprietários*, estes ocorriam nas Antilhas inglesas e francesas surgindo no século XVII, em função do sistema de servidão que era temporário que, ao terminarem estes contratos, recebiam uma concessão de terra e passavam a se dedicarem as atividades de subsistência ou, em alguns casos, a

agricultura de exportação. *Atividades camponesas dos quilombos*, este tipo diz respeito às atividades praticadas dentro dos quilombos, podendo ser exemplo o quilombo dos Palmares, onde há no século XVII uma economia agrícola e até um artesanato. Por fim, o *protocampesinato escravo*, que eram atividades agrícolas feitas pelos escravos em parcelas e no tempo para trabalhá-las no interior das fazendas (CARDOSO, 1979).

Em comparativo aos dados dispostos no Censo Agropecuário de 1920 e no Sistema Nacional de Cadastro Rural – SNCR conseguimos identificar as 35 fazendas (acima de 400 hectares) e seus respectivos proprietários, como disposto no quadro a seguir:

Quadro 06 - MAIORES LATIFÚNDIOS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB E SEUS PROPRIETÁRIOS EM 1920 E 2019

FAZENDA	CENSO AGROPECUÁRIO DE 1920	SISTEMA NACIONAL DE CADASTRO RURAL DE 2019	HECTARES
Amaro	-	Pedro Ferreira de Lima	400,00
Serrote	Luiz Henrique	Francisco Alves de Moraes	409,00
Serra Vermelha	-	Amaro Lins da Silva	411,00
Fazenda Nova	Antonio Alves Facundes	José Augusto de Almeida	420,00
Altamira/Tigre	Joaquim Sotter Rangel Torres	José Celso Alves Caldeira	422,00
Carnaubinha	Antonio Francisco Bezerra	Heráclito Mendes Da Silva	498,50
Pedra Atravessada	-	Jose Egídio Marques	500,00
JB	-	Jeandalo Albino Pedroza de Araújo	520,00
Araçá	Leopoldino José da Silva	Tadeu Mendes da Silva	575,70
Bom Nome	Joaquim B. Ferreira dos Santos	Antonio de Souza Leal	600,00
Santa Cruz	João I. Oliveira	Juracy de Sousa Nunes	613,43
	José Rufino Bezerra		
Olho D'água do Silva	-	Emídio Nunes Siqueira	288,50
		Jairo Almeida Rampcke	329,00
Alagoa Grande	Miguel Pedro da Silva	Antônio Aurimenes de Albuquerque Dias	653,50
	Vicente Ferreira Lins		

	Manoel Monteiro da Silva		
	José Bezerra		
	Miguel Venâncio		
	José Félix		
	Floriano Baptista		
	João Baptista Espinola		
	José Leopoldino dos Reis		
Caracol	-	José Maciel Ferreira de Araújo	674,00
Malhada do Campo	-	Inácio Teixeira de Carvalho	700,00
Quixabá	Severino Gomes do Nascimento	Tamoyo Frigoríficos Reunidos AS	700,10
Feijão	-	Joelito Cordeiro Torres	310,00
		João Batista de Queiroz Sousa	400,00
Limão	Francisco Cândido de Mello Falcão	Família Viana da Silva	713,58
Belmonte	-	Ciro Cunha Medeiros	720,00
Santana	-	Antonio Veronilton de Oliveira Chaves	412,50
		Apolônio Anastácio da Silva	421,50
Barrocão	-	João Lyra Braga	864,50
Olho D'água do Neto	José Bezerra da Silva	Antonio Sinésio da Silva	423,90
		Maria de Lourdes Queiroz Viana	450,00
Capoeiras	Manoel Gomes de Maria	Reginaldo de Carvalho	890,00
	Severino de Albuquerque Barros		
Laranjeiras	-	Nilo Feitosa de Oliveira	460,00
		Carlos Farias Braga	600,00
Bom Jesus	Anísio Martins dos Santos	Rita Izabel Farias de Souza Leite	1.209,00
Paraguay	Francisca Paraguay e outros	Everardo César	455,00
		Família Alves de Andrade	764,85
Cacimba de Cima	Manoel Félix da Silva	Cicero Ernesto Leite de Sousa	645,00
	Francisco Félix Barbosa		
	Joaquim Félix Barbosa	José Flávio Farias de Souza Leite	670,00

	José Remígio		
	João Remígio		
São Domingos	-	Carlos Alberto Batinga Chaves	1.852,50
Moconha (Assentamento Xique-Xique)	Francisco Candido M Falcão	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA	1.872,96
Papagaio (Assentamento Dos Dez)	José Xavier de Araújo	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA	2.133,80
	Izodara Anna da Luz		
Jatobá	Napoleão Bezerra Santa Cruz	Fernanda de Freitas Torres	629,97
		Família Pereira	1.788,00
Mundo Novo	Joaquim Sotter Rangel Torres	Família Rodrigues de Sena	2.768,00
Santa Catarina	Arthur Santa Cruz Oliveira	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA	2.789,50
Coruja	-	Família Lafayette Bezerra	6.500,00
Pau D'Arco	Manoel Divino Ferreira	Família Lafayette Bezerra	8.790,74

FONTE: Censo Agropecuário, 1920; SNCR, 2019. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Importante lembrar mais uma vez que o território do município de Monteiro não foi constituído tão somente por grandes fazendeiros, mas também por muitos homens e mulheres pobres que dedicaram suas vidas na labuta diária da agricultura e da pecuária. Foram esses quem deram origem ao campesinato²⁹ desse território, como nos aponta Batista (2010, p. 238):

[...] outra via de ocupação se deu pela ação dessa diversidade de pessoas, pobres do campo, escravos e ex-escravos, que não se sujeitaram às condições de trabalho nas grandes fazendas, e foram ocupando recantos daquela área sem o consentimento e conhecimento dos poderes constituídos bem como dos latifundiários e assim foram garantindo, cotidianamente, a posse dessas áreas de terras, constituindo, dessa forma, o campesinato regional.

29 Em Marx, o campesinato é a imensa massa de pequenos camponeses que tem uma condição de vida semelhante. Seu campo de produção não permite a divisão de trabalho para o cultivo, as famílias camponesas são quase autossuficientes, produzindo a maior parte do que consome, assim, adquirindo os seus meios de subsistência em grande parte realizando trocas com a natureza do que com a sociedade. Cf. Marx, 2011. Em Sodré, o campesinato representa um dos grupos da estrutura social brasileira e   o maior contingente da nossa popula o, tendo sido originados da desintegra o do escravismo, sendo composto hoje de parceiros, arrendatários, médios e pequenos proprietários de terras, são compostos também pelos posseiros, pelos vaqueiros entre outros. São pressionados pelo poder do latifúndio no avanço das rela oes capitalistas no campo enquanto a maior parte deste grupo está sujeita as condi oes semifeudais. Cf. Sodré, 1962.

O protagonismo do campesinato, por muitas vezes, foi silenciado para, em seu lugar, nascerem narrativas em que as grandes famílias são apresentadas como as responsáveis pelo desenvolvimento econômico e por toda a transformação social. As forças das oligarquias rurais agem dessa forma, não somente em Monteiro, mas também em todo o Brasil.

Nesse sentido, cabe destacar que a terra era também utilizada pelos latifundiários como instrumento de dominação dos camponeses, como podemos perceber nas palavras de Batista (2010, p. 239):

Quanto aos latifundiários, estes utilizavam partes de suas áreas de terras como “terras em campo” ou “terras de campo”, o que possibilitava uma vigilância coletiva, por parte destes, pois todos se responsabilizavam em vigiar e impedir aos camponeses se apossarem de partes dessas áreas ou mesmo utilizarem os recursos naturais, sem a autorização prévia dos seus donos, conforme regulamentava o costume, condição essencial a ser observada para não desencadear represálias violentas.

Diante do exposto, podemos observar que a formação do território do município de Monteiro, com destaque para as suas grandes propriedades, está intimamente ligada, como em muitos lugares do país, as forças do poder econômico, que eram donas das terras e, conseqüentemente, dos meios de produção. São elas também as forças políticas que predominam nessas localidades.

3. O RURAL E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB

Neste capítulo estudaremos *o rural e suas relações sociais no município de Monteiro*, inicialmente, analisando as grandes propriedades e seus momentos de apogeu econômico com destaque para as suas culturas produtivas, as suas *relações de produção*, o apoio que recebiam do Estado, os anos de estiagens, as resistências camponesas (saques) e também os fatores de ordem econômica, climática e natural que levaram à sua crise final nos anos 1980. Em um segundo momento, analisaremos a *questão agrária* após a década de 1990, procurando entender se houve transformações na estrutura fundiária e nas *relações de produção* após a crise das grandes fazendas, com destaque para os processos da migração campo-cidade, da formação de assentamentos e da emergência do paradigma da convivência com o Semiárido. Por fim, analisaremos a transposição do Rio São Francisco e a conseqüente perenização do Rio Paraíba, observando a política de gestão das terras e das águas e procurando entender em que contribuiu esse processo para modificar a histórica estrutura fundiária do município em estudo.

3.1 A grande propriedade e suas *Relações de Produção*: Apogeu e crise

No passado, as atividades que foram predominantes nas grandes propriedades rurais do município de Monteiro foram as ligadas ao binômio gado-algodão. Como já explanado anteriormente, a presença do gado na Capitania da Paraíba data desde a chegada de os primeiros portugueses, quando, segundo Mariz (1978, p. 9), os “colonizadores de 1585 vieram trazendo os diversos animais de nossa criação, o boi, o cavalo, a cabra, o carneiro”. Portanto, a presença bovina teve diversas finalidades no mundo colonial, ele era, e até em certa medida ainda é, a força motriz das propriedades, além disso, o gado servia para alimentação e o seu couro também tinha grande importância, como apontou o historiador cearense Capistrano de Abreu, nos sertões criou-se uma “civilização do couro”³⁰

No início da colonização, o gado fazia-se presente nos canaviais da região da Mata paraibana e, segundo Guimarães (1981, p. 67), “...prestava-se quase exclusivamente como fonte de energia, como animal de trabalho.” Para esse autor,

30 Em “Capítulos de História Colonial”, Capistrano de Abreu apresenta uma infinidade de artefatos produzidos a partir do couro do gado. Cf. Abreu, 1998.

tratava-se de um animal que era tão disputado como um africano escravizado (GUIMARÃES, 1981). Segundo Batista (2010, p. 75),

As áreas distantes do litoral, onde dominava a cana de açúcar, eram de fácil aquisição por aqueles detentores de certa posição econômica, pois incentivava-se mesmo o adentramento ao interior. Se porventura o pedido de sesmarias fosse indeferido, a melhor justificativa era argumentar que a serventia daquela área requerida era exclusivamente para a criação de gado.

A ida do gado para os sertões ocorreu por via de conflitos entre os criadores e os lavradores. Por parte dos criadores de gado e senhores de engenho do agreste paraibano, a decisão de levar a criação para o sertão traria prejuízos aos interesses econômicos deste grupo, já que as condições climáticas dos sertões não eram favoráveis à atividade criatória e também devido ao fato de que entre o sertão paraibano e o brejo havia uma distância significativa. Alegavam, os criadores e senhores de engenho que as terras que adquiriram em Pilar e Ingá para criarem os seus animais eram terras consideradas impróprias para a agricultura (GALLIZA, 1979). Ainda segundo Galliza (1979, p. 77), “o aumento demográfico no agreste careceu de ampliação da lavoura de subsistência na região”. Assim, as águas dos rios, presentes em seus leitos em época de inverno e nas cacimbas que eram abertas no período de verão, foram contribuintes para a ampliação das diversas culturas nessa região, fazendo com que a agricultura e a pecuária passassem a disputar as áreas agrestinas (GALLIZA, 1979). Ainda em Galliza (1979, p. 77-79) nos aponta que

O conflito entre a lavoura e a pecuária tornou-se cada vez mais forte, levando a administração provincial, em 1855, a tomar providência no sentido de deslocar a atividade criatória para o sertão e reservar a zona agrestina exclusivamente a agricultura.

Segundo Moreira e Targino (1996, p. 91), “A penetração do criatório para o interior deu-se através dos chamados ‘caminhos do gado’”. Seguindo o curso dos rios que adentravam o interior da Paraíba, a migração bovina para o sertão se deu por duas vias principais,

A primeira via de penetração para o interior tomou a direção leste-oeste. Com efeito, o caminho de adentramento inicial foi o rio Paraíba. Ao longo de suas margens, foram instalados currais e fazendas de gado, dando origem a vários núcleos populacionais como Pilar, São Miguel, Itabaiana, Mogeiro, etc. (MOREIRA; TARGINO, 1996, p. 91).

Este acesso se processou a partir da capital seguindo para o interior da Capitania, caminho diferente da segunda via que, segundo os autores, foi a que foi responsável pelo povoamento do sertão (MOREIRA; TARGINO 1996, p. 91-92):

A segunda seguiu a direção sul-norte. Partindo da Bahia, principal centro de irradiação, mas da pecuária em direção ao norte, o gado seguiu o curso do rio São Francisco, atingiu Pernambuco e posteriormente a Paraíba. Essa constituiu-se na principal corrente de povoamento da zona sertaneja.

Caminho esse que foi o percorrido pelos representantes do latifúndio da Casa da Torre, como já foi explorado no capítulo anterior. Ao longo do tempo, a pecuária se manteve uma atividade de grande importância para a economia interna da Paraíba, esta atividade estava presente desde o Alto Sertão até o Litoral paraibano sem método, entregue a natureza (GALLIZA, 1993). Para além do chamado binômio boi-algodão, devemos levar em consideração que haviam, logicamente, outras atividades econômicas de importância para o Estado. Em seu estudo sobre a modernização da Paraíba no período conhecido como *Primeira República* (1890 e 1930) Galliza apresenta uma diversidade de outras atividades econômicas, como a produção de açúcar, uma atividade em declínio que não conseguiu se manter como produtor a nível internacional, mas que servia para abastecer o mercado interno (GALLIZA, 1993). Outro fator de destaque nesta atividade foi a transição dos engenhos para as usinas de açúcar do estado que, dentre suas consequências, poderíamos apontar, por exemplo,

A intensificação do latifúndio açucareiro na zona litorânea reduziu, nas suas proximidades, o número de pequenos proprietários, rendeiros e foreiros que se dedicavam à lavoura de subsistência, ao mesmo tempo em que se acentuava as condições de pobreza de parte da população. (GALLIZA, 1993, p. 51)

No estudo de Galliza (1993) são apontadas outras atividades econômicas, como a produção de café, destaque para cidades de Bananeiras e Areia que eram os locais onde havia o maior número de propriedades, mas em 1921 as plantações começaram a ser destruídas devido às pragas que surgiram. Também tem destaque a produção de fumo, que era uma cultura produzida conjuntamente com a mandioca entre os meses de março a abril e sua colheita era feita nos meses de setembro e outubro. Em seu ápice havia grande comercialização para os estados do Amazonas e Pará, mas,

com a crise econômica nos estados, essa produção entrou em decadência na primeira década do século XX (GALLIZA, 1993).

A outra ponta do binômio, o algodão, desempenhou um papel econômico muito importante no interior da Paraíba. Desde o início da ocupação portuguesa este produto já estava presente na vida das pessoas, “fazia parte da produção de autoconsumo da Colônia, destinando-se à confecção dos tecidos que eram utilizados pela massa da população colonial.” (MOREIRA; TARGINO, 1996, p. 99). Segundo Mariz (1979), em Pernambuco, o algodão, pelo menos por meados do século XVII, já era presente. Essa presença da cotonicultura se deu, ainda segundo Mariz (1979, p. 15), porque,

A Inglaterra criara tarifas fortes sobre o tecido indiano, protegendo a indústria de Manchester, cujos agentes se lançaram então a procura da malvacea na América. Datam mais ou menos daí os primeiros hectares de cultura na Paraíba.

Este mesmo autor ainda aponta que na Paraíba “Em 1798 já havia lavras e bolandeiras para descaroçar.” (MARIZ, 1979, p. 15). É no fim do século XVIII, entre o avanço técnico da indústria inglesa e o aumento da demanda do mercado têxtil internacional que a atividade algodoeira passou então a ser um ramo forte da economia colonial, outro fator também importante, segundo Moreira e Targino (1996, p. 99), é que somente “com o afastamento dos Estados Unidos do mercado mundial, foi que o algodão passou a ocupar uma posição de destaque no cenário da economia paraibana.”

Neste sentido, faz-se importante apresentar alguns dados econômicos sobre a importância econômica da cultura algodoeira na Paraíba. Mariz (1979, p. 16) aponta que “A capitania, que em 1807 arrecadara Cr\$ 29.000,00 de impostos gerais, em 1815 só do algodão obtinha Cr\$ 25.668,00 e naquele exercício de 1816 alcançava Cr\$ 45.000,00”. Estes dados nos mostram que esta cultura na atividade econômica da Paraíba começou a ganhar destaque e nos chama à atenção para as possibilidades de sua produção. Isso se deu no século XIX, contexto no qual o algodão passou a ter *status* de “ouro branco”, adquirindo um peso maior na balança econômica e na renda orçamentária da província paraibana. (MARIZ, 1979).

Da dominação colonial portuguesa, o Brasil passou então, à condição de uma semicolônia do imperialismo inglês. Com sua independência em 1822, o Brasil não

resolvera nenhum dos seus problemas de soberania nacional e das questões relacionadas a terra, já que não foram destruídos o seu caráter feudal e escravista e, naquele momento, semicolonial, aos interesses ingleses de nossa sociedade. Ao término do século XIX, o Brasil, já semifeudal e semicolonial, passou a desenvolver um capitalismo sob a égide dos ingleses. O Brasil é semicolonial porque sua independência política não foi garantida de soberania e industrialização, é semicolonial, pois não teve sua revolução burguesa e não se desenvolveu como um Estado soberano e não resolveu a sua “Questão Nacional” (ARRUDA, 2015b, 2015c).

Essa condição semicolonial pode ser comprovada a partir do estudo de Galliza (1993) que, ao analisar a *Modernização sem desenvolvimento na Paraíba: 1890-1930*, conclui que era forte a presença estrangeira na esfera mercantil paraibana. Diz essa autora que, até 1915,

“[...] as atividades de exportação-importação, bem como o crédito comercial, eram monopólios de estrangeiros. Alienígenas controlavam a maior parte das exportações de algodão, de açúcar e de peles e supriam os mercados varejistas da Capital e do interior de vários gêneros de primeira necessidade.”

Ainda segundo essa autora,

Nas últimas décadas do século passado [XIX], a firma de capitalista franceses radicados no Brasil, *Cahan Frères & C^a*, quase monopolizou o comércio externo da Paraíba. Exportava açúcar, algodão, couro e importava bens de consumo. Fundada em 1864, estabeleceu filiais em Guarabira e em Mamanguape. Afora as atividades mercantis, esses estrangeiros fizeram incursões no setor rural, possuindo herdades e tornando-se proprietários de engenhos de açúcar, como o *Inhumbim* e *Sebastopol*. Pretenderam acumular, também, as funções de industriais, com a concessão que lhes fora feita para implantarem uma fábrica de tecidos na Paraíba, sem, contudo este intento se concretizar. Dominaram o setor bancário da Paraíba, como representantes de outros capitais europeus, além de seu país de origem. Foram correspondentes do *London & River Plate Bank*, do grupo *Rothschild*, intermediário entre o governo brasileiro e a Inglaterra, do *Deutchsh Bank* de Berlim, da firma inglesa *Wilson Son & C^a*, como também de estabelecimentos de crédito e companhias de seguro brasileiras, como Banco de Pernambuco e a Companhia de Seguros Vida Sul América, sediada no Rio de Janeiro. No entanto, esses capitalistas não atuaram somente no comércio extenso e em transações com capitais estrangeiros e nacionais. Investiram, também, no sistema de transporte urbano, subscrevendo ações da Companhia Ferro Carnil Paraibana. (P. 87-88).

Apenas em 1902, com a morte de seu proprietário, Aron Cahn, essa firma capitalista francesa (*Cahan Frères & Ca*) foi suplantada pela *Kröncke & Ca* que

representou o domínio do capital alemão na economia paraibana até a Primeira Guerra Mundial (1914). Para Galliza (1993, p. 89)

Kröncke & Ca, além de exportadores de fibras e sementes de algodão, couros secos e salgados, eram agentes da Companhia Thos & Jas Harrison de Liverpool e da Companhia de Comércio e Navegação do Rio de Janeiro, representantes dos bancos estrangeiros London Brazilian Bank Limited, Banco Commerciale Italiano-Brasileiro, Deutsche Bank, Brasilianiche Bank fur Deutscheland, Deutsche Sudamericanische Bank. Esses alemães fizeram, também, intervenções no setor algodoeiro, visando a industrialização da semente e a modernização no enfiamento destinado à exportação. Assentaram a primeira prensa hidráulica do Estado, com indústria conexas de fabricação de óleo de sementes de algodão. Constituíram, pois, um caso típico de inversão de capitais financeiro e comercial na indústria.

Quando teve início a 1ª Guerra Mundial, essa empresa fechou suas portas e só tiveram a firma reativada após esse conflito (1920), quando se reintegraram aos empreendimentos algodoeiros (GALLIZA, 1993, p. 89).

Nos cabe aqui destacar a caracterização feita por Lênin sobre o imperialismo, onde ele declara que com a sua emergência, então, surge uma nova política colonialista, como a manifestação de uma etapa em que haverá interesses do capital financeiro. Esta política acabou por dividir o mundo entre poucas potências imperialistas e uma infinidade de países dominados (as colônias e semicolônias) (LENIN, 1979).

Com relação ao interior da Paraíba, a cultura algodoeira começa a chegar em seu auge a partir da segunda metade do século XIX, justamente na época em que há a consolidação da produção como elemento de grande importância econômica para o Estado (BATISTA, 2010). Para Gurjão (1994, p. 20), a partir da “segunda metade do século XIX, o algodão passa a posição de relevo na economia paraibana, (...). O Sertão, o Cariri e, principalmente, o Agreste constituíram-se no seu habitat natural e social.”

No Cariri paraibano, a atividade algodoeira se desenvolveu, inicialmente, como uma atividade complementar a atividade criatória do gado, esta que ocupava grandes áreas de terras. (BATISTA, 2010). O tipo de algodão que foi introduzido no Cariri paraibano foi o arbóreo³¹, popularmente conhecido como “mocó”, espécie essa que

31 O algodão arbóreo tem aparência aproximada de uma pequena árvore, seu cultivo é permanente, diferentemente do algodão herbáceo (*Gossypium hirsutum* L.r. *latifolium* Hutch) é um pequeno arbusto e seu cultivo ocorre anualmente. Cf. https://www.tudosobreplantas.com.br/asp/plantas/ficha.asp?id_planta=29213

tinha alta procura no mercado devido a sua qualidade, pois “possui uma fibra longa e se adapta melhor às condições de semiaridez do clima sertanejo”, como aponta Moreira e Targino (1997, p. 102).

Importante destacar que a localização limítrofe do município de Monteiro com Pernambuco contribuiu para que ali se desenvolvesse a economia do algodão, haja vista que parte da produção dessa cultura daquele Estado e também do Ceará e da Paraíba por ali transitava rumo a Campina Grande e Recife que ficam a 180 km e 310 km de distância, respectivamente.

Esta atividade econômica, para Batista (2010, p. 115), “vai complementar as atividades pecuárias promovidas pelos grandes proprietários rurais e possibilitar aos camponeses uma produção para além da subsistência, inserindo-os como sujeitos econômicos no mercado regional”. Assim, esta nova atividade complementar foi responsável por submeter, especificamente em Monteiro, a *força de trabalho*³² destes sujeitos àquela economia em busca do lucro (BATISTA, 2010), como veremos mais adiante. Destarte, Batista (2010, p. 115) aponta que “as interações desses sujeitos sociais nesse contexto, se em alguns momentos podem aparentar certa harmonia, essa nem sempre foi uma constante, mas, escondeu um universo de interesses contraditórios e conflituosos.”

Dados do Censo Agropecuário da Paraíba de 1920, o primeiro a computar os estabelecimentos rurais desse Estado, nos dão indicações importantes sobre a cotonicultura na Paraíba e, em especial, em Monteiro. Essa fonte nos informa que naquele ano existiam na Paraíba 9.944 estabelecimentos produtores de algodão, que foram responsáveis por produzirem 11.932,20 toneladas dessa cultura, sendo o terceiro maior produtor do Brasil, ficando atrás apenas de São Paulo, que produziu 31.861,4 toneladas, e de Pernambuco, produtor de 20.659,2 toneladas, sendo estes o primeiro e o segundo lugares respectivamente. Naquele ano, foi recenseado um total de 702 propriedades rurais em Monteiro, dos quais 661 eram propriedades produtoras de algodão³³. Conseguimos dados que nos informam sobre os *meios de*

32 Em “O Capital”, Marx apresenta diversos conceitos fundamentais para compreendermos as relações sociais do capitalismo. Assim, para Marx, *Força de Trabalho* é a capacidade física e mental humanas para a produção. Cf. Marx, 2013.

33 De acordo com o Almanach do Estado da Parahyba do Norte (1922), em 1922, a população do município de Monteiro era de 25.142 habitantes.

*produção*³⁴ (descaroçadores movidos a vapor ou a animais) necessários para o trato da cultura algodoeira naquele município em 1921 e 1931. Vejamos:

Quadro 07 - MUNICÍPIOS DA PARAÍBA QUE MAIS TINHAM DESCAROÇADORES DE ALGODÃO EM 1921 E 1931

	MUNICÍPIO	1921	1931
01	Campina Grande	47	48
02	São João do Cariri	37	34
03	Picuí	36	34
04	Ingá	30	23
05	Monteiro	26	32
06	Patos	26	33

FONTE: Almanach do Estado da Paraíba, 1922; Anuário do Estado da Parahyba do Norte, 1931. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Estes dados nos apontam que Monteiro já demonstrava ser um polo importante da produção algodoeira no Cariri e no estado da Paraíba, visto a quantidade de descaroçadores presentes em Monteiro e em comparativo a municípios maiores, como por exemplo, Campina Grande e, no Cariri, São João do Cariri, ficando demonstrado que naquele momento, a produção de algodão já começava a ser significativa.

A seguir apresentamos a área da terra cultivada (*meio de produção*) e a produção de algodão por mesorregião da Paraíba nos anos de 1911, 1916 e 1921, assim também, como o Gráfico com a produção algodoeira da Paraíba entre os anos de 1915 e 1928, para observarmos a posição assumida pelo município em estudo. Vejamos:

34 Este conceito foi elaborado por Karl Marx, assim, *Meios de Produção* representa a junção de meios de trabalho e os objetos de trabalho. Os meios de trabalho são os instrumentos para produção como maquinário, ferramentas. Já objetos de trabalho são, por exemplo, a terra, matérias-primas, entre outros recursos naturais. Cf. Sandroni, 1999.

Quadro 08 - ÁREA CULTIVADA E PRODUÇÃO DE ALGODÃO (KG) POR MESORREGIÃO DO ESTADO DA PARAÍBA (1911, 1916 e 1921)

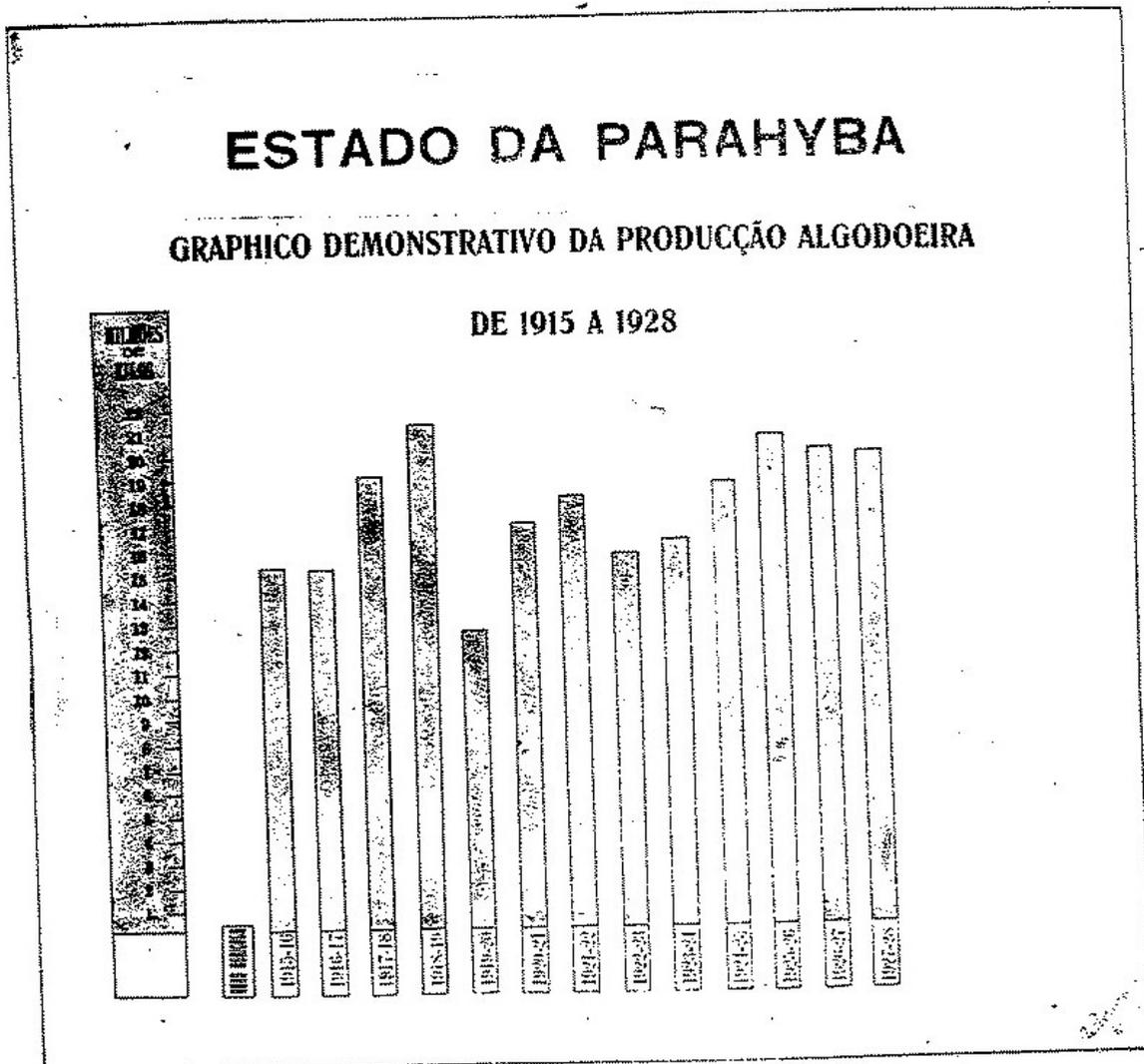
MATA PARAIBANA						
MUNICÍPIO	1911		1916		1921	
	Hectares	Quilos	Hectares	Quilos	Hectares	Quilos
Espírito Santo	-	1.200.000	2.100	892.500	2.862	108.825
Mamanguape	-	457.000	1.000	425.000	1.791	144.288
Pedras de Fogo	-	-	-	-	304	2.100
Santa Rita	-	-	-	-	241	-
Subtotal	-	1.657.000	3.100	1.317.500	5.198	255.213
AGRESTE PARAIBANO						
MUNICÍPIO	1911		1916		1921	
	Hectares	Quilos	Hectares	Quilos	Hectares	Quilos
Alagoa Grande	-	675.000	2.000	850.000	1.946	322.500
Alagoa Nova	-	750.000	1.000	425.000	1.260	49.275
Araruna	-	300.000	1.400	425.000	1.081	417.300
Areia	-	-	1.000	425.000	1.289	186.450
Bananeiras	-	90.000	300	127.500	1.139	38.250
Caiçara	-	675.000	2.400	850.000	1.894	372.750
Guarabira	-	1.440.000	3.000	1.275.000	4.343	609.900
Ingá	-	450.000	2.000	850.000	2.615	391.125
Itabaiana	-	1.275.000	3.600	1.530.000	5.479	199.350
Pilar	-	300.000	800	340.000	3.254	297.675
Serraria	-	45.000	200	85.000	415	55.650
Subtotal	-	6.000.000	17.700	7.182.500	24.715	2.940.225
BORBOREMA						
MUNICÍPIO	1911		1916		1921	
	Hectares	Quilos	Hectares	Quilos	Hectares	Quilos
Alagoa do Monteiro	-	1.350.000	5.000	2.125.000	2.472	953.175

Cabaceiras	-	90.000	400	170.000	4.202	296.250
Campina Grande	-	-	6.000	2.550.000	7.940	322.500
Picuí	-	600.000	2.400	1.020.000	2.363	1.441.275
São João do Cariri	-	1.500.000	3.000	1.275.000	3.114	1.201.425
Soledade	-	-	400	170.000	1,163	160.875
Taperoá	-	639.975	2.000	850.000	3.740	334.050
Umbuzeiro	-	117.000	800	340.000	1.011	156.825
Subtotal	-	4.296.975	20.000	8.500.000	24.843	4.866.375
SERTÃO PARAIBANO						
MUNICÍPIO	1911		1916		1921	
	Hectares	Quilos	Hectares	Quilos	Hectares	Quilos
Brejo do Cruz	-	150.000	400	170.000	4.354	247.350
Cajazeiras	-	1.500.000	3.600	1.530.000	1.879	480.150
Catolé do Rocha	-	570.000	2.000	850.000	3.001	1.089.150
Conceição	-	112.500	400	170.000	2.670	150.075
Misericórdia	-	375.000	1.000	425.000	2.363	330.600
Patos	-	2.250.000	5.000	2.125.000	2.560	1.231.350
Piancó	-	453.750	1.200	510.000	1.899	373.725
Pombal	-	-	4.000	1.700.000	2.107	607.275
Princesa Isabel	-	435.000	1.200	510.000	7.506	525.000
Santa Luzia	-	600.000	1.600	680.000	11.491	1.095.225
São João do Rio do Peixe	-	-	1.000	425.000	1.097	480.000
São José de Piranhas	-	750.000	2.000	850.000	3.150	664.800
Souza	-	1.102.500	4.000	1.700.000	3.170	789.225
Teixeira	-	-	200	85.000	1.020	199.650
Subtotal	-	8.298.750	27.600	9.520.000	48.267	8.263.575

FONTE: Galliza, 1993. Quadro elaborado pelo autor do texto.

A seguir, apresentamos a produção algodoeira no estado da Paraíba entre os anos de 1915 e 1928.

Gráfico 1 - PRODUÇÃO ALGODOEIRA NA PARAÍBA ENTRE 1915-1928



FONTE: Mensagem dos Presidentes da Paraíba à Assembleia Legislativa, 1929.

Os dados que apresentamos demonstram como a produção algodoeira de Monteiro tem um desenvolvimento significativo. Percebemos que, entre 1911 e 1916 a produção algodoeira quase dobrou, sendo o segundo maior produtor da região da Borborema no ano de 1911 e em 1916. Se compararmos com números de toda a Paraíba perceberemos o quão significativo era esta produção. Porém, com a chegada do ano de 1921, essa situação mudou completamente, ocorrendo uma queda significativa. Segundo Galliza (1993), essa queda ocorreu em virtude da praga da lagarta rosada³⁵ nos algodoads e a seca que teve início em 1919.

³⁵ Lagarta rosada (*Pectinophora gossypiella*) é uma praga que ataca o algodoeiro causando danos econômicos e na produtividade. Ao atacar a planta ela impede que se abram as pétalas não formando as maçãs do algodão, destruindo a fibra e a semente. Cf. https://www.agrolink.com.br/problemas/lagarta-rosada_27.html

Ao cruzarmos e compararmos esses dados de produção algodoeira com a da produção de alimentos no estado, percebemos que a produção dos gêneros alimentícios era significativamente menor. Segundo Ferreira (1993, p. 38), “Tomando por base o Recenseamento de 1920, constata-se que a produção de gêneros alimentícios do Estado da Paraíba era muito baixa, exceção feita apenas à produção de mandioca.”

Em contrapartida, a produção das não-alimentícias, que Ferreira (1993) denomina de “plantas industriais”, representavam duas vezes mais do que as alimentícias, com total de 357.450 toneladas naquele ano, distribuídas da seguinte forma: 89,4% de cana-de-açúcar, 10% de algodão, 0,5% de fumo e 0,5% de mamona (FERREIRA, 1993).

Quadro 09 - PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA X PRODUÇÃO NÃO ALIMENTÍCIA
NA PARAÍBA EM 1920

Produção Alimentícia - Gêneros	Porcentagem (%) relativo à produção total de gêneros alimentícios de 144.880 toneladas	Produção de não-alimentícios - Gêneros	Porcentagem (%) relativo à produção total de gêneros não-alimentícios de 357.450 toneladas
Mandioca	77,2%	Cana-de-açúcar	89,4%
Milho	15,6%	Algodão	10%
Feijão	4,8%	Fumo	0,5%
Café	2%	Mamona	0,5%
Arroz	0,5%	-	-

FONTE: Ferreira, 1993. Quadro elaborado pelo autor.

Segundo Ferreira (1993, p. 38), “Apesar da grande produção de cana-de-açúcar e sua conseqüente transformação em açúcar, rapadura e aguardente, não proporcionava grandes benefícios a receita estadual devido a problemas de mercado e preço.” Por isso, mesmo que a produção algodoeira fosse pequena, comparada a cultura da cana-de-açúcar, a sua contribuição à receita do Estado representava a maior parte (FERREIRA, 1993). Em 1921, a receita estadual arrecadou 1.201:054\$367, deste montante, 952:329\$564, representava impostos advindos apenas do algodão, equivalente a 79,2% do total arrecadado. (TAVARES, *apud* FERREIRA, 1993). Importante chamar a atenção para uma realidade, essa atividade era agroexportadora a serviço do imperialismo inglês, visto que o destino de maior parte da produção tinha um mercado certo, o britânico, o que demonstra ainda mais a característica semicolonial da economia brasileira já discutida aqui.

Mesmo em períodos de seca, a economia do algodão mantinha seu poder de produção. O fenômeno climático da seca, que desde sempre se fez presente na região do Semiárido e, portanto, em grande parte da Paraíba, sempre foi e ainda hoje é utilizado com fins de manutenção do domínio dos grandes proprietários sobre os camponeses. Esse domínio se dá através da chamada *Indústria da Seca*³⁶, uma indústria que, sem máquinas, gera lucros e poder para as oligarquias rurais e miséria, fome e exploração para a classe trabalhadora. De acordo com Ferreira (1993), essa *indústria da seca* iniciou sua operação a partir da grande seca de 1877, cujas medidas tomadas pelos governos do Estado brasileiro, que deveriam ser em benefício da população pobre para amenizar os efeitos das estiagens, acabaram por beneficiar os grandes proprietários³⁷. Inicialmente, as ações para a população, os chamados socorros públicos, se pautavam na distribuição de alimentos e de remédios, mas também na abertura de crédito, como podemos demonstrar nesta publicação de 7 de abril de 1889, no jornal *Gazeta da Parahyba*:

S. Exe. O Sr. vice-presidente da província, usando da autorização que lhe foi concedida pelo governo Imperial em telegramma de hontem, relativamente a prestação de socorros públicos ás victimas da secca, com destino á trabalhos e obras publicas, abrio hontem mesmo um credito para tal fim, nomeando commissões de três cidadãos, sob a presidência dos juizes de direito das comarcas, sendo assim distribuindo o respectivo credito:
 De 2:0005000 para a comarca de Souza;
 Igual quantia para a comarca de Piancó;
 De 1:3005000 para a de cajazeiras;
 De igual quantia para a de Catolé do Rocha;
 Da mesma quantia para a comarca de Pomba;
 De 2:0005000 para a comarca de Texeira;
 De igual quantia para a comarca de S. João;
De 1:3005000 para a comarca de Alagôa do Monteiro;
 De 1:0005000 para a comarca de Campina Grande
 De igual quantia para a comarca de para a comarca de Borburema;
 Da mesma quantia para a comarca de Alagoa Grande.
 Ao todo desesete contos de reis, providenciando para seguirem incontinenti à seus destinos as quantias mencionadas. (grifo nosso)

36 O conceito de *Indústria da Seca*, forjado por Antonio Callado, constitui as estratégias oportunistas de políticos que utilizam da calamidade da seca, ocorrida em maior intensidade no Nordeste brasileiro, para tirar proveito financeiro e político e obter para si vantagens políticas. As estratégias utilizadas geralmente estão ligadas a obras que se pronunciam como capazes de resolver o problema da seca. Cf. Callado, 1960.

37 Para Marx, o Estado representa a superestrutura, ou seja, o sistema político, o sistema jurídico de leis de uma sociedade, edificado por sua infraestrutura, que é representado pelo modelo econômico praticado. Cf. Bottomore, 1988.

As oligarquias locais que controlavam estes tipos de socorros, frequentemente, eram acusadas pelos grupos rivais e também pelo povo de apropriações indevidas e de desvios destas ajudas governamentais em favor de parentes e protegidos, como nos mostra Ferreira (1993, p. 66):

Em todos os municípios assolados pelas secas, e mesmo aqueles recebedores de flagelados, constituídas comissões subordinadas à Repartição Provincial de Socorros Públicos. Apesar dessas compostas pelos elementos mais respeitáveis da comunidade, ou seja, o vigário, o juiz de paz, o coletor de rendas e o delegado, quase sempre tiravam proveito para si ou faziam vista grossa para os desvios de suprimentos, favorecendo parentes e protegidos, ou eram coniventes com alguns tropeiros que entregavam a carga com o peso abaixo do fixado nas guias de origem.

De acordo com essa autora, tais situações acarretavam a desconfiança dos governos centrais para com a liberação de mais verbas para os referidos socorros. Porém, diante das pressões das oligarquias dominantes, as políticas de socorro público (sistema de crédito e frentes de trabalho) passaram a ser uma realidade nos anos de estiagens. Mas, seca após seca, as situações de apropriações indevidas e de desvios voltavam a ocorrer e, como resultados, os camponeses flagelados pelas estiagens resistiam, ora realizando saques às feiras e aos depósitos dos governos municipais, ora se retirando da situação calamitosa do interior e seguindo rumo aos centros urbanos em busca de trabalhos.

Com a mudança de regime político, de Império para República (1889), a atuação política dos governos referente à seca passou por mudanças, mas elas em nada mudaram o funcionamento da *indústria da seca*. Ao contrário, com a República, as oligarquias agrárias paraibanas encontraram uma forma de apropriar-se da máquina estatal para, a partir da ideia de combate à seca, manter-se hegemônica no poder político. Gurjão (1985) apontou que com a república federalista brasileira possibilitou maior autonomia aos estados e municípios ao passo que esta autonomia proporcionou a maior possibilidade de dominação dos coronéis e, conseqüentemente, a dominação das oligarquias. Segundo a autora,

(...) o apoio político do governo estadual que permite ao “coronel” prestar favores pessoais, arranjar empregos, indicar nomes para nomeações, remoções e demissões. O governador do Estado lhe dá carta branca para amparar correligionários e perseguir adversários de acordo com o preceito coronelista “para os amigos o pão, para os inimigos o pau”. (SILVA, 1985, p-p. 67-68)

Portanto, a autonomia que seria algo natural do sistema federalista, mostrou-se, na verdade, como um elemento que acentuou o poder das oligarquias nos estados e municípios da Paraíba.

Um elemento que se tornou de fundamental importância para o estabelecimento do poder político na Paraíba, a partir do combate à seca, foram os órgãos estatais criados para esse fim, a exemplo da Inspetoria de Obras Contra as Secas (IOCS), criada pelo então presidente Nilo Peçanha em 1909, objetivando a realização de estudos e ações contra as secas. Em seus primeiros anos de funcionamento, a IOCS desenvolveu alguns estudos para a realização levantamento de obras contra a seca e também a existência de açudes nos estados do Nordeste. Neste sentido, vale apresentar o dado mencionado por Ferreira (1993, p. 83) de que, em 1909 na Paraíba, existiam aproximadamente de 2.311 açudes particulares, dos quais 300 estavam presentes no município de Monteiro. Sobre a realidade dessas barragens localizadas nas grandes propriedades paraibanas, é importante considerar a observação feita por Mariz (1979, p. 50):

Os açudecos particulares nunca tiveram grande função. Em maioria construídos sem consideração à técnica, fadados de buracos de formiga e tatus, foram sempre ameaça às vezes de jusante. Era comum em anos de inverno forte o arrombamento dessas pequenas barragens de terra.

A política de açudagem presente no Regulamento da IOCS apresentava a União como sendo a responsável pela construção dos grandes açudes, que, segundo a concepção desse órgão, seriam aqueles reservatórios com a capacidade superior a dez milhões de m³ e com um mínimo de 6m de profundidade. Já com relação à construção de açudes médios e pequenos, aquele Regulamento dizia que eles seriam de responsabilidade dos Estados e de particulares que receberiam para isso 50% do valor da obra, desde que comprovassem suas vantagens e que servisse a população da circunvizinhança (FERREIRA, 1993). Os levantamentos iniciais e os projetos também eram realizados pela IOCS, porém a execução das obras ficava a cargo dos grandes proprietários de terras. Essa autora ainda diz que, devido aos elevados custos de construção, muitos desses açudes não foram realizados, mas os respectivos fazendeiros conseguiam burlar as regras para conseguirem obter as vantagens indevidas e, ao final, apresentava-os como tendo sido construídos. Sobre isso Ferreira (1993, p. 86) diz que

O prêmio no valor de 50% dos custos da obra só era entregue após a conclusão da obra. As tentativas mais comuns para burlar o Regulamento consistia em conseguir o prêmio para açude construído há muito tempo, ou elaborar um orçamento super dimensionado de forma que os 50% cobrissem integralmente os custos do açude.

A partir de 1919, com o governo Federal sendo conduzido pelo paraibano Eptácio Pessoa, chefe da oligarquia que leva seu nome (epitacista)³⁸, foi realizada uma série de mudanças na política de obras contra a seca. Dentre as promessas do então presidente para enfrentar os problemas relativos à seca na região nordestina, estava a de “extinguir as secas no Nordeste, fenômeno desolador que periodicamente nos rouba vidas preciosas, nos estanca fontes abundantes de renda, e não abandona a previdência dos governos do Brasil.” (PESSOA *apud* FERREIRA, 1993, p. 94). Em seu governo a IOCS passou a ser chamada de Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), ocorrendo transformações na política de socorros. Segundo Ferreira (1993, p. 118), tais mudanças se deram no seguinte plano:

[...] a distribuição de gêneros alimentícios não deveria ser gratuita, mas em troca de trabalho, e as obras tinham que ser exclusivamente de prevenção aos efeitos das secas. Surgiu também, ao lado do pagamento de gêneros, a remuneração em espécie. Além disso, aumentou o número de funcionários encarregados da execução e fiscalização das obras.

Mais tarde (28/12/1945), novamente o órgão de “obras contra as secas” viria a mudar de nome, passando a chamar-se Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS). Segundo Bursztyn (2008), o DNOCS tinha um papel muito mais amplo do que a mera política de açudagem, objetivando um trabalho de irrigação e conservação de florestas, porém sua função acabou por se deter a construção de barragens para o benefício da pecuária dos médios e grandes proprietários de terras e, em poucos casos, dos pequenos proprietários. Na maioria das vezes, a açudagem era privada, como nos aponta Oliveira (1981, p. 54):

O DNOCS dedicou-se, sobretudo, à construção de barragens para represamento de água, para utilização em períodos de seca, e a construí-las nas propriedades de grandes e médios fazendeiros: não eram barragens públicas, na maioria dos casos. Serviam, sobretudo, para sustentação do gado desses fazendeiros, e apenas marginalmente para a implantação de pequenas “culturas de subsistência” de várzeas, assim chamadas as ribeiras das barragens.

38 A Oligarquia epitacista surge do declínio da oligarquia venancista, a partir de, 1915 e tem seu ápice com a presidência de Eptácio Pessoa (1919-1922) e seu poderio encerra-se com o assassinato de João Pessoa e o conseqüente golpe de Getúlio Vargas. Cf. Gurjão, 1994.

Essa apropriação do DNOCS para uso de dominação política por parte das oligarquias locais é muito evidente quando observamos que a açudagem se dava em propriedades particulares, justamente para que os coronéis pudessem manter seu rebanho bovino e também ter o controle sobre a massa camponesa, como aponta Bursztyn (2008, p. 100):

Mediante a construção de barragens, o Estado assegurava tanto a perenidade do gado dos latifundiários como a manutenção de um estoque de mão-de-obra cativa, capaz de assegurar o fornecimento local de alimentos mesmo em épocas de secas (plantios de vazantes). E, por intermédio da rede de estradas secundárias, construídas de forma a servir aos beneficiários dos açudes, a circulação da produção de mercado estava assegurada.

Essas ações estatais se tornaram inócuas para o povo camponês, como podemos notar, por exemplo, ainda durante a seca de 1932³⁹, quando mais uma vez, trouxe ao interior paraibano as repetidas cenas do flagelo humano sobre aqueles trabalhadores que se retiravam do mundo rural e se aglomeravam nas cidades maiores, como nos diz Mariz (1979, p. 73): “Em Cajazeiras, São João do Rio do Peixe, Sousa, Pombal, Patos, Monteiro, São João do Cariri, formaram-se núcleos de dois e três mil flagelados.” Como medida, o Estado procurava empregar a mão de obra dos retirantes em obras emergências situadas nas fazendas das oligarquias locais em troca do ganho de alimentos ou até de pequenas diárias que eles recebiam (MARIZ, 1979). Assim, sobrava para os camponeses o ônus da seca, da luta pela sobrevivência no período de estiagem prolongada, tendo que submeter a sua mão de obra barata a serviço das obras financiadas pelo Estado nas grandes propriedades que pertenciam às oligarquias rurais em uma condição que poderíamos considerar análoga à escravidão.

Porém, diante da situação, os camponeses mostravam resistências. Tendo vivido o contexto da seca de 1932, o jornalista Orris Barbosa descreveu que nos sertões paraibanos

39 Entre os anos de 1930 e 1932, uma forte seca atingiu novamente o Nordeste, provocando o deslocamento de milhares de pessoas para os centros urbanos. Para evitar essa aglomeração nesse centros urbanos, o governo de Getúlio Vargas providenciou, no Ceará especificamente, devido ao fato de ser a região mais afetada, a construção de campos de concentração, popularmente conhecidos como “currais do governo”. Neves (1995) apontou que existiram duas condições básicas para a construção desses campos: 1ª) do ponto de vista da localização, ou seja, esses campos de concentração precisariam ser localizadas em áreas estratégicas do estado para evitar o acesso à capital e às aglomerações urbanas; 2ª) organização para trabalho em obras públicas, isso seria um princípio fundamental dos campos. Seguindo estes critérios, no Ceará foram construídos 7 campos de concentração e chegaram reunir, no total, aproximadamente 105 mil flagelados. Cf. Neves, 1995.

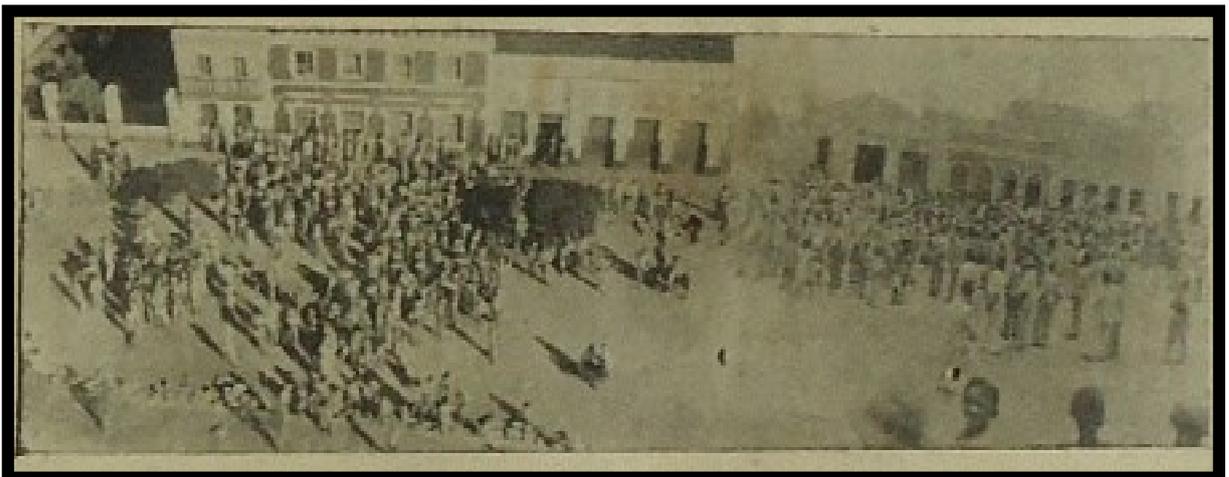
Grandes levas de famintos, invadindo várias cidades sertanejas, assaltavam casas de comércio ou investiam contra os feirantes, estabelecendo uma atmosfera de pânico em todo Nordeste. (...) Multidões errantes aterrorizavam as cidades que clamavam para os poderes públicos, retransidas diante de assaltos iminentes às suas reservas pelas massas nauseabundas e terríveis. (BARBOSA *apud* GURJÃO, 1999, p. 38).

Já durante a seca de 1942, o jornal *A União*, órgão oficial do Estado da Paraíba, publicou o relatório prestado pelo chefe de polícia Solon Ribeiro, por ocasião da sua visita ao sertão paraibano. Vejamos um trecho que trata de saques na cidade de Taperoá, no Cariri paraibano:

Em Taperoá o número de famintos que é avultado, tentou no sábado, dia da feira semanal da cidade, provocar desordens com o fim de se apoderar dos gêneros expostos à venda. (...) A massa de flagelados dirigiu-se para o mercado local, procurando forçar a entrega de feijão, farinha e rapadura de propriedade dos fereiros. (Jornal *A União*, 25 mar. 1942).

No que diz respeito ao município campo de nossa pesquisa, a massa camponesa pobre e afetada com a seca ocorrida entre os anos de 1951 até 1953, invadiu a sede do município. Em matéria do jornal *O Norte* de 26 de fevereiro de 1953, trata-se da repercussão do saque ocorrido em Monteiro e Taperoá

Imagem 09 - MONTEIRO E TAPEROÁ: DOIS ASPECTOS DA INVASÃO DAS DUAS CIDADES PELAS LEVAS DE HOMENS A PROCURA DE TRABALHO E ALIMENTO



FONTE: Jornal *O Norte*, 26 fev. 1953.

Imagem 10 - CAMINHÕES DO GOVERNO CONDUZEM OS FLAGELADOS PARA OS LOCAIS DE TRABALHO



FONTE: Jornal *O Norte*, 26 de fevereiro de 1953.

Além das fotografias, a reportagem trouxe a seguinte matéria:

TRABALHO E ALIMENTO

Pedia os homens que invadiram a cidade de Monteiro

Encontra-se, nesta capital o Sr. Inácio Feitosa, prefeito de Monteiro que, por ocasião da visita que fez á nossa redação, falou á reportagem dessa folha, sôbre a recente invasão daquela cidade por numerosos flagelados, fato êste amplamente noticiado pela imprensa do país.

Entre o nosso repórter e o edil monteirense desenvolveu-se o seguinte dialogo:

- O município de Monteiro também sofreu a invasão de grande massa de trabalhadores?

- O dia 9 deste mês em Monteiro, foi um dia de verdadeira preocupação, devido a massa de trabalhadores que ao amanhecer do mesmo dia se comprimia á rua principal da cidade, armada pacificamente, a enxadas (sic), picaretas, foices e machados, pedindo trabalho e comida.

- Quais as providências que v. s. tomou para contornar essa situação?

- Apesar da situação, inicialmente difícil, porque não sabia das intenções daquele povo, não hesitei, e, coloquei-me entre ele e em seguida perguntei-lhe: "Que desejam?" – E os que compunham aquela grande massa humana me responderam: "Queremos serviços e comida". – Respondi: - Temos serviços e comida. Imediatamente escolhi, na ocasião, as pessoas mais esclarecidas e mandei que fossem trabalhar em pontos diversos próximos á cidade. Mais tarde coloquei gêneros num caminhão e saí de ponto em ponto fornecendo o alimento para matar a fome naquele dia. Enquanto isto, convidei o coronel Joaquim Lafaiete, presidente da Câmara Municipal, o cônego João Honório, vigário da freguezia, e o senhor Gabriel Freire, coletor estadual, pedindo ao Telégrafo para entrarmos entendimento som o governador José Américo.

Quais providências tomadas pelo governador José Américo para resolver aquela situação aflitiva?

- As providências tomadas pelo governador José Américo foram imediatas, mandando para lá os drs. Estevâm Marinho, José Fernandes de Lima, Secretário da Agricultura, Rosendo de Souza, Serafim Martinez e sr. Ueroanides Ramos, que chegaram no mesmo dia às 17 horas. Em Monteiro essa comitiva, com recomendações especiais do governador José Américo, logo deu início a um plano de trabalho e organização que tranquilizou a cidade, **dando serviço aos que queriam trabalhar.**
 - Apesar da crise estarrecedora que está atravessando todo Estado, que tem realizado o atual Governo em benefício de Monteiro?
 - Sem exagero, o governador José Américo, fez, até agora em Monteiro, mais do que outros governadores que lhe antecederam. Podendo citar os açudes de Barra de Tamanduá, Boi Velho, Vila da Prata e Vila do São [João] do Tigre]. Salientando também a construção da estrada que liga Monteiro a Zabelé, São Sebastião do Luzêiro às fronteiras do Estado de Pernambuco.
 - Diante deste quadro apresentado por v. s. há realmente fome em Monteiro?
 - É bastante que eu lhe diga: **no distrito de São [João] do Tigre, por exemplo, a população vem se alimentando a mais de seis meses de alastrado, raiz de umbuzeiro e outras raízes conhecidas na região.**
 - Concluindo, o repórter perguntou ao prefeito Inácio Feitosa, se tem ele realizado mesmo nesse período de crise alguma coisa pelo município que governa, tendo ele prontamente respondido:
 - Esta pergunta, deixo de responder, e gostaria que o repórter oportunamente fizesse com toda liberdade a um meu opositor.
- (Jornal O Norte, 26 de Fevereiro de 1953. Grifos nosso)

O texto citado, nos demonstra que os efeitos social e político das secas eram terríveis para as famílias dos camponeses, que só eram percebidas quando, em ato de desespero, ocupavam as cidades e ameaçavam a tranquilidade da vida urbana. Já que o prefeito sabia que há, pelo menos, seis meses os camponeses estavam se alimentando apenas de raízes, por que ele não buscou o auxílio do governo antes? Por que somente quando os camponeses desesperados ocupam a sede do município ele decide então buscar uma “solução”?

Há de se fazer um adendo importante sobre as *forças de trabalho* na zona algodoeira paraibana. Não diferente da produção canavieira ou da pecuária, na produção algodoeira também se fez presente a mão de obra de africanos escravizados. Segundo Galizza (IHGP, 2000, p. 172-173),

O algodão também contou com a colaboração do escravo negro. Fundamentada em inventários podemos dizer que a presença do cativo negro foi significativa nas propriedades algodoeiras. Irineo Joffily asseverou que os escravos nas fazendas de algodão chegaram a rivalizar, em número, com os engenhos de açúcar. Mas, a partir de 1850, quando cessou o tráfico negreiro, os inventários evidenciam o declínio dessa mão-de-obra nas fazendas algodoeiras do Agreste. Percebemos que nos inventários, onde houve registro de uma maior quantidade de escravos, o inventariado, além do cultivo do algodão, dedicou-se a outras atividades econômicas, como a criatória ou a açucareira.

Outra consideração importante de ser feita é a que se diz respeito a economia camponesa que, na concepção de Cardoso (1979, p. 52), são quatro as características a que estruturam:

1) acesso estável à terra, seja em forma de propriedade, seja mediante algum tipo de usufruto; 2) trabalho predominantemente familiar (o que não exclui em certos casos, o recurso a uma força de trabalho adicional externo ao núcleo familiar); 3) economia fundamentalmente de subsistência, sem excluir por isto a vinculação eventual ou permanente com o mercado; 4) certo grau de autonomia na gestão das atividades agrícolas, ou seja, nas decisões essenciais sobre o que plantar e de que maneira, como dispor do excedente, etc.

Apesar de todas as formas de exploração utilizadas pelos proprietários de terras, a classe camponesa resistiu às suas investidas de dominação, utilizando-se, por exemplo, de suas pequenas áreas para em meio às vastas lavouras de algodão poder produzir gêneros alimentícios para a subsistência que os possibilitavam de “inserir-se no mercado regional.” (BATISTA, 2010, p. 125). Ainda, segundo esse citado autor, antes da cultura do algodão chegar à região do nosso estudo, a sobrevivência dos camponeses já se dava a partir da produção dos gêneros de subsistência. Em caso de excedentes, estes eram comercializados, junto de pequenos animais, o que não ocorria de forma regular, mais sim de acordo com a produção (BATISTA, 2010). Agora, com a chegada do algodão, esse sistema muda. Vejamos o que aponta Batista (2010, p. 125):

Com o algodão o camponês pode contar com uma produção para um mercado certo e não perde essa oportunidade e abre brechas tanto para produzir, quanto para inserir sua produção no mercado. A princípio utilizava toda área possível de suas terras, considerando que a cultura do algodão podia ser consorciada numa mesma área, junto ao milho e ao feijão, consórcio este que não prejudicava a cultura para subsistência, mas, não se limitavam apenas a suas pequenas áreas, mas, **buscando, expandir essa produção procuravam junto aos grandes proprietários concessões de áreas de terras para cultivar o algodão.** (grifos nossos).

Ou seja, camponeses com pouca ou sem nenhuma terra procuravam os fazendeiros a quem pediam terras para viverem e/ou cultivarem em troca de fornecerem certo número de dias de serviço nas grandes lavouras do proprietário, bem como parte do que eles produzissem em suas roças. Ao analisar a economia agrária do interior da Paraíba, Moreira e Targino (2007, p. 8) apresentam pistas dessas *relações de produção*. Vejamos:

De fato, a atividade primária de toda a região sertaneja vai estar organizada a partir do tripé: gado, algodão, lavouras alimentares. A forma de exploração das grandes propriedades pode ser resumida da seguinte maneira: o gado era criado de forma extensiva, solto na caatinga, requerendo um pequeno número de trabalhadores para o seu trato e pertencendo, via de regra, ao **proprietário**; o algodão era cultivado tanto nas grandes quanto nas pequenas propriedades; quando cultivado nas grandes propriedades, o seu cultivo fazia-se sob a forma de **parceria** ou de **arrendamento**, ficando, portanto, os riscos da produção a cargo dos parceiros e arrendatários; a extração do sobre-trabalho era feita basicamente através dos mecanismos de comercialização, uma vez que a parte do produto, que cabia aos parceiros e aos arrendatários deveria ser comercializada diretamente com o proprietário. 8 (Grifos nossos).

O *Estatuto da Terra*, criado em 1964⁴⁰, no capítulo que trata *Do Uso ou da Posse Temporária da Terra* terminou por definir a condição jurídica de *arrendamento* e de *parceria*. Vejamos:

Art. 92. A posse ou uso temporário da terra serão exercidos em virtude de contrato expresso ou tácito, estabelecido entre o proprietário e os que nela exercem atividade agrícola ou pecuária, sob forma de **arrendamento** rural, de **parceria** agrícola, pecuária, agro-industrial e extrativa, nos termos desta Lei.

Ao analisarmos os Censos Agropecuários de 1985 e 1995/96⁴¹, vemos que o IBGE adotou o seguinte entendimento para as denominações de *Proprietário*, *Arrendatário*, *Parceiro* e *Ocupante*:

Proprietário – Quando as terras do estabelecimento, no todo ou em parte, fossem de sua propriedade (inclusive por usufruto, enfiteuse, herança, etc.);
Arrendatário – Sempre que as terras do estabelecimento tivessem sido tomadas em arrendamento, mediante o pagamento de quantia fixa em dinheiro, ou sua equivalência em produtos ou prestação de serviços;
Parceiro – Se as terras do estabelecimento fossem de propriedade de terceiros, e estivessem sendo exploradas em regime de parceria, mediante contrato verbal ou escrito, do qual resultasse a obrigação de pagamento, ao proprietário, de um percentual da produção obtida; e

40 O Estatuto da Terra é a forma como legalmente se encontra disciplinado o uso, ocupação e relações fundiárias no Brasil. Foi um dos primeiros códigos inteiramente elaborados pelo Governo Militar no Brasil, por meio da Lei 4504, de 30 de novembro de 1964, concebida como forma de colocar um freio nos movimentos camponeses que se multiplicavam durante o Governo João Goulart (1961-1964).

41 O Censo Agropecuário, realizado pela primeira vez em 1920, investiga informações sobre os estabelecimentos agropecuários e as atividades agropecuárias neles desenvolvidas, abrangendo características do produtor e do estabelecimento, economia e emprego no meio rural, pecuária, lavoura e agroindústria. Tem como unidade de coleta toda unidade de produção dedicada, total ou parcialmente, a atividades agropecuárias, florestais ou aquícolas, subordinada a uma única administração (produtor ou administrador), independentemente de seu tamanho, de sua forma jurídica ou de sua localização, com o objetivo de produção para subsistência ou para venda. Cf. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuário.html?=&t=o-que-e>

Ocupante – Nos casos em que a exploração se processasse em terras públicas, devolutas ou de terceiros (com ou sem consentimento do proprietário), nada pagando o produtor pelo seu uso. (IBGE, 1997, p. 20)

Sobre a condição jurídica do *proprietário*, se trata daquele que se apresenta como titular do direito real de propriedade de uma terra que tem escritura no Cartório de Registro de Imóveis. O *arrendatário* era o indivíduo sem-terra que tomava um lote de um *proprietário* em arrendamento para fins de produção mediante determinada remuneração. No Semiárido, esse camponês é mais conhecido como *foreiro*, ou seja, aquele que paga um foro ('quantia'). Já o *parceiro* era aquele sem-terra que recebia um lote de um *proprietário* para usufruto, partilhando com ele os frutos do produto da colheita ou da venda dos animais. No Semiárido, esse camponês também é mais comumente conhecido como *morador*⁴². Braga Neto (2017, p. 41) também traz esse entendimento:

Os **moradores** são trabalhadores que não possuem terras, e, na maioria das vezes, casa, e que, por isto, obrigam-se a morar e trabalhar em terras alheias, em troca de áreas para o cultivo da subsistência. Constituem a mão de obra das fazendas e dos engenhos de cana que criam animais e que cultivam, além de culturas de subsistência, lavouras comerciais, de interesse da classe dos fazendeiros e senhores de engenho. (...) Essa categoria social é extremamente volúvel. Isto se deve ao caráter privado do trabalho do morador, que os deixa livres das classificações do poder público. Dependendo da região e do trabalho desempenhado, eles podem ser chamados de **agregados, roceiros, parceiros** (se desenvolverem atividades de parceria), **foreiros** (se pagam foro e moram nas terras da fazenda) etc. (Grifos nossos).

Por fim, a propósito da condição jurídica do *ocupante*, se trata daquele (camponês) que há muito morava e produzia em uma terra, mas que não tinha escritura no Cartório de Registro de Imóveis, daí a razão jurídica de dizer que ele vivia em terras públicas, devolutas ou de terceiros⁴³.

42 Como evidenciado por Braga Neto, o *Parceiro* e o *Morador* representam da mesma maneira uma única categoria, que pode ser apresentado na figura do *Morador*, já que como exposto pelo autor o *parceiro* também são trabalhadores despossuídos de terras para trabalhar dependentes de acordos com os proprietários para que possam exercer a atividade agrícola.

43 No direito civil, "*posse*" e "*propriedade*" são tratados de formas diferentes. A posse é uma situação de fato e independe da propriedade, representa o exercício de poderes sobre algo. A posse poderá ser direta quando se possui de fato o bem como, por exemplo, o locatário de um imóvel ou arrendatário, mas a posse pode ser indireta quando não se tem fisicamente determinado objeto como, por exemplo, o locador de um imóvel ou o arrendador. Em suma, na posse você tem a possibilidade de usufruto de determinado bem ou objeto, porém não consta como proprietário de fato. É o caso da propriedade, neste sentido, diferentemente da posse, a propriedade representa um direito real, ou seja, há publicidade sobre essa propriedade, como por exemplo, o registro de um imóvel em um Cartório de Registro de Imóveis. Na lei não há a exata definição de propriedade, mas sim de proprietário que é apontado como aquele que possui a faculdade de "usar, gozar, dispor e reaver a coisa." No que diz

Importante destacar que as condições jurídicas referentes ao uso da terra acima apresentadas, revelam como oficialmente o Estado brasileiro trata a questão agrária do país. Ou seja, essas condições jurídicas refletem como se dá a desigualdade na distribuição da terra, pois as três primeiras (*Proprietário, Arrendatário e Parceiro*) tratam de situações em que há um proprietário da terra e já a última (*Ocupante*) diz respeito a uma situação em que não há um proprietário da terra, situação essa vivida pela massa camponesa que nunca dispôs de quantia suficiente para arcar com os altos custos cartoriais necessários para escrituração de suas terras.

Ao levarmos em consideração essa condição jurídica referente ao uso da terra no município de Monteiro entre os anos de 1940 e 1996, veremos os seguintes resultados.

Quadro 10 - CONDIÇÃO DOS PRODUTORES RURAIS EM RELAÇÃO ÀS TERRAS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB (1940-1996)

CONDIÇÃO JURÍDICA	1940		1950		1960 ⁴⁴		1970 ⁴⁵	
	Quant.	Ha	Quant.	Ha	Quant.	Ha	Quant.	Ha
Proprietário	2.229	272.353	2.617	207.619	2.173	77.976	1.985	73.146
Arrendatário	64	1.982	45	3.224	403	4.842	278	1.590
Parceiro ⁴⁶	-	-	-	-	-	-	22	1.251
Ocupante	-	-	20	994	1	2	501	8.031
Total	2.526	315.458	2.809	254.889	2.580	82.834	2.986	84.026
CONDIÇÃO JURÍDICA	1975		1980		1985		1995/96	
	Quant.	Ha	Quant.	Ha	Quant.	Ha	Quant.	Ha
Proprietário	2.076	67.416	1.643	68.346	1.650	64.642	1.551	68.099

respeito a propriedade rural, é a escritura que lhe torna proprietário de fato e não somente a posse do imóvel, no velho estado burguês, não adianta ter a posse da terra, mas é preciso ter de fato a propriedade.

44 O Censo Agropecuário desse ano não contabilizou mais os dados das áreas que passaram a compor os municípios recém-emancipados de Sumé (01/04/1951), Prata (07/01/1959) e São Sebastião do Umbuzeiro (08/06/1959).

45 O Censo Agropecuário desse ano não contabilizou mais os dados das áreas que passaram a compor os municípios recém-emancipados de Ouro Velho (15/01/1961), Camalaú (19/03/1962) e São João do Tigre (24/06/1962).

46 Nos Censos Agropecuários de 1940 e 1950 e de 1960 não há, como condição jurídica de uso da terra, o termo "parceiro". Mas, há o termo "administrador" como a quantidade, em 1940, de 233 em uma área de 41.123 ha; e, em 1950, de 118 em uma área de 43.052 ha.

Arrendatário	333	1.268	272	1.502	324	1.742	4	117
Parceiro	389	1.829	150	822	181	1.066	25	179
Ocupante	747	3.106	733	9.242	1.054	7.410	560	9.090
Total	3.545	73.619	2.798	79.912	3.209	74.861	2.140	77.485

FONTE: Censos Agropecuários de 1940, 1950, 1960, 1970, 1975, 1980, 1985 e 1995/96. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Para efeito de análise, cabe observarmos a realidade agrária do município em estudo destacando os papéis sociais exercidos pelos que ali viviam. Nesse sentido, vemos que no ano de 1985 (cujo Censo Agropecuário registra a década da crise da grande propriedade), existiam 1650 donos de grandes e médias extensões de terras (*proprietários*), 505 camponeses *moradores* que não tinham terras (*arrendatários* e *parceiros*) e outros 1054 que tinham pouca terra (*ocupantes/posseiros*). Essa constatação revela como naquele município existia uma desigual distribuição da terra.

Era principalmente, sobre os 505 camponeses *moradores* que não tinham terras (*arrendatários* e *parceiros*) que se estabeleciam *relações de produção* baseadas na exploração semifeudal. Braga Neto (2017, p. 68,) destaca que o sistema de *moradores*

(...) engendra relações de proteção e dependência. O dominante são os fazendeiros, e os dominados, os moradores e os gerentes, embora estes executem as ordens do patrão, submetendo os moradores a elas. Esse sistema promoveu assim as bases para a sustentação da dominação tradicional: ocupar uma terra alheia, morar numa casa alheia e plantar e criar em terreno alheio criavam relações de dependência e davam aos proprietários poder extraeconômico.

Sobre esse poder extraeconômico, Guimarães (1981, p. 35-36) diz que ele deve ser considerado como sobrevivência do regime feudal:

Graças a êsse tipo de relações coercitivas entre os latifundiários e seus “moradores”, “agregados”, “meeiros”, “colonos”, “camaradas” e mesmo assalariados, estendendo-se também aos vizinhos de pequenos e médios recursos, alguns milhões de trabalhadores brasileiros vivem, inteiramente ou quase inteiramente, à margem de quaisquer garantias legais ou constitucionais e sujeitos à jurisdição civil ou criminal e ao arbítrio dos senhores de terras. Estes últimos determinam as condições dos contratos de trabalho, as formas de remuneração, os tipos de arrendamento, as lavouras e criações permitidas, os preços dos produtos, os horários de trabalho, os serviços gratuitos a prestar, ditam as sentenças judiciais e impõem as restrições à liberdade que lhes convém, sem o mínimo respeito às leis vigentes.

Com o fim da escravidão, as *relações de produção* não seguiram para a forma capitalista, pelo contrário, acomodaram-se em formas de semisservidão e não-assalariadas, com a formação de uma camada de proletários rurais sendo superexplorados e assim, compondo uma camada de mão de obra rural reserva. (FERREIRA, 1993). Essa transição entre o período de escravidão e abolição, ou melhor, de semisservidão que são características do processo de colonização do Brasil, ainda se fazem presentes no Nordeste; não é possível dizer o contrário, quando já mostramos e demonstramos que estas relações existem e são bem conhecidas. Dizemos isto embasados nas séries de documentos oficiais apresentados, por tanto, essa relação de semisservidão, como já apresentamos aqui, se faz presente na figura do morador e do parceiro, por exemplo. Segundo, Pimentel e Santos (1983, p. 98), em estudo realizado sobre a presença dos parceiros na cultura algodoeira arbóreo, indicaram como essa relação é fortemente presente, segundo os autores,

[..] existia em 1975, aproximadamente 299.212 parceiros no Brasil, cultivando uma área média individual de 10 hectares; deste total, 33% encontravam-se localizados no Nordeste, principalmente nos Estados do Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba. Nesses Estados estão localizados 45% do total de parceiros do Nordeste e, assim, esta situação mostra que em qualquer política agrícola para esta região torna-se necessária a inclusão dos parceiros nos programas elaborados com a finalidade do desenvolvimento agrícola da região.

Em uma análise um pouco mais atenta, os autores nos fornecem outras informações importantes como por exemplo, a base da mão de obra desses parceiros é a unidade familiar, 97% dos posseiros utilizam exclusivamente a mão de obra familiar (PIMENTEL; SANTOS, 1983.). Com relação à produção, foi apontado que 63% desses parceiros repassam a produção do algodão arbóreo à propriedade, isto é explicado por alguns fatores, “(...) em parte, pelo baixo volume produzido, a distância da propriedade ao centro comprador e a relação patrão/parceiro.” (PIMENTEL; SANTOS, 1983, p. 102).

A prosperidade da lavoura de algodão refletia no acumular de riqueza dos poucos proprietários das terras que empregavam os camponeses no cultivo desta cultura. Medeiros (1950, p 146), por exemplo, apontou que em Monteiro, especificamente na fazenda Betânia, “No arrolamento feito em 1941, foram os seus rebanhos computados: 16.000 bovinos, 2.400 equinos, 2.250 muares, 2.000 lanígeros, 15.000 caprinos, 2.100 suínos e 55.000 aves”. Ainda no mesmo ano,

Monteiro foi responsável por produzir o total de 2.370,310 kg de algodão. A seguir apresentamos um quadro com as principais culturas permanentes do município em estudo.

Quadro 11 - PRODUÇÃO DAS PRINCIPAIS CULTURAS PERMANENTES DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB (1940-1985)

ANO	ALGODÃO		AGAVE (FOLHA)		AGAVE (FIBRA)		MILHO		FEIJÃO	
	Infor.	Ton.	Infor.	Ton.	Infor.	Ton.	Infor.	Ton.	Infor.	Ton.
1940	2.307	4.610	-	-	-	-	2.172	1.376	1.113	293
1950	2.768	4.828	1	200	1	10	1.628	4.807	1.224	1.102
1960 ⁴⁷	-	2.200	-	6.100	-	-	759	956	694	212
1970 ⁴⁸	2.730	1.093	27	3.998	27	333	2.569	1.849	2.437	661
1975	2.879	1.497	14	123	85	1.202	3.443	4.758	3.293	970
1980	1.655	235	36	1.753	28	853	2.468	1.036	1.875	234
1985	1.409	392	25	1.451	16	336	3.087	5.547	3.022	1.240
1995 ⁴⁹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

FONTE: Censos Agropecuários de 1940, 1950, 1960, 1970, 1975, 1980, 1985. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Estes dados podem nos dizer que a produção algodoeira de Monteiro atingiu seu ápice no ano de 1950. A partir de então, década por década, esta produção foi sendo reduzida até 1985, quando tem o último registro significativo de sua produção. Importante salientar que a cultura algodoeira se dava, nos anos chuvosos, consorciada com as de milho e feijão. Outro elemento importante que se destaca nestes dados e que de certa maneira se mostra importante na economia de Monteiro é o Agave, que tem sua introdução ocorrida a partir dos anos de 1940 com incentivo, inclusive, do Governo do Estado da Paraíba que passou a distribuir milhares de mudas

47 O Censo Agropecuário desse ano não contabilizou mais os dados das áreas que passaram a compor os municípios recém-emancipados de Sumé (01/04/1951), Prata (07/01/1959) e São Sebastião do Umbuzeiro (08/06/1959).

48 O Censo Agropecuário desse ano não contabilizou mais os dados das áreas que passaram a compor os municípios recém-emancipados de Ouro Velho (15/01/1961), Camalaú (19/03/1962) e São João do Tigre (24/06/1962).

49 O Censo Agropecuário de 1995/95 não traz essas informações.

em todo seu território. A introdução do agave na Paraíba se deu como forma alternativa a eterna crise econômica em que vive a Paraíba, incentivada pelo Interventor Federal Argemiro Figueiredo (NUNES, 2006). Sabe-se que o município de Monteiro, no primeiro semestre de 1940, recebeu a quantia de 4.000 mudas de agave, houve uma verdadeira campanha a favor dessa cultura no estado.

Por outro lado, este contexto de riqueza e desenvolvimento das relações capitalistas no Cariri gerou as contradições próprias do capital, pois se de um lado há uma classe social rica, proprietária de vastas terras de boa qualidade para o plantio e desenvolvimento de suas produções, de outro lado há a classe camponesa, a verdadeira geradora de riqueza, sendo explorada pelos ricos fazendeiros da região, que devido ao acúmulo da riqueza gerada com o algodão, tornaram-se figuras centrais no poder político local. Sobre essa situação no Cariri paraibano, Batista (2010, p. 114-115) aponta que:

[...] coronéis e os demais latifundiários constituíam a elite dominante regional e, que para isto, contavam evidentemente, com o trabalho de outras pessoas em funções definidas, mas, sobretudo para as atividades da agropecuária contavam com a mão de obra dos camponeses que, não possuindo terras suficientes para seu sustento procuravam trabalhos eventuais/ temporários junto a essa elite rural.

O poder das oligarquias rurais pode ser observado também através do domínio que as mesmas exerciam na política. Famílias, como as que já destacamos no capítulo anterior, dominaram as maiores áreas de terra, geralmente as melhores terras, e que, a partir desse domínio econômico, passam a ocupar o poder político local e estadual. Dessa forma, como nos aponta Ferreira (1993, p. 43), “A elite proprietária de terras, através do esquema familiar, mantinha-se à frente, ao mesmo tempo, de suas propriedades e dos cargos políticos municipais e estaduais, existindo assim, uma espécie de divisão de funções no meio familiar ou parental”.

A participação dos camponeses na produção algodoeira (seja nas terras dos grandes proprietários, seja em suas pequenas áreas) e também na produção de gêneros de subsistência, demonstra que mesmo tendo a cotonicultura como eixo principal da produção, essa cultura pôde, ao mesmo tempo, fazer com que os camponeses participassem desse mercado e terem seus lucros. Isso ocorrera nas diversas fazendas da região. Segundo Nunes Filho (2011, p. 74), “Em decorrência dos elevados preços que o produto atingiu, surgiram grandes fazendas por todo o vasto

município (...). Monteiro, além de suas próprias fazendas do “ouro branco”, também se tornou uma localidade onde transitava as várias caravanas em direção a Recife para despacharem os fardos de algodão produzidos em outras localidades entre Pernambuco e Paraíba (NUNES FILHO, 2011).

Como exemplo dessas grandes fazendas, podemos citar a secular Fazenda Santa Catarina pertencente à família Santa Cruz. Ela se soma à relação das grandes propriedades naquele município que pertenceram a esta linhagem familiar, como apontado no Censo Agropecuário de 1920, a Fazenda Jatobá, pertencente a Napoleão Santa Cruz, a Fazenda Matarina, de Miguel Santa Cruz, a Fazenda Riachão de Hugo Santa Cruz de Oliveira, a Fazenda Sant’Anna, de Theotônio Santa Cruz e, por fim, talvez uma das mais importantes devido ao seu protagonismo histórico na Guerra de Doze⁵⁰, a Fazenda Areal, de Augusto Santa Cruz.

A fazenda Santa Catarina foi um grande latifúndio que em seus tempos áureos era uma das maiores produtoras de algodão em Monteiro. Segundo Silva (1997, p. 13),

A história começou com um francês, que aportou em Recife, e fazia negócios em lombo de animal no sertão, quando chegou em Sumé há cerca de 150 anos. Conhecedor da legislação que cedia a posse da terra, quando não haviam proprietários, este a requereu, passando assim, a ser proprietário. A partir de então, a família Santa Cruz passou a ser proprietária de grandes extensões de terra naquela região.

Nessa fazenda, a *renda da terra*⁵¹ começou a ser cobrada por João Santa Cruz, renda essa que era uma das mais baixas da região, o que acabou atraindo *moradores*

50 A Guerra de Doze, foi um conflito armado ocorrido, inicialmente em Monteiro e espalhou-se por algumas cidades do Cariri paraibano. Este conflito ocorreu devido ao fato de o presidente da província da Paraíba decidir indicar o nome do Cel. Pedro Bezerra da Silveira Leal para prefeitura, o que causou desagrado à família Santa Cruz, em especial ao promotor Arthur Santa Cruz que sentiu-se desprestigiado por tal ato do interventor, passando ai a praticar diversas atos de arruaça, invasões de vilas, espancamentos, perseguições, tiroteios, morte, atacando a vila de São Thomé, hoje a cidade de Sumé, e a cidade de Monteiro com aproximadamente 200 homens armados, onde quebrou a cadeia e libertou os presos, saques em lojas e bens de inimigos, tocando o terror no município. Aliou-se a lideranças vizinhas, invadindo as cidades de Patos, Taperoá, Santa Luzia do Sabugi e São João do Cariri. Após toda a empreitada foi derrotado pelas forças estaduais, foi a júri popular, defendido por seus irmãos Miguel Santa Cruz e Arthur Santa Cruz, e foi absolvido. Cf. Mariano Sobrinho, 2014. Cf. Nunes Filho, 2011.

51 Conceito elaborado por Marx no terceiro livro da obra “*O Capital*”, a renda da terra, nada mais é do que a remuneração pelo uso da terra imposto ao capital. Desta maneira, a renda da terra ocorre de duas formas: a primeira, ocorre quando os proprietários das terras se estabelecem como produtores capitalistas comandando o capital no campo na busca de extração de trabalho excedente; a segunda, está referindo-se a forma mais comumente praticada (trabalhadores, capitalistas e proprietários) em que o proprietário cede as terras aos arrendatários capitalistas para explorarem os trabalhadores e, dessa maneira, recebendo uma renda pelo uso da terra. Cf. Bottomore, 1988.

para a localidade. Outro motivo para atrair mais gente para aquele latifúndio era que, diferente de outras fazendas da região, ali se tinha a fama de que não se mandava *morador* embora no período de safra do algodão. Muitas pessoas se deslocavam para as terras dos Santa Cruz e, posteriormente, por lá permaneciam (SILVA, 1997). Talvez, isso se reflita no dado apresentado por Silva (1997, p. 16) que aponta a existência de 453 famílias em uma área de 4.500 hectares, famílias com mais de 50 anos de residência em Santa Catarina. Em 1996, em uma entrevista conferida a Nunes Filho, um camponês de chamado Pedro Paulo da Silva, com 106 anos de idade, fez a seguinte narrativa sobre essa fazenda:

Nasci em 1890. Meu pai era morador antigo dos Santa Cruz. Me criei nas terras deles. Vivia feito um índio, um bicho brabo, caçando por riba das serras e pelas mangas que não tinham mais fim. Mocó, peba, tatu, juriti, jacu, siriema, veado, gato maracajá, gato assu, pato verdadeiro. Nas serras da fazenda Santa Catarina tinha de tudo até onça [...] eu conhecia tudo aquilo como a palma da mão. Na época tinha 21 anos de idade e fui trabalhar com o doutor [Augusto Santa Cruz que estava juntando gente para brigar com os grandões de Alagoa do Monteiro. (NUNES FILHO, 1997, p.124).

De acordo com as fontes consultadas, as grandes propriedades produtoras de algodão do Cariri paraibano passaram por seus momentos de apogeu e crise. Crise não ocasionada apenas pelas estiagens, mas, também, por fatores socioeconômicos postos pela dinâmica do capitalismo internacional. De forma geral, o algodão no Brasil viveu esses momentos de ascendência e decadência e podemos apontar que esses momentos estão relacionados com seguintes fatores: o primeiro surto da produção algodoeira no Brasil se deu como uma consequência direta da Guerra de Civil Americana (1861-1865)⁵², quando então, por conta do conflito, os Estados Unidos, que eram os maiores produtores do algodão, acumulam percas nessa produção. Segundo Costa e Bueno (2004, p.),

Em 1861, a Inglaterra importou dos Estados Unidos 714.440 fardos de algodão e, do Brasil, 66.223 fardos; em 1862, os números foram, respectivamente, 40.417 e 118.765. Durante algum tempo, o Brasil ainda se aproveitaria da queda da produção americana.

52 A Guerra Civil Americana, também chamada de Guerra de Secessão, foi um conflito ocorrido nos Estados Unidos entre 1861-1865 entre os estados do Sul e do Norte dessa nação. Essa guerra, tem como fio condutor a eleição de Abraham Lincoln em 1860, representante dos estados do Norte e defensor do fim da escravidão. Os estados do Sul não aceitam esta medida o que gera tensões bélicas entre as duas regiões. Porém, na concepção de Marx, “De fato, a guerra não se iniciou com o objetivo de abolir a escravidão e o governo dos Estados Unidos causou a si mesmo este grande mal, por haver rejeitado qualquer ideia deste gênero.” Cf. Marx e Engels, 2017.

Para Nunes Filho (2011, p. 73), “Com a perda dos mercados internacionais, a produção algodoeira sofreu um grande abalo, enquanto o Brasil, especialmente o Nordeste, lucrou fortunas com a exportação do produto.” Ainda segundo esse autor, “O algodão passou a ser considerado o ouro branco que enchia os bolsos dos sertanejos. Patrões e moradores progrediram.” (NUNES FILHO, 2011, p. 73). Com o fim da Guerra Civil Americana, o mercado brasileiro de produção algodoeira entrou em franca decadência. Como nos demonstra Costa e Bueno (2004, p. 19): “enquanto aquele conflito chegava ao fim, o Brasil iniciava seu envolvimento na Guerra do Paraguai. As exportações voltariam a cair, embora houvesse uma compensação parcial, pelo aumento do consumo interno”⁵³. Sobre esse declínio, mas falando do contexto local, Nunes Filho (2011, p. 83) explica que:

O Nordeste não tinha condição de concorrer com seu algodão no mercado internacional em razão de vários fatores: custo elevado, precariedade do transporte em lombo de burro, baixo nível técnico em relação aos principais concorrentes – Estados Unidos, Egito e Índia – além de falhas no beneficiamento e no enfiamento do produto.

Mas, a partir década de 1890, os preços do algodão no Brasil se recuperam voltando ao patamar anterior. Porém, com o início da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a produção algodoeira seria novamente desorganizada. “Em 1914, as vendas externas de algodão haviam atingido 30.434 toneladas, número que caiu para 1.071 toneladas em 1916 e subiu para 24.698 em 1919.” (COSTA; BUENO, 2004, p. 20). Outra crise seria registrada durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o mercado algodoeiro oscilou, mas, no pós-guerra, o Estado de São Paulo assumiria a dianteira da produção. O Brasil produziu em 1958, a quantidade de 1.143.320 toneladas de algodão, São Paulo produziu 576 toneladas. Em 1970, o referido Estado produziu 531 toneladas, o Paraná 521 toneladas e o Ceará 33 toneladas. Nesse ano o Brasil atingiu 2.110 milhões de toneladas (COSTA; BUENO, 2004).

A partir de 1959, na tentativa de atrair para o Nordeste o desenvolvimento capitalista como forma de combate às disparidades regionais, surgiu um novo elemento estatal que, não diferente da cooptação ocorrida na estrutura do DNOCS feita pelas oligarquias rurais da região, acabou por ter o mesmo fim: falamos da

⁵³ A Guerra do Paraguai (1864-1870) foi um conflito bélico ocorrido na América Latina envolvendo Paraguai, Brasil, Argentina e Uruguai. Para o historiador Eric Hobsbawn, pode ser vista como uma forma de forçar o Paraguai à integração da bacia do Rio da Prata na economia mundial dominada pelo imperialismo britânico. Cf. Hobsbawn, 2002.

Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE. Criada no ano de 1959, a SUDENE teve como objetivo refrear as diferenças de crescimento entre Nordeste e Centro-sul ou, como aponta Oliveira (1981, p. 116), “uma tentativa de superação do conflito de classes intra-regional e de uma expansão, pelo poder de coerção do Estado, do capitalismo do Centro-Sul.”. A SUDENE, quando criada, tinha o poder de criar empresas de economia mista, esse direito se dava para que o Estado brasileiro também se tornasse um produtor, dessa forma ela poderia implantar empresas de qualquer ramo (OLIVEIRA, 1981).

Neste sentido, a SUDENE assumiu o seu papel central na política desenvolvimentista empregada pelo governo da época do presidente de Juscelino Kubitschek (1959-1960). O relatório do Grupo de Trabalho pelo Desenvolvimento do Nordeste (GTDN)⁵⁴, apresentado ao Governo Federal trazia que:

- A política cambial e de controle das importações, que subsidiava a industrialização do Sudeste, prejudicava as exportações nordestinas;
- Uma vez que o Nordeste também exportava as mesmas mercadorias para o Sudeste (açúcar e algodão, sobretudo), as condições de câmbio e de comércio inter-regional apresentavam-se perversas às relações de troca entre regiões, sendo o Nordeste prejudicado nessa relação;
- As medidas tributárias adotadas pelo Governo Federal na região contribuíam à transferência de capitais regionais privados que eram investidos em outras regiões e só em parte eram compensados por transferências federais, sendo que essas transferências, atreladas à política hidráulica, não contribuíam para o desenvolvimento produtivo da Região;
- **A política hidráulica, sobretudo a construção de açudes, beneficiava mais os grandes proprietários e não impactava nas causas estruturais.** (COSTA, 2016, p. 65) (grifos nossos).

Notamos que a política hidráulica prioriza as mesmas ações do IOCS/IFOCS/DNOCS ao longo do tempo, uma política de açudagem voltada para o controle político das oligarquias rurais. O que podemos perceber é que, por mais que o relatório da GTDN faça crítica às políticas relativas às secas que foram empregadas pelos vários governos brasileiros, na prática a SUDENE não atacou a gênese dos problemas reais do Nordeste: a concentração fundiária. Como apontou Callado (1960, p. 60), referindo-se ao estudo realizado pela Comissão que estudou os problemas agrícolas do Desenvolvimento do Nordeste apresentado no Seminário para o Desenvolvimento do Nordeste, ocorrido em Garanhuns-PE em 1959:

54 GTDN ou Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste, foi criado no ano de 1958 e era coordenado pelo economista Celso Furtado, como resultados desse Grupo de Trabalho, em 1959 foi criada a SUDENE.

O desenvolvimento integral ou harmônico do Nordeste exige a modificação da estrutura agrária e o planejamento coordenado da agricultura e da indústria. Por modificação da estrutura agrária entendemos, inicialmente, a desapropriação de áreas férteis e a implantação, nessas áreas, de colônias de lavradores que se dediquem a produção e alimentos.

De fato, a SUDENE não buscou combater a estrutura fundiária viciada do Nordeste, onde há muitas terras pra poucos donos. Ela repetiu, em muitos casos, as velhas práticas do DNOCS, aparelhada pelas oligarquias que buscavam através do aparato estatal, manterem-se vivas diante das crises que as grandes propriedades atravessaram ao longo do tempo. Mas, esta forma de ser da SUDENE é compreensível (mas não aceitável) porque faz parte da estrutura capitalista do Estado brasileiro, já que

A SUDENE cumpre seu papel no processo de expansão e hegemonia do capital em âmbito nacional, em sintonia com o padrão econômico-político-social do Estado nacional que, em se tratando de um Estado capitalista, tem como função garantir as condições da reprodução das relações de produção capitalista. (COSTA, 2016, p. 23).

Com o golpe militar de 1964, a SUDENE passou a ser controlada administrativa e ideologicamente pelos ideais culturais militares. Assim, as ideias desenvolvimentistas defendidas por Celso Furtado passaram a ser atacadas, culminando com perseguição e conseqüente exílio do economista. Durante os governos ditatoriais exercidos pelos militares no Brasil (1964-1985), a Superintendência se tornou a grande financiadora e defensora da convivência com o semiárido. Este sentido de convivência com o semiárido, está, segundo Meneses (2018), na forma seletiva como foram incorporadas as propostas do GTDN, assim

“[...] na incorporação seletiva dessas propostas originais da Sudene, retirando alguns elementos e maximizando a defesa de outros, que vai ser dado o “gatilho” da visão de convivência com as secas expressa nas publicações dos grandes pecuaristas do Nordeste.” (MENESES, 2018, p. 160).

As propostas da GTDN eram vistas, para o senador e também grande pecuarista na Paraíba, Argemiro de Figueiredo, como sendo ideal comunista de Furtado e que, por isso, deveria ser combatido (MENESES, 2018)⁵⁵.

55 Argemiro de Figueiredo (1901-1982), foi um político paraibano. Foi governador da Paraíba entre 1935 e 1940, Deputado Estadual de 1930 até 1934, Deputado Federal em duas legislaturas, a primeira entre 1946 e 1950 a segunda entre 1950 e 1954, também foi Senador da Paraíba entre 1955 e 1962 e 1963 e 1970

No quadro que apresentaremos a seguir demonstramos como as fazendas de Monteiro recebiam investimentos financeiros. Os dados foram colhidos a partir dos Censos Agropecuários de 1940 até 1985 e faz levantamento da origem do capital que financiavam as fazendas.

Quadro 12 - ESTABELECEMENTOS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB QUE OBTIVERAM FINANCIAMENTOS COM INDICAÇÃO DA FONTE PAGADORA DO CRÉDITO (1940-1985)

Ano	Estabelecimentos	Total	De entidades do governo	De particulares	De entidades privadas
1940 ⁵⁶	-	-	-	-	-
1950	-	-	-	-	-
1960 ⁵⁷	2.058	450	141	183	126
1970 ⁵⁸	2.986	410	356	74	10
1975 ⁵⁹	3.463	454	403	-	-
1980 ⁶⁰	2.798	401	365	-	-
1985 ⁶¹	3.209	382	-	-	-

FONTE: Censos Agropecuários de 1940, 1950, 1960, 1970, 1975, 1980 e 1985. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Obtivemos, através dos censos, informações relativas à origem dos financiamentos conseguidos pelas fazendas de Monteiro. Os dados censitários dos anos de 1940 e 1950 não dispunham desta informação. Os anos de 1960 e 1975 são os anos que mais apresentam este tipo de operação. Por outro lado, em 1960,

56 Os Censos Agropecuários de 1940 e 1950 não trazem essas informações.

57 O Censo Agropecuário desse ano não contabilizou mais os dados das áreas que passaram a compor os municípios recém-emancipados de Sumé (01/04/1951), Prata (07/01/1959) e São Sebastião do Umbuzeiro (08/06/1959).

58 O Censo Agropecuário desse ano não contabilizou mais os dados das áreas que passaram a compor os municípios recém-emancipados de Ouro Velho (15/01/1961), Camalaú (19/03/1962) e São João do Tigre.

59 No Censo Agropecuário de 1975, as fontes pagadoras "Particulares" e "Entidades privadas" deixaram de existir e passou a ser utilizado um novo bloco intitulado de "Outras Fontes". Nesse sentido, em 1975, 52 estabelecimentos tiveram este tipo de financiamento.

60 No Censo Agropecuário de 1980, as fontes pagadoras "Particulares" e "Entidades Privadas" continuaram suprimidas, mantendo o bloco intitulado de "Outras Fontes" e passando a ser utilizado um novo bloco intitulado de "Cooperativa". Assim, no que se referem as "Outras Fontes" houve 39 financiamentos e a "Cooperativas" houve 1 financiamento.

61 No Censo Agropecuário de 1985, consta apenas a quantidade de informantes sobre o tema Financiamento, não mais constando as fontes pagadoras do crédito.

percebemos que das 2058 propriedades pesquisadas 450 apontaram que obtiveram financiamento, desse total somente 150 tiveram como fonte financista as entidades de governo. Nas décadas seguintes este número evolui, em compensação, a outro ponto, as fontes financistas privadas que eram maioria são zeradas. Não podemos afirmar com todas as letras, por carência de fontes, mas, em certo sentido, podemos entender que a probabilidade das propriedades que requisitaram esses financiamentos serem destinados as maiores.

Afirmamos isto baseados em Bursztyn (2008, p. 59), que em seu estudo “O Poder dos donos”, indicou a seguinte situação: “Teoricamente, os principais beneficiários do Sistema Nacional de Crédito Rural são os minis, pequenos e médios produtores propriedades.” Porém, do volume total desse crédito, por volta de 75% a 90% acabavam ficando nas mãos dos médios e grandes proprietários, os que possuíam mais de 100ha (BURSZTY, 2008). Ainda, segundo este autor, 80% dos estabelecimentos agrícolas se encontravam excluídos do sistema de crédito. E dos 20% que restam é demonstrado o quanto o sistema de crédito é concentrador, pois desses 1%, algo aproximado a 10.000 proprietários, concentram 40% do volume de crédito. Por fim, vale constar que os produtores que menos foram beneficiados com o sistema de crédito, em 1980, os que detinham menos de 10ha, no Nordeste representavam o total de 67,42%. (BURSZTY, 2008).

A partir dos anos 1960, a dinâmica da grande propriedade rural paraibana começou a ser transformada por meio de diversos programas de incentivo a produtividade que foram elaborados e desenvolvidos, não só na Paraíba, mas na área de atuação da SUDENE. Neste sentido, podemos indicar:

[...] a criação do Programa Nacional do Alcool (PROALCOOL8); forte política de subsídios e incentivos ao crédito fundiário, a baixos custos e com perdão das dívidas, financiados por bancos de fomentos nacionais como Banco do Brasil, Banco do Nordeste, Banco do Estado da Paraíba. Além dos recursos desses Bancos nacionais e instituições internacionais como o Banco Mundial (BID), houve ainda recursos de órgãos como o Fundo de Investimento do Nordeste (FINOR) e do PROJETO NORDESTE. (TARGINO; MOREIRA *apud* ARAÚJO, 2017, p. 41)

Contudo, a partir da segunda metade da década de 1970, as grandes fazendas passaram a viver uma crise algodoeira que foi responsável pela sua estagnação e falência. É certo que a cotonicultura já não estava bem no Nordeste, as sucessivas crises que enfrentava a tornava um elemento de difícil desenvolvimento, Porém, ainda

assim era uma atividade extremamente importante para a economia da Paraíba, em especial para o Cariri paraibano, já que havia se tornado uma cultura comum no cultivo camponês da região, devido aos fatores aqui já discutidos. Para entendermos melhor as razões da crise dessa grande propriedade, vejamos três aspectos apontados por Targino e Moreira *apud* Araújo (2018, p. 41):

- a) Fatores Políticos e econômicos:** i) diminuição do crédito fundiário e cobrança das dívidas por parte do Governo Federal, ii) cobrança mais incisiva dos débitos das empresas junto ao INSS e da receita Federal, iii) elevação nos custos da produção da lavoura e dos preços dos transportes, iv) crescimento do agronegócio;
- b) Fatores sociais:** i) perda do poder político e econômico da burguesia canavieira nordestina, ii) mudanças nas relações de trabalho promovidos pelas usinas, iii) organização sindical dos trabalhadores, iv) êxodo rural;
- c) Fatores naturais e climáticos:** i) grandes períodos de estiagem na região, ii) estagnação da pecuária, iii) pragas de insetos como a praga do bicudo que dizimou grande parte das lavouras de algodão no estado, dentre outros problemas.

Podemos dizer que, especificamente, algumas das razões apontadas acima, como fatores naturais e climáticos, foram as principais responsáveis para a crise da grande propriedade do Cariri paraibano e, particularmente, do município de Monteiro.

Nesse sentido, a de se considerar a estagnação econômica nacional e regional, o que desorganizou o setor produtivo paraibano e colaborou para que muitas das grandes propriedades não conseguissem se sustentar, uma situação ainda mais agravada quando os fazendeiros passaram a ter diminuído o crédito fundiário e a ter cobradas as dívidas por parte do governo federal. No quadro anterior se é possível notar que os financiamentos obtidos pelos grandes estabelecimentos rurais do município de Monteiro só aparecem até o ano de 1980. Importante ressaltar que, desde os anos 1960, o algodão já vinha enfrentando a forte concorrência, por exemplo, com as fibras sintéticas, responsável pela queda dos preços do produto no mercado nos anos 1970 (SOUZA, 2008).

Atrelada a essa situação econômica, adveio a estiagem que se prolongou entre 1979 e 1984⁶². Problemática já bem conhecida pelos camponeses, a seca trouxe novamente as cenas que faziam parte da história do Semiárido, a fome, o flagelo, a migração, os saques e as frentes de emergência. As *Frentes de Emergência*

62 Esta é considerada uma das maiores secas do século XX, com a ocorrência de saques em feiras livres, a ocorrência de aproximadamente 3,5 milhões de mortos por conta da fome gerada nesta seca, sendo a maioria crianças, houve um aumento significativo da pobreza no Nordeste brasileiro. Cf. Farias, 2018.

representam a ação do Estado brasileiro frente a mão de obra ociosa devido a estiagem prolongada, assim o governo brasileiro recrutava trabalhadores rurais afetados pela seca para desenvolverem atividades nas propriedades existentes nas regiões ou melhorias de estradas. Entre os anos 1979-1980, o governo mobilizou por volta de 950 mil trabalhadores rurais afetados pela seca nas *Frentes de Emergência*, beneficiando um total de 190 mil propriedades. Dessa maneira, uma boa parte da mão de obra do *polígono das secas*⁶³ foi direcionada para o trabalho em propriedades privadas, pagos com dinheiro do Estado brasileiro. (BURSZTYN, 2008).

Situação agravada com o surgimento da praga do bicudo⁶⁴, outro elemento que contribuiu para a desestruturação da economia rural da Paraíba. O seu aparecimento no Brasil inicia-se em algumas plantações de algodão nas proximidades de Campinas, no interior de São Paulo, em fevereiro de 1983. É incerta a sua origem, há indícios de que são originados nos Estados Unidos, como apontado em estudos realizados “após avaliarem o DNA mitocondrial de indivíduos de bicudo, confirmaram serem as populações do inseto estabelecidas no Brasil oriundas dos Estados Unidos.” (IMAMT, 2015, p. 14). A propagação da praga foi rápida, quatro meses após sua detecção no estado de São Paulo, ela começou a se espalhar pelo Nordeste, especificamente Paraíba e Pernambuco (IMAMT, 2015). Esse veloz alastramento da praga causou um desmonte na já conturbada economia algodoeira levando a destruição de diversas plantações de algodão no país e, em especial, na região do Nordeste, principalmente a partir de 1985, como aponta Costa e Bueno (2004, p. 21):

[...] a história da cultura do algodão no Brasil, já bastante conturbada, teve um instante especialmente dramático, com o aparecimento da praga do bicudo, que praticamente transformou as plantações do Nordeste em terra arrasada. Em decorrência, houve não apenas perdas econômicas, mas também desemprego em uma região historicamente pobre.

63 O polígono das Secas região do semiárido brasileiro, em comparação as diversas regiões mais secas no mundo, o polígono das secas detém a maior concentração de população que vive em área seca. Esta área ocupa parte dos estados de Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e Maranhão. Cf. Ary, 2013.

64 O *Anthonomus grandis*, popularmente conhecido como Bicudo-do-algodoeiro é uma das principais pragas do algodão e foi responsável pelo rápido declínio das diversas plantações de algodão da Paraíba, causando prejuízos enormes aos produtores da região. Na Paraíba ele aparece inicialmente em Campina Grande e Ingá no ano de 1983. Cf. IMAMT, 2015.

A seguir apresentamos os números de estabelecimentos rurais de Monteiro e suas produções de algodão em toneladas para entendermos melhor como se deu esse declínio dessa cultura nas grandes fazendas daquele município.

Quadro 13 - PRODUÇÃO DO ALGODÃO NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB

ANO	ESTABELECEMENTOS	TONELADAS
1911	-	1.350.000
1916	-	2.125.000
1921	-	953.175
1940	2.307	4.610.000
1950	2.768	4.828.000
1960 ⁶⁵	-	2.200.000
1970 ⁶⁶	2.730	1.093.000
1975	2.879	1.497.000
1980	1.655	235.000
1985	1.409	392.000
1995/96 ⁶⁷	-	-

FONTE: Galliza, 1993; Censos Agropecuários de 1940, 1950, 1960, 1970, 1975, 1980, 1985 e 1995/96. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Com a soma dos fatores econômicos, climáticos e naturais acima citados, o espaço rural paraibano passou, então, por um processo de transformação nos anos 1980. Muitas das grandes propriedades, que antes eram as grandes produtoras do “ouro branco”, começaram a perder o seu poder econômico, decretando falências ou buscando outra forma de valorização da terra. Assim, as famílias tradicionais das oligarquias rurais também passam por essas transformações, pois:

65 O Censo Agropecuário desse ano não contabilizou mais os dados das áreas que passaram a compor os municípios recém-emancipados de Sumé (01/04/1951), Prata (07/01/1959) e São Sebastião do Umbuzeiro (08/06/1959).

66 O Censo Agropecuário desse ano não contabilizou mais os dados das áreas que passaram a compor os municípios recém-emancipados de Ouro Velho (15/01/1961), Camalaú (19/03/1962) e São João do Tigre (24/06/1962).

67 O Censo Agropecuário de 1995/95 não traz essas informações.

[...] com a crise do sistema latifúndio/algodão/pecuária/moradia, da economia algodoeira, da praga do bicudo e, principalmente, com as mudanças das relações de trabalho no campo – marcado pelo trabalho assalariado, mesmo que este fosse temporário como nas usinas de cana de açúcar –, que surgiram a partir da década de 1970 e meados da década de 1980, intensifica-se o processo de transformação e mudança social nas médias e grandes propriedades, dando início a um cenário econômico e político no País, no Nordeste, na Paraíba e, por fim, no Cariri Ocidental... (ARAÚJO, 2017, p. 43)

Portanto, a partir dos diversos elementos apresentados até aqui, podemos concluir que, ao longo dos séculos XIX e XX, as grandes fazendas do Cariri paraibano viveram um período marcado pelo lucro econômico concentrado nas mãos das classes dominantes e obtido a partir da exploração sobre a massa camponesa. Mas, as transformações econômicas, climáticas e naturais ocorridas no país (a estagnação econômica regional, a seca de 1979/0-83, a praga do bicudo após 1985) provocaram uma profunda crise no rural paraibano e, em especial, no espaço caririzeiro, que deu lugar a uma nova realidade marcada pelo êxodo rural, pelas desapropriações de algumas fazendas improdutivas (não todas como deveria ser, já que no universo das centenas de milhares de propriedades existentes, em Monteiro, por exemplo, nos anos 1990 apenas uma – Fazenda Santa Catarina – passou pelo processo de desapropriação) e a respectiva formação de assentamentos de reforma agrária, porém mantendo a estrutura fundiária do latifúndio praticamente intocada.

3.2 A Questão Agrária após a década de 1990: O rural em transformação

As transformações ocorridas no Brasil na década de 1980, com a chamada redemocratização que pôs fim ao período de ditadura militar vivida por 21 anos no país, acompanharam a crise das grandes fazendas no Semiárido brasileiro e, particularmente no Cariri paraibano. Ainda sobre essa crise é importante tratamos que, após a década de 1980, houve uma transformação acelerada no espaço rural paraibano, como já discutido anteriormente, cujos resultados para as classes envolvidas naquelas *relações de produção* serão analisados nesse tópico.

Para Moreira e Targino (2007), o declínio da cotonicultura gerou uma crise no sistema de parceria tradicional entre o fazendeiro e o camponês. Nos anos 1990, o algodão, que se constituía a fonte de renda monetária do pequeno agricultor,

desapareceu e o fazendeiro procurou outras formas de valorização de sua terra, seja através da substituição do sistema *parceria* ou *arrendamento* pelo plantio de pasto artificial e expansão da atividade pecuária, seja oferecendo a terra ao INCRA em troca de uma indenização compensadora (MOREIRA; TARGINO, 2007).

As soluções encontradas pelos proprietários rurais para saírem da crise provocaram significativas mudanças na vida dos camponeses sem terras que viviam na condição semifeudal de moradores (*parceiros*) e foreiros (*arrendatários*) nessas fazendas. Ao restaurarem a pecuária extensiva em seus latifúndios, os fazendeiros passaram a investir no plantio de plantas forrageiras para alimentação de seu gado nas terras onde antes era plantado o algodão e também nos espaços onde se desenvolvia a agricultura de subsistência camponesa (DUQUÉ; CANIELLO, 2006). Ou seja, os fazendeiros passaram a não necessitarem mais de uma mão-de-obra em larga escala e, por isso, começaram a expulsar os camponeses de suas propriedades. Essa expulsão do povo camponês da terra, ocasionado pelo processo de substituição do plantio do algodoeiro pela pecuária ocorrido como no Cariri, segundo Duqué e Caniello (2006, p.632),

“[...] com a crise da cotonicultura durante a segunda metade do século XX, também entrariam em crise os sistemas de parceria tradicionais – o que redundaria na “expulsão” dos moradores – e se verificaria um acentuado empobrecimento dos pequenos cultivadores.”

Além de utilizar-se da crise da cotonicultura e a pecuarização, os proprietários utilizaram-se também da crise climática para a expulsão dos moradores-parceiros, como aponta Duqué (1984, p. 172), gerando assim uma massa camponesa despossuída de terra:

A crescente pecuarização promove sistematicamente a expulsão disfarçada desses moradores, na medida em que a cultura do algodão — sua principal razão de ser na fazenda tradicional — e a agricultura de subsistência tem que ceder espaço às plantas forrageiras. A seca então serve com o um excelente álibi (mais do que com o causa) para a eliminação dos moradores, antes que estes venham reivindicar eventuais direitos. Assim se acentua o êxodo rural, esvaziando mais ainda a região.

Importante dizer que essa “solução” encontrada pelos fazendeiros em nada modificou a estrutura fundiária existente, aliás, os grandes latifúndios continuaram a existir e, conseqüentemente, também os males que os cercavam. A estrutura fundiária

não sofrera transformações, visto que essa é uma estrutura já muito antiga no país e como fruto de um processo histórico, cujos interesses das classes dominantes do país não convergiram para uma ação radical de sua divisão. Aliás, “O controle monopolista da terra, elemento essencial ao espaço colonial, foi reforçado com a Lei de Terras de 1850.” (MOREIRA; TARGINO, 1996, p. 240). Na década de 1990, não foi diferente o rumo do sistema capitalista brasileiro, cuja base continuava diretamente ligada ao acúmulo de capital e, para tanto, a concentração de terra se manteve presente em um contexto de crise. Importante lembrar que a lógica do capital se constrói e se reconstrói através das suas crises. Por exemplo, a crise vivida pelo latifúndio colonial e imperial teve seu início com a extinção da escravidão, se fez contínua com a superprodução cafeeira e complica-se ainda mais com a crise capitalista de 1929 (GUIMARÃES, 1981). Porém, conseguiu se sustentar até o momento em razão de nunca ter conseguido romper com a sua condição de semicolônia agroexportadora a serviço do imperialismo.

Ao analisarmos os dados estatísticos do espaço rural paraibano e, particularmente, do município de Monteiro no contexto da crise da produção algodoeira, identificamos quais transformações ocorreram ali. Os Censos Agropecuários de 1985 e 1995/96, por exemplo, nos servem para traçarmos um comparativo entre essas duas décadas no que diz respeito à estrutura agrária às *relações de produção*. Vejamos:

Quadro 14 - ESTABELECIMENTOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB (1985-1995/96)

CONDIÇÃO JURÍDICA	1985		1995-96	
	Quantidade	Hectares	Quantidade	Hectares
Proprietário	1.650	64.642	1.551	68.099
Arrendatário	324	1.742	4	117
Parceiro	181	1.066	25	179
Ocupante	1.054	7.410	560	9.900
Total	3.209	74.861	2.140	77.485

FONTE: Censos Agropecuários de 1985 e 1995/96. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Ao confrontarmos os dados dos dois censos podemos perceber algumas mudanças que passamos a analisar a partir das condições jurídicas adotadas, quais sejam: *Proprietário, Arrendatário, Parceiro e Ocupante*.

Em 1985, havia o total de 1.650 estabelecimentos que pertenciam a *proprietários* que equivaliam a 64.642 hectares. Já em 1995, o número total desses estabelecimentos caiu para 1.551, porém há um crescimento de sua área total para 68.099 hectares. Ao compararmos os dados dos dois censos vemos uma queda no número de estabelecimentos que pertenciam a *proprietários*, sendo possível que a mesma tenha ocorrido em razão de alguns destes estabelecimentos terem sido comprados por fazendeiros vizinhos que fizeram deles extensões de suas propriedades, hipótese que pode ser respaldada no fato de que ocorreu um aumento da área total dessas propriedades.

Em 1985, havia o total de 324 estabelecimentos nas mãos de *arrendatários* que equivaliam a 1.742 hectares. Já em 1995, o número total desses estabelecimentos caiu para 4, com uma área total de 117 hectares. Aqui identificamos que houve uma mudança brusca no regime de arrendamento de terras no município em estudo, que tem a ver com a crise da cotonicultura.

Em 1985, havia o total de 181 estabelecimentos em regime de *parceria* que equivaliam a 1.066 hectares. Já em 1995, o número total desses estabelecimentos subitamente caiu para 25, com uma área total de 179 hectares. Importante lembrar que a condição jurídica do *parceiro* implica em dizer que a terra pertence a terceiro e que estava sendo "...explorada em regime de parceria, mediante contrato verbal ou escrito, do qual resultasse a obrigação de pagamento, ao proprietário, **de um percentual da produção obtida.**" (IBGE, 1997, p. 20). (Grifo nosso). Essa situação nos revela duas consequências: a primeira diz respeito a existência (181 em 1985) e a permanência (25 em 1995/96) de *relações de produção* semifeudais, já que em tais relações não há uma prática capitalista; e a segunda é referente ao vertiginoso decréscimo dessas *relações de produção*. Contudo, essa queda não deve ser entendida em um sentido positivo para quem nelas viva oprimido, pois ela deve ser entendida no contexto do quase completo desaparecimento da cotonicultura, quando o fazendeiro procurou outras formas de valorização de suas terras. Ou seja, a maioria dos *parceiros/moradores* (156) foi expulsa da grande fazenda onde vivia submetido ao regime de exploração da produção do algodão.

Em 1985, havia o total de 1.054 estabelecimentos que pertenciam a *ocupantes* que equivaliam a 7.410 hectares. Já em 1995, o número total desses estabelecimentos caiu para 560, porém há um crescimento de sua área total para 9.900 hectares. Cabe indagarmos das razões para o vertiginoso decréscimo do número de estabelecimentos dos *ocupantes (posseiros)* nos dez anos decorridos. Porém, ocorreu um acréscimo em sua área total, que é considerado muito pequeno quando comparado ao montante de hectares dos proprietários, conforme veremos mais adiante.

Uma constatação final é a de que, apesar da crise da grande propriedade, a estrutura fundiária permaneceu concentrada. Em 1985, ao somarmos a quantidade de terras em situações em que há um proprietário da terra (*Proprietário, Arrendatário e Parceiro*), identificamos que havia um total de 2.155 estabelecimentos (67.450 hectares), em oposição a quantidade de terras em situação em que não há um proprietário da terra (*Ocupante*) que totalizava apenas 1.054 estabelecimentos (7.410 hectares). Já em 1995/96, fazendo a mesma soma da quantidade de terras em situações em que há um proprietário da terra (*Proprietário, Arrendatário e Parceiro*), constatamos que existia um total de 1.580 estabelecimentos (68.395 hectares), em oposição ao total de terras em situação em que não há um proprietário da terra (*Ocupante*) que somava apenas 560 estabelecimentos (9.900 hectares). Ou seja, quando comparamos os dados dos dois censos identificamos a alta concentração dos imóveis rurais nas mãos de uma pequena parcela de proprietários. Para uma melhor compreensão, apresentamos esses dados no quadro a seguir:

Quadro 15 - ESTABELECEMENTOS RURAIS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB (1985-1995/96)

CONDIÇÃO JURÍDICA	1985		1995-96	
	Quantidade	Hectares	Quantidade	Hectares
Proprietário	2.155	67.450	1.580	68.395
Ocupante	1.054	7.410	560	9.900
Total	3.209	74.861	2.140	77.485

FONTE: Censos Agropecuários de 1985 e 1995/96. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Nos estudos realizados pelo IBGE, sistematizados nos censos agropecuários e tratados em nossa análise há a organização de uma série histórica sobre a

concentração fundiária na Paraíba, que vai de 1970 até 1995. Segundo este levantamento, fica evidente que a estrutura fundiária pouco se modificou e mostra que a concentração ainda é realidade no espaço rural paraibano. Acompanhe o quadro a seguir:

PROPORÇÃO DO NÚMERO E DA ÁREA DOS
**Quadro 16 - ESTABELECIMENTOS, POR GRUPOS DE ÁREA TOTAL –
PARAÍBA – 1970/1995**

Grupos de área total (ha)	Proporção do número de estabelecimentos em 31.12 (%)		Proporção da área dos estabelecimentos em 31.12 (%)	
	1970	1995	1970	1995
Menos de 10	68,3	69,3	8,1	7,2
10 a menos de 100	26,8	25,1	28,2	26,7
100 a menos de 1.000	4,6	5,3	42,3	47,6
1.000 a menos de 10.000	0,3	0,3	20,6	17,7
10.000 e mais	-	-	0,8	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

FONTE: IBGE, 1997.

De forma conclusiva, o IBGE faz a seguinte constatação:

[...] se examinarmos o grupo de área de 100 a menos de 1000 ha, verificaremos que **a concentração fundiária se ampliou**. Nesse grupo, embora a proporção do número de estabelecimentos quase não tenha se modificado (foi de 4,6% em 31-12-1970 e 5,38% em 31-12-1995), **a proporção de área aumentou quase cinco pontos percentuais, de 42,3% para 47,6%**. (IBGE, 1997, p. 29). (grifos nossos).

Identificamos que, assim como no passado, no município de Monteiro ainda há uma concentração de terras. Vejamos como o último Censo Agropecuário (2017) traz os números dos estabelecimentos rurais desse município e a condição jurídica do produtor em relação às terras:

Quadro 17 - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS E CONDIÇÃO DO PRODUTOR EM RELAÇÃO ÀS TERRAS

CONDIÇÃO DO PRODUTOR EM RELAÇÃO ÀS TERRAS	2017	
	Quantidade	Hectares
Proprietário	2.270	77%
Concessionário ou assentado aguardando titulação definitiva	246	8%
Arrendatário	3	0%
Parceiro	35	1%
Comandatário	221	7%
Ocupante	175	6%
Produtor sem área	5	0%
Total	2.955	100%

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2017. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Se a estrutura fundiária paraibana e, especificamente, de Monteiro não sofreu grandes mudanças, o mesmo não se pode dizer da população que habitava o campo daquele município, uma vez que a mesma foi parte do processo de êxodo rural transcorrido nos anos 1990. De fato, a migração campo-cidade na região Nordeste já se fazia notar desde os anos 1950, como apresentado no quadro que segue:

Quadro 18 - NÚMERO DE MIGRANTES DE SEIS PERÍODOS NO NORDESTE E RELAÇÃO (EM %) DO NÚMERO DE MIGRANTES PARA A POPULAÇÃO RURAL DO ANO-BASE

	1950-1960	1960-1970	1970-1980	1980-1991	1991-2000	2000-2010
Migrantes	2.846.062	2.546.393	3.474.871	4.037.359	5.209.048	2.207.535
Migr./pr. Base %	21,51	17,27	20,81	23,12	25,18	14,95

FONTE: IBGE *apud* Alves *et al.*, 2011, p. 82. Quadro adaptado pelo autor.

Ao observarmos os dados referentes ao processo de migração campo-cidade no Nordeste ao longo do tempo apresentado (1950-2010), percebemos que o período que vai de 1970 a 2000 é justamente o que mais se acentuou o êxodo rural na região. Levando em consideração o já exposto neste escrito, podemos relacionar essa migração, no recorte temporal citado, devido aos fatores já mencionados anteriormente, como econômicos, sociais e climáticos, a saber: as secas de 1979-83

e de 1993; a praga do bicudo do algodoeiro e a conseqüente crise das grandes propriedades rurais.

Por seu turno, a política de industrialização a nível nacional levada a cabo pelos governos militares também contribuía para esse processo migratório. Ao analisar o êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010, Alves et alii (2011, p. 81-82) diz que

Período 1950–1980 – É dominado pelas políticas de industrialização de substituição de importação. Seu sucesso criou poderoso e diversificado mercado urbano de trabalho, a começar pelo Estado de São Paulo, irradiando-se no Sudeste, no Sul, no Centro-Oeste e no Nordeste. Atraídas por esse poderoso mercado, as populações rurais migraram para as cidades. Como não poderia deixar de ser, o êxodo rural ganhou velocidade e se acelerou no Sudeste, em decorrência da industrialização do referido estado.

De fato, o Censo Demográfico da Paraíba de 1980 foi o primeiro que apresentou que a população urbana havia superado a rural nesse Estado. Segundo os dados demográficos desse ano, a população paraibana registrava o total de 2.810.032 (dois milhões oitocentos e dez mil e trinta e dois) habitantes, dos quais, 1.479.705 (um milhão quatrocentos e setenta e nove mil e setecentos e cinco) estavam na área urbana e outros 1.330.327 (um milhão trezentos e trinta mil e trinta e dois) estavam no campo. (IBGE, 1980). O processo migratório no sentido campo-cidade, entre 1980 e 1996, por mesorregiões e microrregiões da Paraíba, podem ser observadas no quadro seguinte:

Quadro 19 - TAXAS DE CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO RURAL POR MICRORREGIÕES DA PARAÍBA (1980-1996)

Mesorregiões da Paraíba e suas Microrregiões	Taxas de crescimento da população rural		Êxodo estimado 91/96	
	1980/91	1991/96	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
MATA PARAIBANA	-0,7	-0,6	16.483	8,49
Litoral Norte	-0,9	-0,8	6.224	3,21
Litoral Sul	-0,5	-0,2	2.523	1,3
João Pessoa	-0,4	-0,7	1.006	0,52
Sapé	-1,4	-1,6	6.730	3,47
AGRESTE PARAIBANO	-1,0	-1,7	69.759	35,94
Curimataú Oriental	-1,2	-0,6	5.606	2,89
Brejo Paraibano	-1,4	-2,4	13.962	7,19
Campina Grande	-0,2	-1,0	10.392	5,35
Curimataú Ocidental	-1,5	-4,2	13.081	6,74
Esperança	-0,4	-1,2	2.908	1,5
Guarabira	-1,9	-1,5	8.832	4,55
Itabaiana	-1,0	-1,2	7.234	3,73
Umbuzeiro	-0,3	-2,0	7.743	3,99

BORBOREMA	-1,8	-2,4	26.748	13,78
Cariri Oriental	-0,7	-1,1	4.793	2,47
Cariri Ocidental	-2,5	-2,4	10.540	5,43
Seridó Ocidental	-3,0	-7,6	5.826	3
Seridó Oriental	-1,1	-1,7	5.590	2,88
SERTÃO PARAIBANO	1,5	-2,8	81.129	41,79
Cajazeiras	-1,2	-1,7	11.795	6,8
Catolé do Rocha	-2,0	-2,6	15.718	8,1
Itaporanga	-1,5	-3,0	10.116	5,21
Patos	-2,7	-1,1	3.151	1,62
Piancó	1,7	-3,7	10.569	5,44
Sousa	-2,0	-2,1	13.274	6,84
Teixeira	-0,3	-3,2	16.507	8,5
PARAIBA	-1,3	-1,9	194.119	100

Fonte: FIBGE – Censos Demográficos de 1980 e 1991 e Contagem da População de 1996.

Ao analisar os dados dispostos, Moreira e Targino (2007, p. 10) dizem que podem ser notadas as seguintes constatações:

a) durante os anos oitenta, todas as microrregiões do semiárido, à exceção da microrregião de Piancó, apresentavam taxas negativas de crescimento da população rural; **b) essa tendência é reforçada na década de noventa, quando as maiores taxas negativas de crescimento são registradas nas mesorregiões da Borborema e do Sertão Paraibano (-2,4% a.a. e -2,8% a.a., respectivamente), taxas bem superiores à média estadual que foi de -1,9% a.a.;** c) o êxodo rural estimado nessas duas mesorregiões representava 55,5% do total do êxodo rural do estado estimado para o período 1991/96. (Grifos nossos).

Logo, fica evidente que na década de 1990, foram registradas as maiores taxas negativas de crescimento da população rural nas mesorregiões da Borborema (onde se encontra o Cariri paraibano) e do Sertão. Esses dois autores também constataam que

Os dados relativos à população urbana mostram que os núcleos urbanos da zona semiárida têm crescido a taxas superiores à taxa de crescimento vegetativo, denotando, portanto, que as cidades têm absorvido uma parte significativa da população que tem deixado o meio rural dessa região. Esse fato tem colocado dois problemas graves para a organização social e econômica do semiárido. (IDEM).

No que diz respeito ao município de Monteiro, conseguimos capturar os dados que informam os números das populações rural e urbana dos anos 1973, 1980, 1991, 2000 e 2010. Vejamos:

Quadro 20 - POPULAÇÃO TOTAL RURAL/URBANA DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO – PB

POPULAÇÃO	1973	1980	1991	2000	2010
Urbana	8.699	11.036	14.655	16.684	20.261
Rural	16.716	15.821	12.397	11.003	10.591
Total	25.415	26.857	27.052	27.687	30.852

FONTE: Almanaque do Estado da Paraíba, 1973 e Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Podemos notar nos dados apresentados que a taxa de urbanização cresceu entre as décadas de 1980 e de 2010, onde mais pessoas progressivamente se deslocaram da zona rural e passaram a residir na zona urbana. Ou seja: no ano de 1980, havia uma maioria de 15.821 (quinze mil oitocentos e vinte e uma) pessoas vivendo no campo; no ano de 1990, esse número baixou para 12.397 (doze mil trezentos e noventa e sete) pessoas; e em 2000, apresentou-se uma maioria de 16.684 (dezesseis mil seiscentos e oitenta e quatro) pessoas morando na área urbana daquele município.

Como já descrito, a decadência da produção algodoeira provocou a crise da grande propriedade rural e fez com que seus proprietários procurassem outras maneiras de valorizarem as suas terras (plantio de pasto artificial para a expansão da atividade pecuária ou oferecimento da terra ao INCRA), o que foi responsável pelo quase completo fim do sistema de *arrendamento* e *parceria* entre o fazendeiro e o camponês (MOREIRA; TARGINO, 2007). Podemos comprovar essa assertiva na ocasião de nossa análise sobre os Censos Agropecuários de 1985 e 1995/96: em 1985, havia o total de 324 estabelecimentos nas mãos de *arrendatários*, e, em 1995 esse número caiu para 4; em 1985, havia o total de 181 estabelecimentos em regime de *parceria* e, em 1995, esse número subitamente caiu para 25. É possível que, uma vez expulsos das grandes fazendas onde viviam submetidos ao regime de exploração na produção do algodão, esses camponeses sem-terra tenham migrado para a sede do município.

Devido essa adversidade apontada anteriormente, uma série de grandes propriedades também entrarem em crise, o que leva ao desencadeamento das consequências já citadas, como a pecuarização e a conseqüente expulsão dos camponeses das terras que trabalhavam, o que nos remete ao processo de

Expropriação Camponesa, apontado por Marx ocorrido na Inglaterra no processo de transição entre a economia feudal e capitalista, entre séculos XIV e XV. Segundo ele,

Nos domínios senhoriais maiores, o arrendatário livre tomara o lugar do bailiff (bailio), ele mesmo servo em outras épocas. Os assalariados agrícolas consistiam, em parte, em camponeses que empregavam seu tempo livre trabalhando para os grandes proprietários, em parte, numa classe de trabalhadores assalariados propriamente ditos, classe essa independente e pouco numerosa, tanto em termos relativos como absolutos. (MARX, 2013, p. 964)

Estes camponeses, economicamente autônomos, além do salário que usufruíam, recebiam terras para o uso particular, como a pastagem do gado, retirar lenha, etc. No período feudal o poder desses senhores era medido na quantidade de vassallos que possuía. Com a desestruturação do sistema feudal, essa massa camponesa foi posta como mão de obra que passou a ser expulsa das terras, as terras que antes eram para pecuária e agricultura, passaram a ser utilizadas para criação de ovelhas, primeiro devido ao florescimento da manufatura de lã e sua valorização. Nessa transição, pode-se notar que, segundo Marx (2013, p. 965):

A velha nobreza feudal fora aniquilada pelas grandes guerras feudais; a nova nobreza era uma filha de sua época, para a qual o dinheiro era o poder de todos os poderes. Sua divisa era, por isso, transformar as terras de lavoura em pastagens de ovelhas.

Marx (2013) apontou uma série de legislações que foram utilizadas pelos senhores e pela burguesia para concretizar esse processo de expulsão dos camponeses das terras e do espaço rural e conseqüente inserção na vida urbana, conforme o desenvolver do capitalismo transformarem-se em meros vendedores de força de trabalho.

Mesmo diante da crise econômica e conseqüentemente crise social, em Monteiro o processo de desapropriação dos imóveis ocorreu sem haver resistência dos proprietários. Na antiga fazenda Santa Catarina a situação de desapropriação “se assemelha mais a uma regularização fundiária do que a um assentamento propriamente dito, já que as famílias eram moradores que habitavam a fazenda Santa Catarina e que arrendavam a terra para plantar.” (SOUSA, 2017, p. 168). No Projeto Assentamento Santa Catarina, foram assentadas 283 famílias, as que já tinham uma ligação com a área. Com Santa Catarina, existem mais outros dois Assentamentos, são eles, **Dos Dez**, a antiga Fazenda Papagaio e a antiga Fazenda Moconha, que deu

origem ao **P.A. Xique-xique**. Não há registros de conflitos para a implantação desses assentamentos, muito provável terem feito parte dos programas de crédito fundiário ou também conhecido como reforma agrária de mercado. Então, devido à situação das grandes propriedades, ocorria de alguns proprietários de terras oferecerem suas fazendas ao INCRA em troca de uma indenização compensadora. Uma consequência direta da reforma agrária de mercado, por exemplo, foi a especulação fundiária, o que elevava o preço do hectare de terra, terras muitas vezes de baixa qualidade.

O quadro abaixo chama atenção para uma situação que à primeira vista pode passar despercebido e que já comentamos aqui, o surgimento de assentamentos, não só em Monteiro, mas no Cariri de forma geral, não representou uma mudança drástica na estrutura fundiária, visto pelo universo ínfimo de desapropriações realizadas, a grosso modo, o latifúndio continua predominante, foram apenas 3 desapropriações, foram apenas 383 famílias beneficiadas, demonstrando que existência de um universo ainda maior.

Quadro 21 - ASSENTAMENTOS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO (1993-2008)

Fazenda	Assentamento	Área	Nº de Famílias	Desapropriação
Santa Catarina	Santa Catarina	2.789,59	263	20/12/93
Papagaio	Dos Dez	2.133,86	80	30/09/99
Moconha	Xique-xique	1.872,96	40	04/12/08

Quadro elaborado pelo autor do texto.

Imagem 11 - LOCALIZAÇÃO DE DOIS DOS TRÊS ASSENTAMENTOS DO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB



FONTE: Adaptado de Caniello & Duqué (2006, p. 633) 1 - Santa Catarina; 2 – Assentamento dos Dez

Junto às mudanças que ocorrem no mundo rural nordestino nos anos 1980 está também a mudança de paradigma na forma como, ao menos em tese, dever-se-ia pensar na problemática da seca. O Relatório da GTDN reforçava que a ideia de combater a seca, um fenômeno natural e periódico na vida; feita pelos governos, não apresentou nenhum resultado eficiente e acabou por difundir a crença de que o problema do não desenvolvimento regional no Nordeste tinha como elemento principal a seca. (SILVA, 2003).

A partir dos anos 1960, começa a ocorrer uma transformação neste pensamento, iniciado primeiramente com a instalação de polos agroindustriais, fruticultura irrigada, passando a ser colocada a irrigação como a grande forma de se resolver as disparidades regionais. Vale lembrar que, como aponta Silva (2003, 363), “(...) na sua maior porção, o semi-árido permaneceu uma área tradicional e estagnada. A situação estrutural de pobreza ainda se transforma em calamidade nas estiagens prolongadas.”

A partir da década de 1980, principalmente nos anos 1990, o paradigma a ser debatido é o da *Convivência com a Seca*. Esta ideia é, a princípio, defendida por Organizações Não Governamentais (ONG's) e instituições públicas, que sugerem propostas para a convivência no semiárido e a seca. A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) lançaram o documento “*Convivência do Homem com a seca – Implantação de sistemas de exploração de propriedades agrícolas*”, com diretrizes para sistemas de produção ao pequeno agricultor do semiárido.

Fechando a década de 1990, diversas ONG's reunidas lançaram a Articulação do Semiárido – ASA e esta organização lançou o documento que direciona, ou deveria direcionar, o que diz respeito às políticas públicas para o semiárido: é a “*Declaração do Semiárido*”. Este documento aponta uma articulação no semiárido para a convivência na região e o combate à desertificação. Segundo a ASA (1999), busca-se uma política pública para o semiárido que seja a adequada a realidade do espaço semiárido, visto que as entidades envolvidas nesta articulação tinham a experiência dessas propostas, como é apontado no documento:

- que a caatinga e os demais ecossistemas do semi-árido – sua flora, fauna, paisagens, pinturas rupestres, céus deslumbrantes – formam um ambiente único no mundo e representam potenciais extremamente promissores;
- que homens e mulheres, adultos e jovens podem muito bem tomar seu destino em mãos, abalando as estruturas tradicionais de dominação política, hídrica e agrária;

- que toda família pode, sem grande custo, dispor de água limpa para beber e cozinhar e, também, com um mínimo de assistência técnica e crédito, viver dignamente, plantando, criando cabras, abelhas e galinhas;
- enfim, que o semi-árido é perfeitamente viável quando existe vontade individual, coletiva e política nesse sentido. (ASA, 1999, p. 3)

Este é o arcabouço da proposta da ASA, baseado na experiência das organizações que assinaram o documento, segundo apontado por elas próprias, detentores de experiência na perspectiva da convivência com o semiárido que direcionou as políticas públicas para o semiárido. Neste sentido, cabe analisar o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS – Território Cariri-PB (2010, p. 50) que tem como objetivo geral:

Promover a implementação de ações de promoção do desenvolvimento de forma integrada e sustentável, garantindo a participação da sociedade civil e poder público de forma democrática, visando o empoderamento dos atores sociais e o pleno exercício da cidadania.

Este documento propõe uma série de medidas que estão em acordo com a Declaração do Semiárido da ASA e com os ideais de sustentabilidade. No PTDRS, podemos encontrar estratégias, projetos e ações para as diversas dimensões, no que diz respeito a estrutura fundiária do Cariri apresentamos a seguir, as ações para esta dimensão:

EIXO AGLUTINADOR: ESTRUTURA FUNDIÁRIA / REFORMA
Quadro 22 - AGRÁRIA

ESTRATÉGIA:	Implementar um modelo de produção voltado para a realidade sócio econômica do território.	
PROGRAMAS	PROJETOS	AÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - Programa de modernização da agricultura; - Programa de incentivo ao cooperativismo de crédito; - Programa de alfabetização de jovens de adultos; - Programa de gestão ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto de infraestrutura sócio produtiva; - Programa de formação cooperativista. - Campanhas permanentes sobre a importância da RA; 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostico participativo; - Elaboração de projetos; - Capacitação permanente. - Confecção de material informativo;

FONTE: Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Ambos os documentos trazem em si um único ideal, que é o conservantismo. Neste sentido “Por conservantismo, queremos significar uma tendência a privilegiar a manutenção (no lugar da transformação) de modos de vida e de relação com a natureza.” (CUNHA; PAULINO, 2014, p. 41). Não parece que de fato esses

paradigmas vão de fato combater a verdadeira geradora de miséria entre o povo camponês, que é a nossa excludente estrutura fundiária. Parece muito mais, como Cunha e Paulino (2014, p. 43) apontam, que “O paradigma da convivência com o semiárido é, ao final, uma crítica à modernização, uma defesa das relações sociais tradicionais e de um novo padrão de relação com a natureza.” Ou mais além “seria um modelo de modernização para populações das áreas rurais nordestinas?” (CUNHA; PAULINO, 2014 loc. cit.).

3.3 A Transposição do Rio São Francisco e a perenização do Rio Paraíba: Uma cartografia social

Em 2004, o Projeto de Integração do Rio São Francisco (PISF) fora apresentado como a única solução de longo prazo viável para as cíclicas crises hídricas do Nordeste semiárido, devido às diversas tentativas para darem garantia à disponibilidade de água na região terem fracassado. Mesmo a política de açudagem levada a cabo pelos IOCS/IFOCS/DNOCS, que promoveu a construção de grandes açudes como forma de atenuarem os longos períodos de estiagens, não foi capaz de manter o equilíbrio hídrico nas áreas afetadas pelas secas. Segundo o Relatório de Impacto Ambiental (RIMA):

A região do Projeto encontra-se na área do Polígono das Secas, sendo que o Nordeste Setentrional (parte do Semi-Árido ao norte do rio São Francisco) é a área que mais sofre os efeitos de secas prolongadas, abrangendo parcialmente os Estados de Pernambuco, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte. (BRASIL, 2004, p. 3).

Dessa maneira, a obra foi apresentada como tendo uma importância muito grande para levar água a uma região que há muito tempo era afetada pelos efeitos das estiagens prolongadas, possibilitando ao povo camponês ter autonomia em sua produção e acabando com a tradicional *indústria da seca*, já que diz que “O empreendimento viabilizará o fornecimento de água para vários fins (abastecimento humano, irrigação, dessedentação de animais, criação de peixes e de camarão), numa área que, atualmente, possui cerca de 12 milhões de habitantes.” (BRASIL, 2004, p. 3). A transposição, em seu projeto inicial, era dita como fundamental para o desenvolvimento econômico de toda uma área afetada diretamente pelas secas, se colocando, então, como:

[...] um empreendimento estruturante, de grande abrangência geográfica, que beneficia 4 Estados e uma área habitada por mais de 8 milhões de brasileiros, que terão um insumo fundamental para seu desenvolvimento – A ÁGUA – trazendo como conseqüência o aumento do potencial de produção agrícola, transbordando seus efeitos sobre a economia regional e nacional e trazendo a possibilidade de beneficiar tanto as populações urbanas, sujeitas ao freqüente desconforto da falta de água ou de água com baixa qualidade, quanto **as populações rurais dos sertões**, situadas próximas aos eixos do Projeto, que poderão ser atendidas com regularidade, livres dos efeitos das secas sobre seu trabalho e produção. (ENGEORPS; HARZA, 2000, p. 13). (grifos nossos).

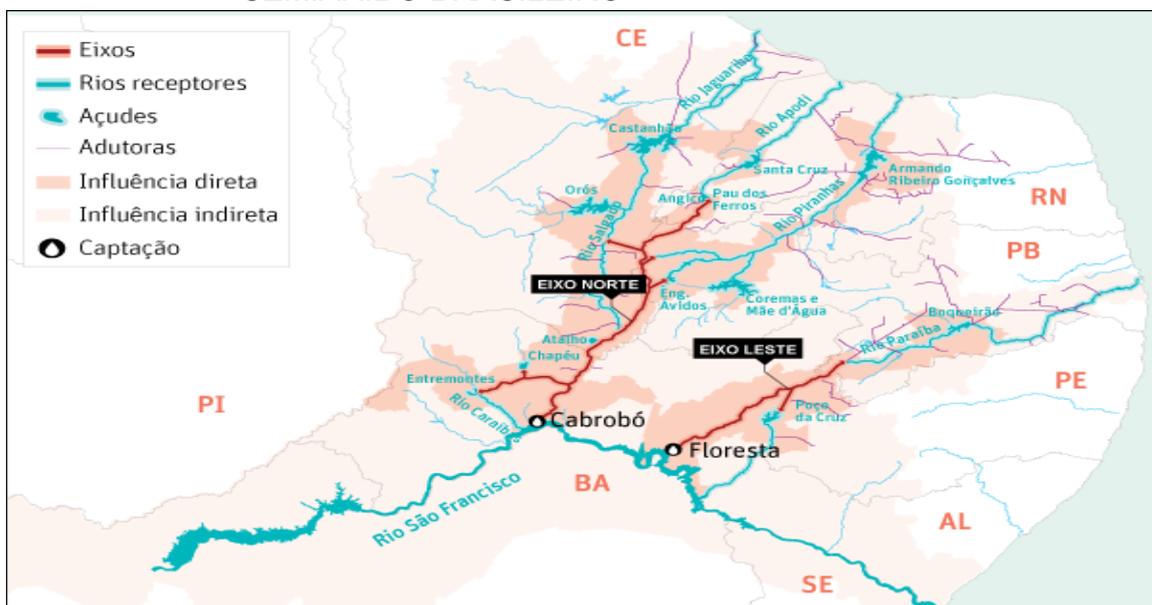
Cabe destacar que, ao se referir “as populações rurais dos sertões”, o documento se aprofunda na diversidade das populações, incluindo nessas categorias desde os pequenos produtores agrícolas, como os parceiros, até os grandes latifundiários que existem nas proximidades dos canais da transposição.

O que podemos afirmar, baseando-se no discurso do PISF e do RIMA, vinte anos após a elaboração do projeto e três anos após a conclusão do primeiro eixo, o Leste⁶⁸, é perceptível que as promessas de dias gloriosos para o desenvolvimento regional, a geração de empregos e a conseqüente melhoria de vida dos beneficiados com a obra ainda são apenas palavras no papel. A realidade de fato tem se mostrado outra completamente diferente das promessas projetadas inicialmente e divulgadas, principalmente, ao povo mais afetado diretamente com a falta d’água: o camponês.

O PISF está dividido em dois eixos, o Norte e o Leste, sendo que primeiro tem como ponto inicial de captação das águas do Rio São Francisco a cidade de Cabrobó no Estado de Pernambuco, de onde percorre por meio de canais artificiais aproximadamente 402 km até desembocar no Açude Público Angicos, no Rio Grande do Norte. O segundo Eixo, o Leste, tem o início de sua captação d’água no reservatório de Itaparica, Estado de Pernambuco, e segue até a cidade de Monteiro na Paraíba, percorrendo aproximadamente 220 km, onde as águas são despejadas no Riacho Mulungu, depois no Rio Monteiro e, por fim, no Rio Paraíba que segue o seu curso até o açude de Boqueirão.

68 A inauguração do Eixo Leste do PISF ocorreu em 10 de março de 2017, pelo então presidente Michel Temer.

Imagem 12 - EIXO NORTE E LESTE DA TRANSPOSIÇÃO, RIOS RECEPTORES E AÇUDES DA REGIÃO SETENTRIONAL NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO



FONTE: Jornal *A Folha de São Paulo*, 2017, p.7.

Cardoso (2014) aponta que há, por parte dos camponeses, o temor de que as águas da Integração do São Francisco sejam destinadas para a irrigação das monoculturas dos grandes latifúndios. Os grandes latifúndios ou os grupos políticos poderão ser os grandes beneficiados com a chegada das águas. Segundo Ab'Sáber (2005 *apud* Cardoso, 2014):

A transposição significa apenas um canal tímido de água. O autor é um crítico da forma como o projeto foi institucionalizado, pois acha de duvidosa validade econômica e interesse social. Ele considera que o projeto é de grande custo financeiro para os cofres públicos e que acabaria, por movimentar o mercado especulativo, da terra e da política.

Esse temor camponês tem sentido, uma vez que, os conflitos por água tendem a se expandirem com a chegada das águas (como argumentaremos à frente), a possibilidade de que as populações ribeirinhas tonem-se alvos da expansão do agronegócio pelas terras que serão afetadas com o PISF. Compreendemos, como Melo (2018, p. 150), que

[...]o projeto da transposição em si beneficia um número menor da população do Semiárido, e quando, na verdade, veio mais uma vez para assegurar uma minoria de privilegiados, a começar pelos grupos latifundiários de novo tipo – o chamado agronegócio com os perímetros irrigados, as empresas da indústria têxtil, empresas construtoras e chegando aos fornecedores de equipamentos (aço, alumínio e etc.)

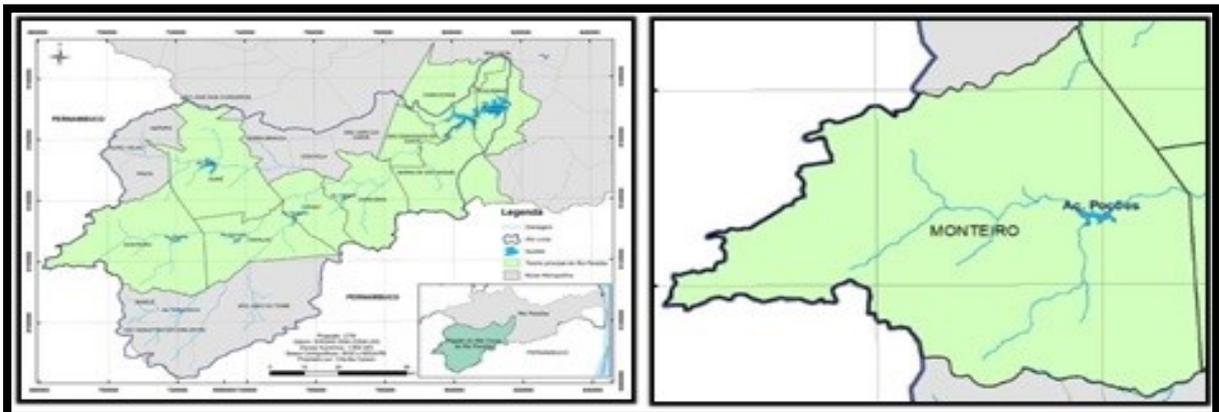
Esse tipo de conflito é característico do capitalismo burocrático, que neste sentido corrobora o pensamento de Guzmán *apud* Almeida, Amorim e Pereira (2016, p. 185):

[...] sobre uma base semifeudal e sob um domínio imperialista, desenvolve-se um capitalismo, um capitalismo tardio, um capitalismo que nasce amarrado a semifeudalidade e submetido ao domínio imperialista [...]. O capitalismo burocrático desenvolve-se ligado aos grandes capitais monopolistas que controlam a economia do país, capitais formados [...], pelos grandes capitais dos grandes latifundiários, dos burgueses compradores e dos grandes banqueiros; assim vai-se gerando o capitalismo burocrático preso [...], ao feudalismo, submetido ao imperialismo e monopolista, e isto tem que ser levado em conta, é monopolista. Este capitalismo, em certo momento da evolução, combina-se com o poder do Estado e utiliza os meios econômicos do Estado, o utiliza como alavanca econômica e este processo gera outra fração da grande burguesia, a burguesia burocrática; desta forma dar-se-á um desenvolvimento do capitalismo burocrático que já era monopolista e transforma-se por sua vez em estatal.

É sobre esta base que está assentada a transposição do Rio São Francisco. Os documentos não dão a saída para o problema central e antigo do semiárido, o latifúndio. Não há sequer a presença da palavra “latifúndio”, tanto no PISF como no RIMA, se o projeto não busca acabar com latifúndio, então a desigualdade ainda existirá, mesmo com a chegada das águas. “O problema da água e da terra está ligado diretamente ao problema camponês, que é reflexo do problema agrário brasileiro, o monopólio da terra significa também da água.” (MELO, 2019, p. 119.).

Na imagem a seguir identificamos a região do Alto Curso do Rio Paraíba, com destaque (em vermelho) para o trecho que faz parte do município de Monteiro.

Imagem 13 - TRECHO DO RIO PARAÍBA NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB



FONTE: IBGE, 2010.

A nossa intenção é a de analisar a *questão agrária* nessa parte do rio, procurando entender a quem pertence essas terras e também como tem se dado o acesso à água da transposição por parte dos que nelas habitam.

A partir do levantamento por nós realizado nesse mapa do município de Monteiro e no cadastro público de imóveis rurais do SNCR, pudemos observar que, do local onde o canal da transposição inicia seu percurso até desaguar no Riacho Mulungu/Rio Monteiro e deste ponto até este rio deixar o território de Monteiro e passar a percorrer o do município de Camalaú. Há o registro de 622 estabelecimentos rurais, sendo, em sua maioria, imóveis com tamanho de até 1 módulo rural (0 a 55 hectares). Vejamos:

DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE IMÓVEIS RURAIS POR ÁREA NO
Quadro 23 - TRECHO PERENIZADO DO RIO PARAÍBA NO MUNICÍPIO DE
MONTEIRO-PB

TAMANHO DA ÁREA (HA)	NÚMERO DE IMÓVEIS	ÁREA TOTAL (HA)
Minifúndio (inferior a 55 ha)	561	5.449,45
Pequena propriedade (entre 55 e 220 ha)	43	5.654,97
Média propriedade (entre 220 e 825 ha)	19	10.474,75
Grande propriedade (superior a 825 ha)	-	-
TOTAL	622	21.579,17

FONTE: SNCR, 2019.

Vemos que 19 estabelecimentos (média propriedade) têm 10.474,75 hectares de terra, enquanto 604 estabelecimentos (minifúndios e pequena propriedade) têm 11.104,42 hectares, ou seja, há uma desproporcionalidade na divisão daquelas terras. Através do Sistema Nacional de Cadastro Rural – SNCR, conseguimos identificar os 19 estabelecimentos, seus proprietários e os seus tamanhos, conforme segue:

Quadro 24 - MÉDIA PROPRIEDADE NO TRECHO PERENIZADO DO RIO
PARAÍBA NO MUNICÍPIO DE MONTEIRO-PB

Nº	PROPRIETÁRIO	PROPRIEDADE	ÁREA (ha)
01	Adail Lafayette Aureliano da Silva	Sítio Pau D'Arco	586,05
02	Adelmar Lafayette Bezerra	Sítio Pau D'Arco	586,05
03	Agamenon Lafayette Bezerra	Sítio Pau D'Arco	586,05

04	Agenor Lafayette	Sítio Pau D'Arco	586,05
05	Alda Lafayette Cavalcanti Uchoa	Sítio Pau D'Arco	586,05
06	Arnaldo Bezerra Lafayette	Sítio Pau D'Arco	586,05
07	Bianor Lafayette Bezerra	Sítio Pau D'Arco	586,05
08	José Lafayette Bezerra	Sítio Pau D'Arco	586,05
09	José Lafayette Bezerra	Sítio Pau D'Arco	586,05
10	Maria Cândida Lafayette Ferraz	Sítio Pau D'Arco	586,05
11	Maria da Conceição Lafayette Domingues da Silva	Sítio Pau D'Arco	586,05
12	Maria Salete Lafayette Bezerra	Sítio Pau D'Arco	586,05
13	Maria Thereza Lafayette de Andrade Bitu	Sítio Pau D'Arco	586,05
14	Paulo Lafayette Bezerra	Sítio Pau D'Arco	586,05
15	Zélia Lafayette Bezerra	Sítio Pau D'Arco	586,05
16	Apolônio Anastácio da Silva	Sítio Tamanduá	250,00
17	Antonio de Souza Leal	Sítio Bom Nome	600,00
18	Apolônio Anastácio da Silva	Fazenda Santana	421,50
19	Antonio Veronilton de Oliveira Chaves	Sítio Santana	412,50
ÁREA TOTAL			10.474,75

A família Lafayette, como já mencionado no capítulo anterior, é de origem monteirense, seus membros são possuidores de muitas “médias propriedades” no município que quando somadas formam um imenso latifúndio, como podemos identificar no Quadro 23, onde identificamos 15 propriedades, cada qual com 586,05ha.

Devemos estar atentos para o fato de que poucas são as terras entre 0 a 55 hectares (creio que deve ser entre 0 e 220 hectares, já que estamos levando em consideração as pequenas propriedades) que tem a escritura da terra. Portanto, há a possibilidade de esses 604 estabelecimentos serem de ocupantes (posseiros). Como sabemos que o poder do agronegócio sempre busca formas de impor suas vontades, independentemente de qualquer padrão ético ou moral e sempre conta com a preciosa ajuda do Estado capitalista para isso. Nesse sentido, entendemos que estes minifúndios e pequenas propriedades que se localizam ao longo do leito do Alto

Paraíba em Monteiro (não só neste município, mas em todos os leitos por onde do Rio Paraíba até Boqueirão) correm um grande perigo de terem suas terras envolvidas em processos de grilagem ou expropriação para serviço do capital. Visto que isso não é um delírio ou algo distante de ocorrer, podemos citar três casos que passaram por processos semelhantes ao que alertamos neste texto.

Como primeiro exemplo, trazemos o de Ipanguaçu no Rio Grande do Norte, o chamado vale do Açú. No período da ditadura militar (1964-1985), o Brasil implementou um processo de “modernização” da agricultura conhecido também como Revolução Verde⁶⁹. Esse processo demandava mudanças nas práticas agrícolas, tais como a mecanização, uso de defensivos químicos e práticas “eficientes” para a produção.

Neste sentido e no contexto do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), “foi iniciada a construção da Barragem Engenheiro Armando Ribeiro Gonçalves, que fazia parte do Projeto Baixo – Açú, inaugurada em 1983.” (SILVA; PINHEIRO; FONTENELE, 2018, p. 2). Este projeto gerou um problema social imenso com as expropriações do povo camponês, como apontado por Santos (2019, p. 4):

[...] para se ter uma ideia da gravidade dos problemas sociais advindos do Projeto Baixo-Açú, apontamos o deslocamento populacional de 3.955 famílias, o que contabilizava 20.250 pessoas entre as desapropriadas na bacia hidráulica e as que estavam situadas na área destinada ao projeto de irrigação, atingindo territórios de vários municípios, submergindo a cidade de São Rafael que desaparecia nas águas da barragem, assim como seriam completamente inundadas suas áreas férteis, extensos carnaubais e minas de mármore e sheelita.

Como o intuito do projeto era atrair empresas do agronegócio que fizessem o aproveitamento dessas áreas, obviamente que o pequeno camponês não teve espaço para expor os problemas que acarretaria essa obra. Pode-se, então, apontar que “Entre as empresas nacionais e multinacionais instaladas na região, podemos citar FINOBRASA, Itapetinga Agroindustrial e, na década de 1990, a francesa Del Monte Fresh Produce.” (SILVA; PINHEIRO; FONTENELE, 2018, p. 3). Consequentemente e em detrimento dos camponeses, as multinacionais e as grandes empresas de

69 A Revolução Verde foi é um modelo de produtividade agrícola baseado no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes e mecanização da agricultura que desde os anos 1950 se desenvolveu em muitos lugares do mundo, inclusive no Brasil, durante a Ditadura Militar, foi o modelo incentivado pelos governos militares. Este modelo ocasionou muitos problemas, como êxodo rural, deterioração das condições sociais dos camponeses, concentração fundiária, marginalização da população rural, entre outros. Cf. Andrades e Ganimi, 2007.

agronegócio tiveram benefícios aos se instalarem no vale do Açu, pois, ainda segundo Silva, Pinheiro e Fontenele (2018, p. 3),

A implantação e as práticas destas empresas essas receberam total apoio por parte dos governos federal, estadual e municipais, sob a justificativa da modernização, progresso e geração de empregos, rendas e aumento na arrecadação de tributos.

A criação do Projeto Baixo-Açu – PBA trouxe aos camponeses uma grande pressão por parte do agronegócio que, munidos de apoio do estado, pôs pressão nesses trabalhadores que, sem encontrarem o mesmo apoio, não dispondendo de crédito e também sem a mesma capacidade de competir com os grandes produtores instalados no Vale do Açu, se viram obrigados a se desfazerem de suas propriedades por preços irrisórios (SILVA; PINHEIRO; FONTENELE, 2018).

O segundo caso que podemos apontar e relacionarmos com as possibilidades de seus efeitos ocorrerem também na área do Alto Paraíba é o do Projeto Jaíba, em Minas Gerais. Dentro do projeto de desenvolvimento econômico do período militar brasileiro, também se encontra a instalação do perímetro irrigado do Vale do Jaíba, região que fica justamente à margem direita do Rio São Francisco e na margem esquerda fica o rio Verde Grande. Desta maneira:

O Projeto Jaíba ganhou maior visibilidade em 1975, quando a agricultura irrigada foi identificada como a única atividade capaz de levar desenvolvimento sustentável para a vasta região onde estava situado o Projeto. As diretrizes que orientavam a concepção do Projeto privilegiavam o modelo de desenvolvimento econômico apoiado em grupos empresariais, passando a ser considerado Pólo de Produção Agroindustrial. (MARTINS *et. al.*, 2008, p. 2).

O projeto incentivou a vinda de grupos empresariais agrícolas para a área, o que gerou a procura por terras na região, se instalando nessa área, empresas como a OMETTO, especializada na produção da cana-de-açúcar, BRASNICA, produtora de frutas tropicais, SADA, produtora de Bioenergia e também a Pomar Brasil, que atua no ramo de poupa de fruta (MOURA, 2012). Por outro lado, a idealização do Projeto tinha interesse na transformação das relações de produção e, de certa maneira, de trabalho, visto que havia o interesse de que os trabalhadores da área afetada diretamente pelo projeto se enquadrassem no modelo de desenvolvimento econômico pensando pelo capitalismo. Neste sentido, como apontado por Santos e Silva (2010, p. 368),

As famílias oriundas da agricultura tradicional foram assentadas sem um projeto de preparação para o trabalho consistente que levasse em consideração as mudanças ontológicas e não apenas gnosiológicas pelas quais precisariam passar ao assumirem a agricultura de mercado. **A produção de subsistência foi totalmente desarticulada e a maioria dos irrigantes resiste às mudanças necessárias para produzirem em bases capitalistas.** (Grifos nossos).

Como sabemos, no capitalismo não há interesse que não seja o da lucratividade dos empreendimentos do agronegócio e projetos como o do Perímetro Irrigado de Jaíba estão nesta lógica. Com sua instalação “Os agricultores pobres foram assentados no Projeto confiando em suas diretrizes de transformá-los em pequenos e prósperos capitalistas.” (SANTOS, SILVA, 2010, p. 368). A sociedade acreditou nesta ideia, porém esses camponeses são, na verdade, submetidos ao capital para sobreviverem, suas produções não são competitivas e muitas vezes acabam sendo expropriados de suas terras devido à pressão do capital.

Por fim, como um terceiro exemplo, podemos apontar o caso das vazantes de Sousa, sertão da Paraíba, com o Projeto de Irrigação Várzeas de Sousa (PIVAS). No desenvolvimento de instalação do PIVAS, a ação estatal em favor do agronegócio é explícita. Há, nesta questão, uma clara presença de pensamentos opostos, onde, por um lado, temos o poder econômico impondo ao estado suas necessidades por terras para sua produção agrícola em escala e, por outro, temos uma camada composta por camponeses que lutam para sobreviverem ao poder do capital. Exatamente como aponta Lima (2016, p. 75):

As Várzeas de Sousa constituem um território que apresenta duas vertentes ideológicas antagônicas: a do empresariado rural, representantes do setor do agronegócio e donos de empresas que se instalam na área, sedentas por uma produção em escala comercial e pela busca da lucratividade; e, a camponesa, idealizada por centenas de famílias, expropriadas e expulsas de suas terras, que hoje tentam sua sorte, reivindicando sua participação no projeto.

O conflito por terra e uso da água nesta área se inicia, de fato, a partir de 2004, com a finalização do Canal da Redenção⁷⁰ (ocorrido em 1998), as obras de infraestrutura desse canal impuseram a expropriação de várias famílias, seleção de

70 O Canal da Redenção é uma obra de transposição entre o Açude Mãe d'Água no município de Coremas e o de Aparecida, na Paraíba. Este canal percorre aproximadamente 37 km e objetiva levar água para o perímetro irrigado das Várzeas de Sousa, atendendo ao agronegócio da região de Sousa e Aparecida, ocasionando um conflito pelo acesso à água com os assentados da antiga Fazenda Acauã, uma vez que estes foram proibidos de utilizarem esta água. A obra foi concluída em 1998. Cf. Lima, 2006.

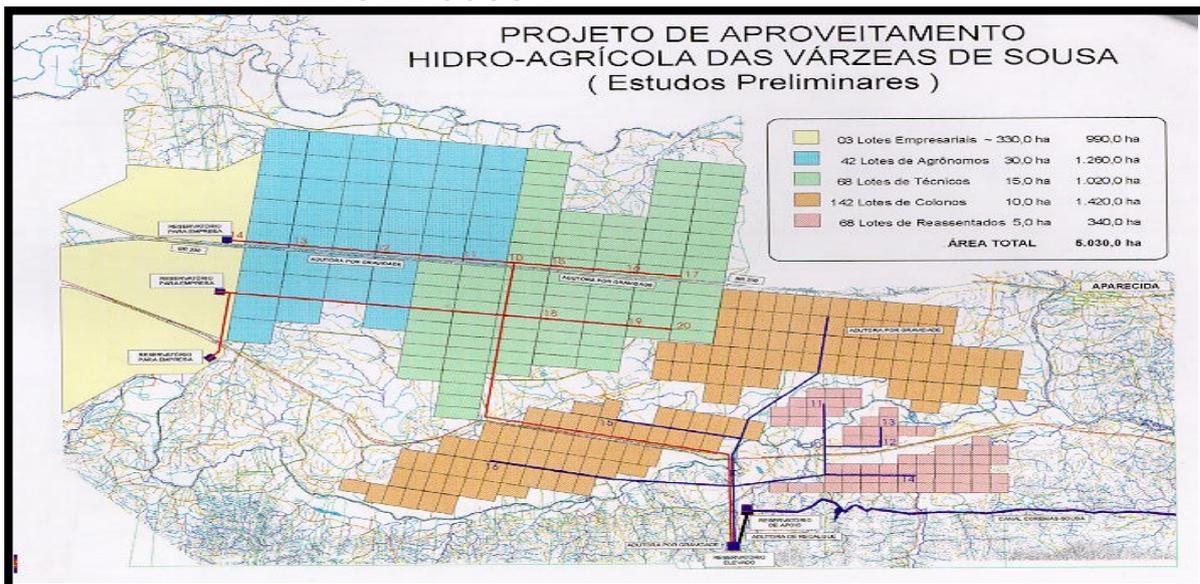
irrigantes (178) e de licitação para selecionar os empresários do agronegócio para atuarem na área. Como houve centenas de famílias camponesas que ficaram de fora da escolha dos lotes, elas decidiram ocupar o setor sul do projeto, às margens da BR230 da cidade de Sousa, local que fora escolhido pelo Estado para que o setor do agronegócio investisse (LIMA, 2016).

Segundo apontou Lima (2006, p. 31), a divisão se deu nos seguintes moldes:

O projeto inicial de aproveitamento hidro-agrícola das várzeas de Sousa fez a divisão da área irrigada de **5.030ha, favorecendo a classe empresarial**, já que **3.260ha 65% da área estão destinados a agroinvestidores e técnicos agrícolas**. Para os colonos o projeto prevê **1.420 ha que corresponde a 28% da área**, já **para reassentamentos foram reservados apenas 330 ha, ou seja, menos de 7% das terras do projeto**. Esta situação reflete-se no tamanho dos lotes, pois **os lotes destinados a colonos e reassentados, têm uma área entre 10ha e 5ha respectivamente**, enquanto **os lotes destinados às demais classes possuem tamanhos de 330 ha para empresários, 30 ha para agrônomos e 15 ha para técnicos**. (Grifos nossos).

Esta divisão por si só representa quão excludente é a gerência da terra por parte do estado capitalista brasileiro, impondo ao povo camponês a sua retirada das terras produtivas em detrimento das forças do agronegócio. A seguir a Imagem 14, a partir do projeto inicial das várzeas de Sousa, mostrando como se deu a divisão das terras.

Imagem 14 - CROQUI DA DIVISÃO DOS LOTES DO PROJETO DAS VÁRZEAS DE SOUSA



FONTE: Lima, 2006, p. 34

Com diversas promessas vazias dos governantes e políticos envolvidos nesta situação e com a desmobilização do primeiro acampamento na área sul, com a promessa de assentá-los o mais breve possível, assim, transferindo os acampados para o lado norte do projeto, somente no ano de 2009 esses camponeses tiveram acesso a um pequeno pedaço de chão por meio da formação do Assentamento Nova Vida I.

Não poderíamos deixar de fazer uma observação no que diz respeito ao papel do agronegócio exportador que se aproveita do poder político e econômico, dominam e exploram o povo camponês que vivem no Vale do São Francisco. Neste sentido, cabe-nos apontar que a região do Submédio São Francisco, vem desde os anos 1980, sendo espaço da implementação da política de irrigação conduzida pela Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF). Inicialmente com intuito de atrair pequenos produtores e cooperativas com a intenção da retenção da força de trabalho para os polos irrigado (ALMEIDA; AMORIM; PEREIRA, 2016).

Ao passar do tempo, muitas empresas começaram a se instalarem na região, graças aos incentivos governamentais. Segundo aponta Almeida, Amorim, Pereira (2016, p. 191) “A visão dos políticos locais era de tornar, por meio da irrigação, o Submédio São Francisco um celeiro de exportação no setor agroindustrial para o mercado mundial.” E assim o foi pelo menos até a década de 1990, quando a crise econômica atingiu as grandes fazendas levando muitas à falência gerando uma série de lutas sociais no campo.

As intenções dos políticos locais de transformarem o Vale do São Francisco no paraíso do agronegócio já era antiga, contava com toda a ação das famílias poderosas e suas claras ligações com o poder econômico do imperialismo estadunidense, como fica claro neste artigo publicado no Jornal Diário de Pernambuco em 13 de junho de 1972:

Começamos investidores privados a vir a região, inicialmente prospectando. A viagem de Rockefeller, a experiência dos Sampaio Ferraz, as uvas de Molina, a cebola dos barranqueiros-agricultores, o pioneirismo dos Coelhos... São indicações positivas de que o “Vale é um bom negócio”... Em Petrolina, ao lado do império schumpeteriano dos Coelhos... começam a instalar-se outros investidores... o ex-governador de Pernambuco, líder varão natural do clã, é quem recebe, acolhe e orienta os investidores, quase todos seus amigos: do sul, do Nordeste, do exterior. Rockefeller manda-lhe cartas postais. Pignatari amola na casa colonial de D. Josefa Coelho, quando desce seu avião executivo da Heinz – o grande complexo agroindustrial da Califórnia – escrevelhe pedindo informações sobre as terras... Além dos “big shots” da indústria nacional e também do exterior... Nilo Coelho mantém-se

em contacto quase frequente com Robert McNamara, presidente do Banco Mundial... As agroindústrias começam a aparecer... Os Simonsen implantam no lado baiano o grande projeto de alfena para a produção de alfafa... Gustavo Colaço... começa os experimentos com variedades nacionais e estrangeiras de cana-de-açúcar... Heinz, da Califórnia, quer plantar tomates e industrializá-los, pretende atender ao mercado interno... e exportar... Pizzamiglio, comerciante em São Paulo, instala "plantations" de uva e tomate; os japoneses do Paraná estão em hortifrutigranjeiros; o grupo Betonite, que já está em Campina Grande... quer também partir para a produção de óleos essenciais; os Pasquale Hermanos estão em hortifrutigranjeiros; Prado Franco prospecta a produção de açúcar, também do lado baiano (CHILCOTE *apud* SOUSA, 2014, p. 80)

Demonstrado, claramente estes interesses através deste artigo, vemos que o capital estrangeiro há muito já desejava apropriar-se das terras e das águas do Vale do São Francisco, mais claro ainda fica, quando observamos que a criação dos perímetros irrigados de Petrolina, por exemplo, utilizaram-se de meios ilegais para promoverem uma expropriação em massa de camponeses que viviam na região.

Sousa (2014), indica que para ter acesso aos lotes de terra do perímetro irrigado Senador Nilo Coelho, por exemplo, era preciso cumprir alguns critérios, tais como: a) ter aptidão técnica mais sofisticada; b) ter algum tipo de experiência com irrigação; c) possuir algum capital para iniciar as atividades agrícolas. Segundo esse autor, critérios que contrariavam a Lei 8.629/93, da Reforma Agrária. Neste sentido, ficou claro que

Ao garantir a preferência para aqueles que tinham alguma aptidão para técnicas mais sofisticadas ou já experiência com irrigação, e que possuíam algum capital para iniciar a atividade agrícola, o trabalhador camponês que já habitava a área do perímetro, que deveria ter prioridade na aquisição dos lotes, não correspondia aos critérios de cunho capitalista. Nesse sentido, muitos não foram contemplados e outros, que nem habitavam a área, foram beneficiados. A prioridade, portanto, passa a ser empresas e não para os trabalhadores. (SOUSA, 2014, p. 83)

Proliferando-se assim, uma centena de agroindústrias que dominam as terras e controlam o uso da água para a produção irrigada do Vale do São Francisco gerando miséria para os camponeses que se viram transformados em mera força de trabalho do capital latifundiário. Apontamos estes exemplos em forma de alerta do que pode vir a acontecer na região do Alto Paraíba com a chegada das águas do PISF. Vale dizer que, como já indicamos, o sistema jurídico burguês ao qual estamos integrados é utilizado como forma de opressão, visto que, por muitas vezes, os posseiros são vitimados pela grilagem de terra. Como sabemos que as centenas de pequenas propriedades nas margens do Rio Paraíba em Monteiro são de camponeses pobres e

muitas vezes desassistidos pelo Estado, tememos que no futuro eles se tornem as próximas vítimas deste processo de expropriação.

O RIMA (2004), ao aprofundar os estudos sobre os choques que sofreriam as populações diretamente afetadas pelas obras do PISF, identificou a totalidade de 44 impactos. Segundo o Relatório, 23 deles seriam de maior relevância, sendo 11 positivos e 12 negativos. São os impactos positivos:

- Aumento da oferta e da garantia hídrica.
- Geração de empregos e renda durante a implantação.
- Dinamização da economia regional.
- Aumento da oferta de água para abastecimento urbano.
- Abastecimento de água das populações rurais.
- Redução da exposição da população a situações emergenciais de seca.
- Dinamização da atividade agrícola e incorporação de novas áreas ao processo produtivo.
- Melhoria da qualidade da água nas bacias receptoras.
- Diminuição do êxodo rural e da emigração da região.
- Redução da exposição da população a doenças e óbitos.
- Redução da pressão sobre a infra-estrutura de saúde. (BRASIL, 2004, p. 74)

Já os 12 impactos negativos são:

- Perda temporária de empregos e renda por efeito das desapropriações.
- Modificação da composição das comunidades biológicas aquáticas nativas das bacias receptoras.
- Risco de redução da biodiversidade das comunidades biológicas aquáticas nativas nas bacias receptoras.
- **Introdução de tensões e riscos sociais durante a fase de obra.**
- Ruptura de relações sociocomunitárias durante a fase de obra.
- Possibilidade de interferências com populações indígenas.
- Pressão sobre a infra-estrutura urbana.
- Risco de interferência com o Patrimônio Cultural.
- Perda e fragmentação de cerca de 430 hectares de áreas com vegetação nativa e de habitats de fauna terrestre.
- Risco de introdução de espécies de peixes potencialmente daninhas ao homem nas bacias receptoras.
- Interferência sobre a pesca nos açudes receptores;
- Modificação do regime fluvial das drenagens receptoras. (IDEM). (Grifos nossos).

Vemos que este Relatório já previa “tensões e riscos sociais durante a fase de obra”, provocados, por exemplo, por um conjunto de situações que afetaria negativamente o modo de vida das populações que moravam as margens do PISF. Sobre isso ainda nos diz o documento que

Muitas das pessoas atraídas pelas obras, em busca de emprego, não conseguirão colocação. Deverá haver também uma pequena perda de

empregos e renda nas áreas rurais, em função de desapropriações de terras e retirada da população rural localizada na área onde serão construídos os canais. O aumento da circulação de veículos nas estradas locais aumentará o risco de acidentes com a população; a desmobilização de mão-de-obra ao final das obras acarretará queda de renda da população e o aumento do contato de pessoas de fora da região com os moradores poderá gerar conflitos. (BRASIL, 2004, p. 76)

Entre as medidas para amortecer essas tensões e riscos sociais, o documento aponta que deverá ser recomendado as empreiteiras responsáveis pela construção que se contrate o máximo de mão de obra da localidade, que se divulgue e se discuta os critérios para a aquisição de terra e a realocação das pessoas afetadas com a obra, que se sinalize bem as vias de acesso e as estradas para evitarem acidentes e, por fim, que se oriente aos empregadores as normas de condutas nas relações com os moradores (BRASIL, 2004).

Um fator de conflito gerado pela execução da obra que merece ser destacado está relacionado ao remanejamento/reassentamento das populações que foram afetadas pela obra. No projeto inicial indicava que “Os estudos demonstraram que serão atingidos 722 domicílios e que será necessário o reassentamento de uma população de aproximadamente 3.430 pessoas.” (ENGEORPS; HARZA, 2000, p. 232). Para estas situações “foram destinadas as Vilas Produtivas Rurais (VPR), para as quais foram selecionadas dezoito áreas localizadas ao longo da faixa de 2,5 km a partir de cada uma das margens dos canais.” (PEREIRA JÚNIOR, 2016, p. 17). As Vilas Produtivas Rurais fazem parte do Programa de Reassentamento de Populações, criado justamente para atender os afetados pela obra da transposição, como já citado. No município de Monteiro há a Vila Produtiva Rural Lafayette, que foi construída, como já citado no capítulo anterior, às margens da BR110 – 3 KM, “conta com 60 casas de 99 m², posto de saúde, escola, praça, quadra poliesportiva, campo de futebol, centro comunitário, além de rede de água, esgoto e energia elétrica.” (PEREIRA JÚNIOR, 2016, p. 19).

Imagem 15 - PORTÃO DE ENTRADA DA VILA PRODUTIVA RURAL LAFAYETTE



FONTE: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/05/21/moradores-de-vila-comecam-a-receber-agua-2-anos-apos-retirada-de-terras-para-transposicao-na-pb.ghtml>

No período da construção do canal 60 famílias camponesas foram desabrigadas para cederem passagem ao canal da transposição sob a promessa de que elas seriam realocadas na Vila Produtiva Rural Lafayette que também se encontrava em construção. Enquanto isso, essas famílias foram alocadas em casas na área urbana de Monteiro até o término da obra que foi inaugurada em março de 2016, quando então elas foram transferidas para a Vila. Cada uma recebeu o total de 5,5 ha de terra para o plantio. Importante destacar as contradições vividas por aqueles camponeses após a inauguração da transposição. Uma delas diz respeito ao fato de que, somente após dois anos do início do funcionamento da transposição, foi que estas famílias passaram a receber água encanada para o uso doméstico. Porém, a água para ser usada na irrigação essa ainda não está disponível. Em reportagem de 2019, pelo portal G1, que entrevistou moradores e o presidente da associação dos Moradores da Vila Produtiva:

O bombeamento acontece dia sim, dia não, porque dentro da vila tem um caixa da CAGEPA, e é a partir desse reservatório, que é abastecido, que acontece a distribuição para as casas da vila, destaca Ronaldo Meneses. De acordo com o presidente da associação de moradores da Vila, Agnaldo Freitas da Silva, o abastecimento foi iniciado há cerca de três semanas. “Estão mandando na segunda e na sexta, só para o consumo da casa, para o consumo humano. Tá dando, graças a Deus tá dando”, disse. Ele explicou ainda que, devido a uma solicitação do MPF, a Prefeitura tem enviado semanalmente dois carros-pipa ao local, com água para que os animais consumam. (RIBEIRO,2019)

Além desta situação de abastecimento precário, mesmo após dois anos da chegada das águas, a irrigação ainda não estava liberada na vila produtiva, como apontado na reportagem, que “Além desse abastecimento de água encanada para consumo doméstico, os agricultores já estão com os hidrômetros cadastrados, para que, mais na frente, as terras possam ser irrigadas” (RIBEIRO, 2019).

Em outra situação de descaso com a vida da população camponesa de Monteiro, podemos citar o que tem ocorrido na vida dos moradores do Assentamento Xique-xique, antiga Fazenda Moconha, uma população que ainda está vivendo em barracas de lona e não possui acesso à água potável, sem contar a vulnerabilidade social a qual estão expostos, que basicamente tem sobrevivido com o Bolsa Família, como aponta a TV Cariri (2017):

A transposição do Rio São Francisco passa a mais de 8 km de distância do local tornando quase impossível o acesso à água

Há 26 km da cidade de Monteiro no Cariri Paraibano, no sítio Moconha, mais precisamente no Assentamento Xique-Xique aproximadamente 40 famílias sobrevivem sem ter acesso à água e saneamento básico.

A reportagem da TV Cariri mostra o sofrimento diário dos moradores do assentamento, adultos e crianças se abrigam em barracos de taipa e lona. A transposição do Rio São Francisco passa a mais de 8 km de distância do local tornando quase impossível o acesso à água. Para realizar as suas necessidades fisiológicas as pessoas têm que andar mais de 300 metros de suas residenciais. A principal fonte de renda dos moradores é o carvão que é produzido com madeira seca, o saco é vendido a R\$: 10,00, outra fonte de renda é o Bolsa Família que auxilia no complemento financeiro. (REDAÇÃO TV CARIRI, 7 ago. 2017).

O descaso com as famílias camponesas não é novidade no sistema latifundiário ao qual estamos sujeitos. Atualmente não há informações de mudanças nesta realidade apresentada, o que temos de informação são apenas de ações pontuais por parte da prefeitura do Município com a aração das terras para o plantio e a distribuição de 100 mil raquetes nas associações rurais de Monteiro, como no Assentamento Xique-xique, Vila Lafayette, Angiquinho e Assentamento dos dez.

Imagem 16 - FAMÍLIAS QUE NÃO TEM ACESSO A ÁGUA E SANEAMENTO BÁSICO EM MONTEIRO



FONTE: <https://www.portaltvcariiri.com.br/tv-cariri-mostra-sofrimento-de-familias-que-nao-tem-acesso-agua-e-saneamento-basico-em-monteiro-na-pb/>

Com a chegada das águas do Rio São Francisco no trecho perenizado do Rio Paraíba no município de Monteiro a situação ainda não é a do desenvolvimento e a da geração de empregos, conforme apresentado dentre os impactos positivos. Pelo contrário, a chegada da transposição trouxe para os camponeses a dificuldade de acesso e uso da água. Em 05 de novembro de 2018, a Agência Nacional de Águas (ANA) e a Agência Executiva de Gestão de Águas do Estado da Paraíba (AESA) publicaram uma Resolução conjunta (Resolução Conjunta Nº 87 de 05 de novembro de 2018) e neste documento foram estabelecidas as condições de usos dos recursos hídricos superficiais e subterrâneos do Sistema Hídrico Rio Paraíba – Boqueirão. Por meio dessa Resolução se regulou a utilização o uso da água da transposição desde o deságue do Eixo Leste, em Monteiro, até o açude Epitácio Pessoa, em Boqueirão. Segundo o Artigo 4º dessa Resolução:

Ficam suspensas as captações de água superficiais e subterrâneas no Sistema Hídrico Rio Paraíba – Boqueirão, inclusive os reservatórios São José II, Poções, Camalaú e Epitácio Pessoa, exceto para consumo humano, dessedentação animal e atividades de subsistência, nas seguintes condições:

- I – A área de cultivo no entorno do Açude Epitácio Pessoa (Boqueirão) e ao longo do rio Paraíba fica limitada a 250,0 ha (duzentos e cinquenta hectares), para cada trecho;
- II – A vazão autorizada a cada usuário de recursos hídricos será limitada à necessária para o cultivo em área máxima de 0,50 ha ou volume máximo diário igual a 25.920L;

- III – As captações somente poderão operar no máximo 8,5 h/dia, preferencialmente, no horário de tarifa verde de energia elétrica;
- IV – Somente serão permitidas culturas temporárias, sendo proibidas culturas de ciclo longo, exceto produção de mudas e pastagens;
- V – Somente serão permitidos sistemas de irrigação localizada (microaspersão e gotejamento);
- VI – Para o cultivo de pastagens será permitido o uso de mini aspersores ou sistemas mais eficientes. (ANA, 2018)

É preciso perceber que a Resolução em vigor estabelece limites para o uso da terra e da água, conforme dito nos seus incisos. Vemos que se limite o tamanho 250,0 hectares para a área de cultivo no entorno do açude Epitácio Pessoa e ao longo do Rio Paraíba. Contudo, o inciso II dessa Resolução é o que mais nos chama atenção, talvez o mais nocivos para os pequenos agricultores que há muito vivem e produzem na área, pois ele trata de limitar o cultivo em área máxima de 0,50 ha (meio hectare ou 5 mil m²) e também diz que, dentro dessa área, somente poderá ser captado diariamente o volume máximo de 25.920 litros d'água. Os incisos III e IV a regulamentação também impõe ao camponês o tempo de 8 horas diárias para captação de água e a proibição de irrigação de culturas de ciclos longos (ANA, 2018).

Os agricultores que forem pegos descumprindo esta resolução serão penalizados de acordo com o disposto em seu Art. 6º que estabelece “a aplicação das penalidades previstas na legislação pertinente, incluindo embargo, laque e apreensão de equipamento e aplicação de multas.”⁷¹

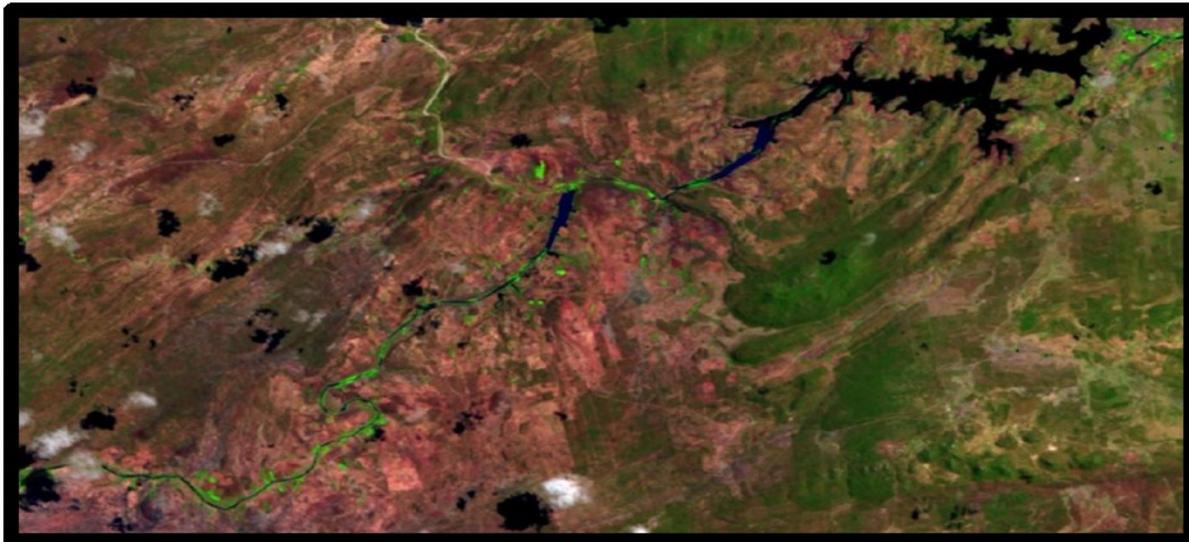
Em 16 de novembro de 2017, durante a sétima etapa do *Circuito das Águas*⁷² ocorrido no Núcleo de Extensão cultural – NEXT/CDSA/UFCG, o Gerente Regional – AESA-PB, João Adelino, apresentou um slide informando que a fiscalização por parte desse órgão, no que diz respeito a Resolução ANA/AESA Nº 87/2018, estava se dando por meio do sensoriamento remoto de imagens a partir do satélite Landsat 8⁷³. O mesmo apresentou uma sequência de quatro fases dessa fiscalização as quais passamos a reproduzir:

71 As penalidades as quais os camponeses estão sujeitos são: embargo, laque e apreensão de equipamento e aplicação de multas. Cf. ANA, 2018.

72 O Circuito das Águas foi uma série de audiências públicas realizadas pela deputada estadual Estela Bezerra (PSB) no Cariri paraibano com o objetivo de debater o uso consciente das águas do projeto de Transposição do Rio São Francisco. Cf. <http://noticiasemdestaque.com/cd/politica/deputada-estela-bezerra-realiza-em-sume-mais-uma-edicao-do-circuito-das-aguas/>

73 O Landsat 8 é um satélite estadunidense de observação da terra muito usado para pesquisa em áreas como agricultura, cartografia, geologia, silvicultura, planejamento regional, vigilância e educação.

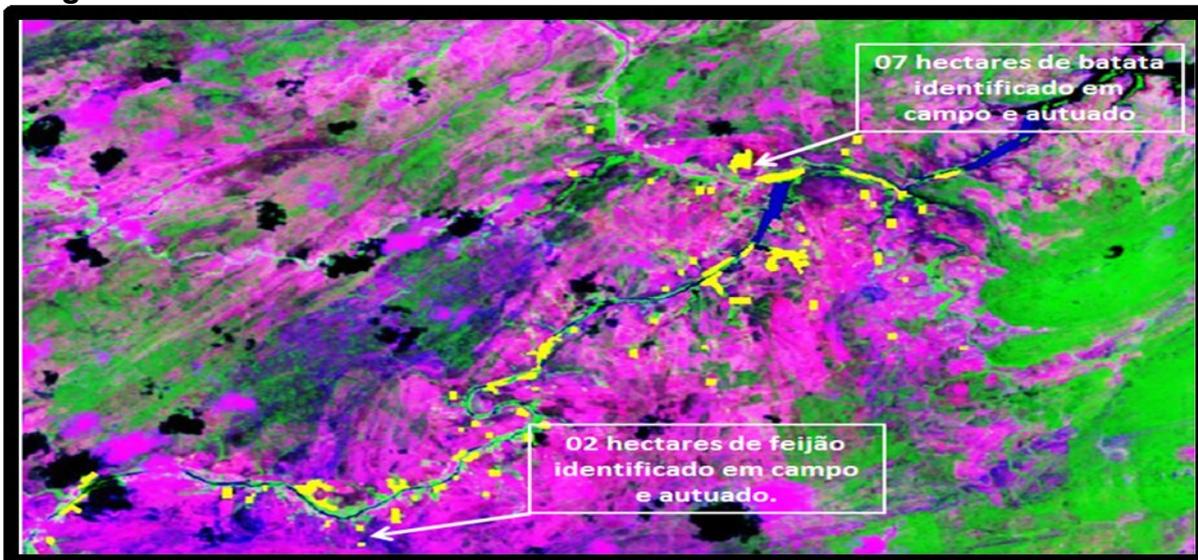
Imagem 17 - FASE 1 – COLETA DA IMAGEM DE SATÉLITE



FONTE: Lima Filho, 2017.

Disse ele que essa é a fase em que ocorre apenas a coleta da imagem de satélite e que a posta acima havia sido recolhida em 15 de agosto de 2017, sendo uma tarefa que ocorre a cada 16 dias.

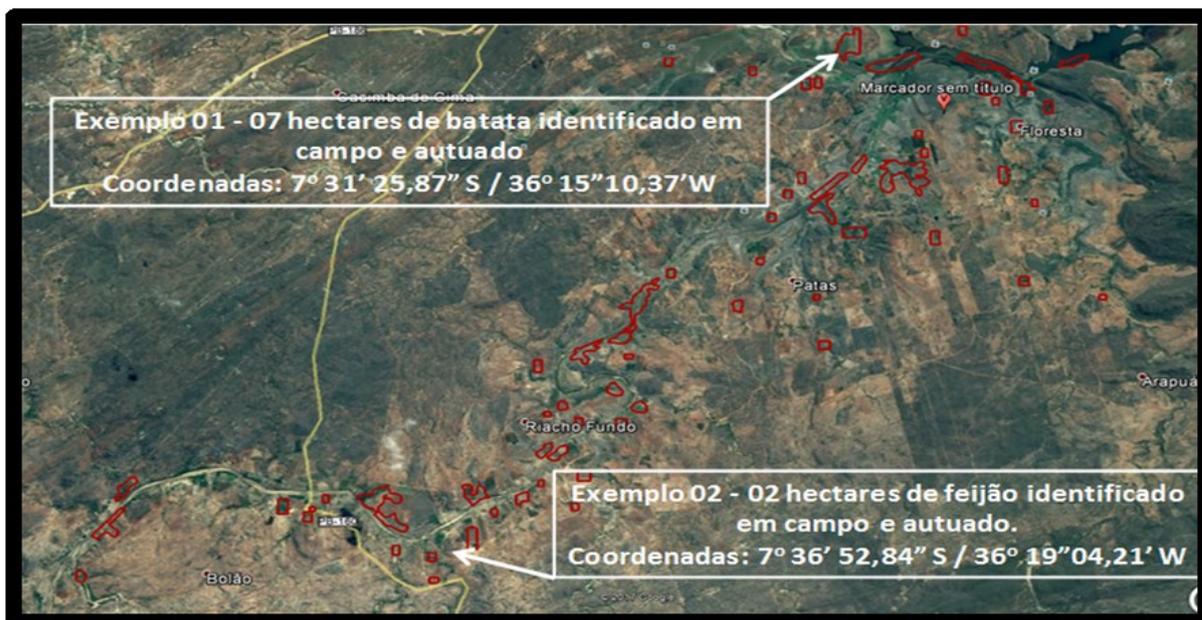
Imagem 18 - FASE 2 – PROCESSAMENTO DA IMAGEM DE SATÉLITE



FONTE: Lima Filho, 2017.

Segundo o gerente, essa é a fase em que ocorre o processamento da imagem, identificando (em amarelo) as possíveis áreas com atividades agrícolas e irrigadas.

Imagem 19 - FASE 3 – FILTRAGEM E IDENTIFICAÇÃO DAS ÁREAS COM PLANTIO IRRIGADO



FONTE: Adelino, 2017.

A terceira fase é a da identificação dos locais e a da estimativa dos tamanhos das áreas com atividades agrícolas e irrigadas (em vermelho).

Imagem 20 - FASE 4 – CONFIRMAÇÃO EM CAMPO



FONTE: Adelino, 2017.

O gerente João Adelino apresentou como exemplo da última fase, a da confirmação em campo, a identificação de uma área da Fazenda de Sebastião com

02 hectares com o plantio irrigado de feijão (o quadrado branco é a delimitação do satélite e a linha verde é a delimitação do plantio real). Essa ação do Estado capitalista em controlar o acesso à água pelos camponeses que utilizam para suas produções além de injusto é desumano e pode condenar os camponeses a sua expropriação, já que, dessa maneira, ele condena uma população à miséria por simplesmente limitar o uso da água. Como a Resolução conjunta da AESA/ANA, citada anteriormente, limitou o uso da água para 0,5 hectare, isso causa um dano ao pequeno produtor. Segundo Melo (2019, p. 219):

Na verdade, 0,5 hectare não é rentável. Por exemplo, se uma família planta 0,5 hectare de manga, ela não vai sobreviver só comendo manga. Quando a produção agrícola é muito pequena não é vantajoso ao camponês. Na maioria dos casos, ele fica no prejuízo, se mandar a produção para ser comercializada no mercado regional, o produto é do camponês, mas, não é ele quem dá o preço; tudo é controlado pelo sistema de distribuição e comercialização da produção agrícola. O produto do camponês é vendido por um preço abaixo do preço de mercado, determinado pelas melhores condições de produção, geralmente, o do latifúndio, portanto, é o capitalista e a burguesia industrial que ganham com todo o sistema. Em grande parte, não compensa para os camponeses comercializarem a sua produção.

Por outro lado, não existe essa limitação para o uso das águas que serão levadas do Açude de Boqueirão pelo Canal Acauã-Araçagi. Por que é importante apresentar essa situação? Enquanto há uma fiscalização desleal e desonesta por parte de órgãos como AESA e ANA em cima dos camponeses e pequenos produtores, o Canal citado não há nenhum tipo de controle nem limitação de hectares máximos nem limitação de quantidade de água possível para uso. De acordo com Neto e Vianna (2016, p.234):

O Canal Acauã-Araçagi será uma das maiores e mais importantes obras hídricas já realizadas na Paraíba, configurando-se como primeira obra realmente dedicada à utilização das águas do rio São Francisco em seu Eixo Leste no estado da Paraíba. Orçada em 933 milhões de reais, esta obra é a de maior gasto por parte do Ministério da Integração na Paraíba, através do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC II. Do total investido, 90% são oriundos do PAC II e 10% oriundos do Governo do Estado.

Esta obra não é à toa, pois a região que será beneficiada por ela é uma tradicional área de atuação do agronegócio na Paraíba e que, inclusive, não se situa no perímetro do semiárido. Ainda segundo Neto e Vianna (2016, p. 234),

Ao todo, cerca de 16 mil hectares de terras agricultáveis serão beneficiadas, garantindo, segundo o Governo, o abastecimento de água para 38

municípios, atingindo cerca de 590 mil pessoas e possibilitando ainda mais o crescimento do setor do agronegócio, que é muito forte na região.

Assim, mesmo com a chegada das águas da tão esperada transposição do Rio São Francisco, a população urbana e, principalmente, a camponesa continua a sofrer com a situação da escassez hídrica. O PISF ainda não entregou o prometido, ao contrário, tem proporcionado, talvez, uma situação mais complicada de acesso à água devido ao não funcionamento completo do projeto e também em razão da limitação de seu uso por parte do povo camponês.

Como ficou evidente no decorrer desse capítulo, tanto o Cariri como, especificamente, o município de Monteiro têm sua economia muito dependente da agricultura diretamente ligada ao povo camponês produtor de riqueza de toda uma região. Um povo que sempre foi explorado pela força do latifúndio, mas também que sempre resistiu a ela com muita bravura. Porém, em muitas vezes, eles acabaram sendo esquecidos na hora das tomadas de decisões, na hora de se pensar no chamado desenvolvimento. As engrenagens do capital, por vezes, tentam esmagar o povo camponês que se reinventa e resiste diariamente por sua autonomia. Assim, por tudo que foi posto ao longo desse capítulo, acreditamos que as ruralidades devem ter um maior destaque no ensino e nos livros didáticos de Sociologia. A educação deve ser o caminho que coloque em evidência a luta e a resistência do povo camponês e que, a partir daí, possa contribuir para se repensar, reformular e propor um ideal concreto capaz de transformar a desigual sociedade do Semiárido nordestino.

4. ENSINO DE SOCIOLOGIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUESTÃO AGRÁRIA NA SALA DE AULA EM MONTEIRO-PB

O objetivo desse capítulo é o de analisar o papel do Ensino de Sociologia na discussão sobre a questão agrária, se esta temática está presente nas legislações educacionais do país, se os cursos de formação de professores de Sociologia do Cariri paraibano discutem este tema e, principalmente, se há espaço de discussão nas Escola de Ensino Médio de Monteiro, campo de nossa pesquisa. Havendo esta discussão, como é feita? Como esta temática, central na vida do Cariri paraibano e no Brasil todo, se desenvolve?

4.1 Ensino de Sociologia e legislação: do retorno da Sociologia à BNCC

Como já registrado, o ensino de Sociologia tem em seu histórico na educação nacional a marca da intermitência, ou seja, um longo processo de idas e vindas, de obrigatoriedade e não obrigatoriedade, de presença e de ausência em nosso currículo da educação básica. O último retorno da Sociologia à sala de aula ainda é muito recente, remonta de 2008, ano em que a Lei 11.684/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 36, incluindo não só a Sociologia, mas também a Filosofia como componentes curriculares obrigatórios no currículo brasileiro.

Um longo processo de lutas políticas se estabeleceu até este retorno e agora vemos um novo movimento em que novamente, e agora não somente a Sociologia, mas sim toda a área das Ciências Humanas e Sociais, passam por ataques sórdidos e a conseqüente desqualificação deste campo. Mesmo diante dos ataques que sofre a referida área de conhecimento, é preciso que se pense neste componente curricular como um campo de possibilidades para o processo de emancipação dos cidadãos, uma vez que ele pode proporcionar uma tomada de consciência.

Dessa maneira, pensar o ensino de Sociologia deve levar em consideração o que está para além da ação de lecionar, ou como nos aponta Oliveira (2013, p. 33):

O ensino de sociologia, no sentido forte do termo, deve compreender numa configuração que vá para além de uma proposta bancária de educação. A articulação entre teoria, categorias sociológicas e realidade social deve apresentar-se de forma clara, de modo a tornar significativo o que se diz, para quem se fala.

A partir do expressado pelo autor, vemos que a realidade social deve se fazer presente neste ensino para que o aluno se sinta parte daquele conhecimento, seja de uma realidade periférica, urbana ou rural. O aluno, precisa sentir que faz parte do processo e o que se diz em sala passe a fazer sentido para ele. Por isso, é preciso compreender que a ferramenta fundamental para que isto ocorra é o planejamento. É neste que poderão ser pensadas estas realidades, mas, até chegar a este ponto, precisamos pensar e problematizar como é que está posto pelo Estado em suas legislações o ensino da Sociologia. No sentido de nossa pesquisa, devemos investigar como é que as realidades agrária/camponesa, enfim, como as ruralidades se fazem presentes no sistema educacional.

Por outro lado, há de se fazer necessário que compreendamos que estamos vivendo em uma sociedade de classes antagônicas, a sociedade capitalista é refletida em seu antagonismo social, quando, por um lado, temos as classes burguesas e latifundiárias, minoria, porém, dominante e dona dos meios de produção. Na outra ponta está a classe trabalhadora, maioria, porém, expropriada e excluída dos meios de produção, detendo apenas de sua força de trabalho para a venda. Neste contexto, então, a educação acaba sendo o elemento que se torna essencial para a manutenção do *status quo* do capital. Neste sentido, corroboramos com Saviani (2012, p. 26) que aponta o papel da educação em uma sociedade capitalista:

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político.

Assim, ao analisarmos os documentos oficiais que legislam sobre o ensino devemos levar em consideração que as ideias que estão imbricadas nestas leis, orientações e diretrizes são, sem dúvida, os ideais de uma sociedade capitalista que utiliza-se da educação como meio para manter-se no poder e não mostrar as suas contradições. Mostrar essas contradições seria elemento importante para as classes dominadas, favoreceria a mudança na correlação de forças e conseqüentemente a transformação social (SAVIANI, 2013).

Como é sabido, a presença da Sociologia no Ensino Médio é recente. Apesar da principal legislação educacional brasileira, a LDB⁷⁴, em seu texto original não designar a Sociologia como um componente curricular obrigatório para as séries do Ensino Médio, mas sim indicou que o estudante, ao término desta etapa da educação básica deveria demonstrar que dominava os conhecimentos referentes à Sociologia, como podemos observar no texto da LDB de 1996, em seu artigo 36:

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III – **domínio dos conhecimentos** de Filosofia e de **Sociologia** necessários ao exercício da cidadania. (LDB, 1996). (Grifos nossos).

Mesmo à época havendo uma mobilização para que a Sociologia figurasse como componente curricular obrigatório, este desejo não foi concretizado. Cabe citar que, como apontado na letra da lei e segundo Leite *et. al.* (2018), o que ocorreu foi a forma como a lei foi interpretada pelos órgãos superiores que administram a educação brasileira, apontando que não haveria necessidade de ser a Sociologia um componente curricular obrigatório. Esse entendimento errôneo pode ser comprovado pela presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), datado do ano 2000. Vejamos como Leite *et. al.* (2018 p. 125-126) apontou:

Com a LDB de 1996 (Lei 9394/96), os conhecimentos de Filosofia e Sociologia passaram a ser considerados fundamentais ao chamado exercício da cidadania, ainda que isso se constitua como algo genérico. No entanto, a interpretação da lei se deu do seguinte modo: **“As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”** (MORAES, 1999), o que possibilitou a interpretação de que não necessariamente deveria haver uma disciplina específica, mas o próprio governo federal, por meio dos PCNs, incluía a Sociologia. (Grifos nossos).

74 A LDB, aprovada em 1996 pelo Congresso Nacional, nasce de um assombroso autoritarismo do Senador Darcy Ribeiro que, ao ver todas as dificuldades criadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso em aprovar tal lei, intervém colocando em votação a lei que hoje está em vigor. Esta lei tem inspiração de atendimento das demandas neoliberais e que mesmo sob o governo de setores que se autointitulam progressistas não propuseram mudanças que rompessem com este modelo. Cf. Alves, 2011.

O entendimento grifado se refere à Resolução 03/98, em seu Artigo 10, parágrafo segundo. Vale salientar o que Moraes (2007, p.240) demonstra como a redução de *status* da Sociologia:

Se atentarmos bem, vemos que entre a lei original (LDB) e a derivada (DCNEM/Parecer e Resolução) há até mudanças dos termos, como por exemplo, o uso na LDB da palavra “conhecimentos” e no Parecer, “estudos”. De certo modo, essa leitura da LDB pela parecerista já induz a uma redução do status do que é requerido pela lei – “conhecimentos” para “estudos”. Parece-nos que “conhecimentos”, em que pese a vagueza ou amplidão do sentido, ou por isso mesmo, tem um status curricular mais elevado do que “estudos” que relativiza bastante a importância e a operacionalização.

Como se sabe, a Sociologia somente tornou-se obrigatória em 2008, com a alteração do Artigo 36 da LDB pela Lei 11.684/2008, que passou a ter a seguinte redação:

Art. 1º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36.....

.....
IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º.....

.....
III – (revogado).

.....” (NR)

Art. 2º Fica revogado o inciso III do § 1o do art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A partir de então, tornou-se a Sociologia um componente curricular obrigatório na educação básica brasileira, se fazendo presente na grade curricular das escolas. Como já dito, antes mesmo de figurar como um componente obrigatório na grade curricular das escolas brasileiras, já haviam documentos que orientavam e colocavam a Sociologia nessa posição de componente curricular, como por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que datam do ano 2000 e as mais recentes Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) de 2006, documentos anteriores a obrigatoriedade da Sociologia, tratam este componente como presente na grade curricular da escola.

Passados sete anos de sua inclusão no grupo de componentes curriculares obrigatórias e diante de um contexto de lutas políticas e ideológicas, ocasionados pela crise política decorrente da saturação de um modelo de governabilidade e, por fim, a ruptura do pacto entre as classes dominantes brasileiras e os representantes de uma

esquerda dotada de oportunismo político⁷⁵, como exemplo de lutas política-ideológicas podemos citar as manifestações ocorridas em Junho de 2013, a reeleição e impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT). Com a ascensão de Michel Temer (MDB) ao cargo de presidente da República e a nomeação de Mendonça Filho (DEM) como Ministro da Educação, o Ensino Médio foi o alvo da sina reformista e, dessa maneira, esta etapa passou por uma mudança de viés tecnicista e, novamente, expurgou-se a Sociologia do *status* de obrigatoriedade.

Com a Lei 13.415/2017, o modelo de Ensino Médio existente foi modificado por outro que neste momento ainda está em processo de implementação. Esta reforma coincidiu com a aprovação de outro documento que demonstra ainda mais o seu ideal de educação utilitária e tecnicista, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷⁶. São estes dois documentos que, em consonância, encaminham o fim da obrigatoriedade da Sociologia e também, vale citar, da Filosofia no Ensino Médio. É importante salientar que, a Reforma do Ensino Médio e também a BNCC, são elementos que começaram a ser discutidos nos governos anteriores ao de Michel Temer (MDB), principalmente no segundo governo da presidente Dilma Rousseff (PT).

No que diz respeito ao ensino de Sociologia, o Artigo 36 da LDB, após a reforma do Ensino Médio, apresenta a seguinte redação:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão **ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;

75 Entre os anos de 2004 e 2014, período no qual esteve à frente do governo brasileiro o Partido dos Trabalhadores, que ascendeu o poder, porém manteve-se como um partido parecido com a socialdemocracia europeia. Ao assumir o governo não buscou romper com FMI, pôs em prática medidas reformistas liberais como reforma da previdência, aumento do superávit, não mudou a Constituição de 1988, não fez reforma eleitoral, muito menos democratização dos meios de informação. O lulismo montou um tripé de sustentação baseado em: ascensão social, quando houve uma pequena melhoria de vida por parte de uma classe social que ascendeu, chamada de Nova Classe Média (mesmo assim o Brasil continuou com grandes desigualdades); financiamento empresarial com as grandes obras financiadas pelo governo, a exemplo a Transposição do Rio São Francisco que possibilitou a empreiteiras desvios de verbas; e, por fim, a coalização política entre setores de direita e esquerda que, apesar dos escândalos de corrupção, não fizeram avançar investigações sérias, tudo em nome de uma governabilidade fajuta que desmoronou com a reeleição de Dilma Rousseff. Cf. Safatle, 2017.

76 A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, este político de origem pernambucana, do Partido Democratas, foi Deputado Estadual entre 1987 e 1995, Deputado Federal entre 1995 e 1998, 2011 e 2019 e vice-governador do estado de Pernambuco entre 1999 e 2006, Ministro da Educação entre 2016 e 2018.

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
V – formação técnica e profissional. (Grifos nossos).

Portanto, fica explícito que a presença da Sociologia como não sendo obrigatória caberá aos sistemas de ensino dos estados e municípios a sua permanência ou sua exclusão da grade curricular e deverá ser levado em consideração a BNCC e os itinerários formativos⁷⁷ propostos por estes sistemas de ensino, esses itinerários são orientados a partir dos elementos que estão apresentados na redação do art. 36, citado acima.

Posto este quadro mais atual do ensino de Sociologia, passemos a analisar dentro dessas legislações como tem sido observada/trabalhada a *questão agrária* na Sociologia do Ensino Médio. Para isso, vamos tratar de analisar documentos que orientam o ensino de Sociologia diretamente, como por exemplo, os PCN's, as OCNEM e a BNCC.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que datam do ano 2000, são diretrizes que orientam os professores, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino no Brasil no que diz respeito às orientações pedagógicas que podem ser adotadas pelos educadores ou como bem a sua apresentação nos traz: os “Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (PCNEM, 2000, p. 4).

Importante ressaltar que o contexto de construção da legislação que rege o ensino no Brasil do pós-ditadura e, principalmente, nos anos 1990, segue uma lógica alinhada ao modelo neoliberal. Neste sentido, Saviani (2013, p. 430) aponta que “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”. Por isso, podemos compreender que a escola não deverá mais preparar os indivíduos para serem mão de obra, pois ter o acesso a diferentes níveis de escolarização não dará garantia do acesso a emprego aos indivíduos, pois pela forma atual do desenvolvimento capitalista não existirá emprego para todos, já que a economia

77 De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº3 de 21 de novembro de 2018), em seu Art. 6, inciso III, Itinerários Formativos são “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade;” Cf. Brasil, 2018.

consegue sobreviver com altos índices de desemprego e grandes contingentes de excluídos (SAVIANI, 2013).

Foi assim que, seguindo o entendimento dos princípios propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁷⁸ para a Educação do século XXI, em seus 4 pilares, **aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender conviver; e aprender a ser**, os parâmetros curriculares foram desenvolvidos. Diante disso, os PCN's de Ciências Humanas e suas Tecnologias incorporaram esse discurso, tal como uma reinterpretação desses princípios, assim:

A **estética da sensibilidade**, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no **aprender a conhecer** e no **aprender a fazer**, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A **política da igualdade**, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no **aprender a conviver**, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A **ética da identidade**, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o **aprender a ser**, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos. (PCN, 2000, p. 8)

Os Parâmetros Curriculares estão estruturados em princípios de **Competências e Habilidades**. Observa-se que estes princípios já são prepostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), tanto no Parecer 15/98, como na Resolução do CEB Nº 03/98, ambos os documentos tratam do funcionamento do Ensino Médio no Brasil, especificamente na Resolução Nº 03/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares ao qual o Ensino Médio brasileiro deverá se basear na formulação de seus currículos nos estados e municípios do Brasil. O artigo 4º dessa Resolução indica que no Ensino Médio:

“As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei”.

78 A ideologia da UNESCO traz as preocupações do imperialismo. Esta organização é a principal representante do Imperialismo para a área educacional e funciona como uma espécie de órgão regulador dos conhecimentos em educação, ciência e tecnologia em consonância com o Banco Mundial. Cf. Silva, 20

Há uma prática recorrente no Brasil de que muitas mudanças que são realizadas pela classe política, esta que detém o controle político sobre as instituições, ocorrem sem haver escuta dos grupos que são diretamente afetados por algum tipo de mudança que seja feita, com a educação não foi diferente, com a definição dessa pedagogia como o eixo da educação nacional pós-ditadura, como bem aponta Casão e Quinteiro (2007, p. 228), “[...] a introdução do conceito de pedagogia das competências foi feita de cima para baixo, sem um debate prévio nas escolas – campo recontextualizador –, a fim de atender às exigências para concorrer a financiamentos internacionais”⁷⁹. Assim, essa pedagogia se torna inócua, vazia de sentido, já que, ao apontar as tais competências que um aluno deverá desenvolver ao longo de sua vida escolar, elas terão apenas o foco de atender os desejos dos grupos econômicos.

Outra consideração importante de ser observada é a que diz respeito a pluralidade de ideias quanto à orientação do trabalho pedagógico. A nossa Constituição prega, em seu Artigo 206, os princípios nos quais o ensino deverá levar em consideração. Assim, em seu inciso III, diz que um desses princípios é o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”. Deste modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais deveriam ter isto como eixo direcionador, mas encontra-se imersa em determinadas linhas pedagógicas, como indicado por Moraes (*et. al.* 2004, p. 346: “DCN definem-se explicitamente por uma orientação pedagógica – o construtivismo: Piaget, Vigotsky e a “Escola de Genebra” -, o que pode impedir que outras visões sobre o processo educativo sejam legitimadas desde o poder constituído.”. Esse pluralismo, proposto pelos documentos oficiais, somem quando observamos o que está presente no discurso em si, como indica Sarandy (2011, p. 63):

Os parâmetros sugerem (apresentada como algo mais que uma sugestão) orientarmos nossos programas, atividades, projetos e currículos para a “preparação básica para o trabalho” e para o “exercício da cidadania”. E o tipo de qualificação que se espera está voltada para competências e habilidades, especialmente as sintetizadas no “aprender a aprender” ou, nos termos dos PCN, no “aprender a conhecer” (1999, p. 25), com menor preocupação com o tipo ou o quantum de informação que se adquire na escola.

79 Pedagogia das Competências é uma linha pedagógica defendida por Perrenoud, que pretende desenvolver o ensino a partir da ideia de competência, ou seja, a educação deve ser pensada como ferramenta utilitária, que leve o educando a desenvolver um saber prático. Para o autor, a competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Cf. Perrenoud, 1999. Cf. Ramos, 2006.

Novamente comprovamos que, mesmo crendo-se que a Sociologia tem uma importância significativa na formação crítica do aluno, o que se percebe é que há um claro caminho conceitual e temático para o que se deve aprender em sala de aula. Diretamente, ao que se refere ao ensino de Sociologia, em se tratando de assuntos como, por exemplo, a *questão agrária*, temática abordada por este trabalho, não há um claro direcionamento neste sentido, o que existe são pressupostos que indicam a possibilidade de se tratar dessa temática.

A seguir apresentamos quais as competências e habilidades que os alunos deverão desenvolver durante as aulas de Sociologia. Cabe lembrar que nos PCN's o componente curricular em debate é nomeado de Ciências Sociais, englobando três ciências: a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política. A partir destas competências e das habilidades listadas abaixo, os Estados e municípios deverão produzir seus próprios conteúdos:

Representação e comunicação

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Investigação e compreensão

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos (PCNEM, 2000, parte IV, p. 43).

No primeiro campo apresentado, cabe analisar que é importante que os educandos possam, a partir da Sociologia, produzir novos discursos, que consigam compreender as diversas realidades sociais e que isso seja fundado a partir do acesso aos diversos paradigmas sociológicos. Mas, devemos ter o entendimento de que não

se deve ter o favorecimento da linha teórica do discurso oficial ou, como aponta Paiva e Jimenez (2016, p. 60),

[...] podemos concordar que o aluno poderá se tornar mais propenso a analisar corretamente a realidade social, dependendo de qual ou quais pressupostos teóricos sejam abordados em sala de aula, embora saibamos que uma educação pautada, em última instância, pelas determinações do Banco Mundial não possa verdadeiramente dar subsídios à correta análise da realidade social.

O segundo campo apresentado traz a contribuição da Antropologia, com a conceituação de cultura de modo que possibilite a ampliação da visão de mundo para o aluno. Neste sentido, possibilitaria desenvolver a visão crítica da sociedade, analisando a produção da industrial cultural, crítica aos meios de comunicação de massa e também incentivando também a interdisciplinaridade entre Arte, Geografia, Filosofia e História (PCN+, 2002). Quanto ao trabalho pedagógico do professor, o documento citado indica que “Ao professor caberia o trabalho de oferecer oportunidades para que, na sala de aula, acontecessem atividades voltadas para a investigação e a compreensão científicas do cotidiano do aluno e de sua comunidade (ou grupos de identificação).” (PCN, 2002, p. 90).

Por fim, o terceiro campo apresentado, que trata das questões do mundo do trabalho e suas transformações, há uma aproximação ao Direito, à Economia e à Política. Segundo o próprio Parâmetro Curricular, a aproximação com essas ciências serviria como reforços dos conhecimentos de Sociologia (PCN+, 2002). Neste campo há a indicação para que haja uma contextualização do sistema social brasileiro e, neste sentido, apresentado como excludente por ser constituído pelo sistema de classes. Destarte, cabem duas observações. A primeira diz respeito às questões do mundo do trabalho, esta atividade é a que produz a existência do homem ou, como salienta Ramos (2006, p. 26), “O homem produz sua existência por meio do trabalho e, por meio deste, entra em contato com a natureza e com outros homens, desenvolvendo relações econômicas e sociais.”. Portanto, o trabalho se mostra como um eixo importante para formação humana. Como indicado por Tonet (2007, p. 110), “o trabalho distingue-se de todas as outras categorias, pois somente ele tem a função de produzir a riqueza material necessária à existência humana.”. A segunda observação que destacamos como importante é que no PCN+ (2002, p. 91), a ideia de que “o professor e o aluno poderão avançar, ainda mais, se forem criadas

oportunidades de atuação cidadã, isto é, se o aluno puder protagonizar a mudança, mesmo que pequena, viabilizando o exercício da cidadania dentro ou fora da Escola.”, é algo que é defendido como uma forma de transformação social, no entanto compreendemos que, mesmo como forma de exercício crítico para exercer a cidadania; entendemos que não é possível haver essa transformação social apontada pelo documento, segundo Tonet (2016, p. 99):

É, pois, inútil dar voltas à inteligência para – tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista prático – querer conceituar e levar à efetivação uma educação que contribua para a formação humana integral no interior desta forma de sociabilidade. O que, segundo nos parece, se pode e deve pensar são atividades educativas – portanto, não a educação no seu conjunto – que estejam inseridas na luta pela transformação radical da sociedade. Contribuir para uma educação integral, hoje, só pode ter o significado de formar indivíduos comprometidos – teórica e praticamente – com a construção de uma forma de sociabilidade – o comunismo – em que aquela formação integral possa efetivamente ser realizada.

Portanto, compreendemos que a Sociologia pode e deve seguir no caminho de uma educação que gere transformações reais, o seu pensamento deve ser comprometido com a construção de uma sociedade do tipo nova. Daí concluímos que o modelo da pedagogia das competências não nos serve para esta finalidade, pois nada mais é do que um modelo que funciona para a manutenção do *status quo* da sociedade capitalista.

Em 2006, dois anos antes da obrigatoriedade da Sociologia na grade curricular, o Ministério da Educação lançou o documento de Orientações Curriculares para o Ensino Médio que direcionavam o ensino de todas os componentes curriculares do Ensino Médio nas áreas de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e, por fim, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Este documento veio orientar, no sentido organizativo, uma elaboração de conteúdos mínimos para que pudessem ser aplicados no Ensino Médio, indicando os caminhos didático-pedagógicos que os currículos deveriam seguir. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, 103) postulam algumas considerações importantes que devem ser levadas em consideração antes de tudo e, principalmente, para que possamos compreender determinadas situações dos componentes curriculares objeto de análise, pois “a disciplina Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, tanto em relação àquelas do campo

das linguagens como em relação às das Ciências Humanas, mas, sobretudo das Ciências Naturais.” Este documento também destaca três pontos sobre a Sociologia como componente curricular escolar:

[...] defende o estranhamento e a desnaturalização como papel da Sociologia enquanto ciência na escola; preocupa-se com a transposição didática (relação entre a ciência de referência e a disciplina escolar); e defende o tratamento metodológico alicerçado no tripé teorias, conceitos e/ou temas. (MELO, 2016, p. 350).

Pelo processo de intermitência enfrentado ao longo de sua história, a Sociologia, enquanto componente curricular na educação básica, enfrentou e enfrenta diversas problemáticas para se estabelecer e se consolidar, entre elas a produção de materiais didáticos e também “(...) seria necessário, para a consolidação dos conteúdos programáticos e materiais didáticos, o reconhecimento de uma área de pesquisa em Ensino de Sociologia” (Moraes, 2003 *apud* Leite *et. al.*, 2018, p.129). Neste caso, o nosso estudo enquadra-se justamente nesse processo de fortalecimento da área de pesquisa em Ensino de Sociologia para consolidação desse componente curricular, já que estamos vinculados ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO).

Para direcionar a organização de uma proposta curricular ou de conteúdos programáticos a OCNEM propõe três recortes para que os professores possam se basear na construção de seus planos de ensino, são eles, *os conceitos, os temas e as teorias*. O primeiro recorte, *conceitos*, é identificado como elemento do discurso científico e que está ligado à realidade concreta, cabendo ao professor o papel de fazer a *tradução* desses conceitos. O documento aponta que trabalhar com conceitos requer que haja os conhecimentos de todos eles e que é importante reconhecer sua relação com as teorias. Saber também que trabalhar a partir de conceitos implica:

(...) contextualizar o conceito para que sua história e seu sentido próprio possam ser entendidos pelos alunos não como uma palavra mágica que explica tudo, mas como um elemento do conhecimento racional que permite melhor explicar ou compreender a realidade social. (OCNEM, 2006).

Segundo o documento supracitado, este movimento é importante, principalmente no Ensino Médio, para que o aluno possa desenvolver sua capacidade de abstração e de desenvolver a linguagem científica. A OCNEM indica que a

desvantagem a utilização do recorte de “conceitos” no ensino de Sociologia, está no processo de conceituação, já que essa atividade poderá levar à confusão, por parte dos estudantes na compreensão do assunto estudado, cabendo então a tarefa ao professor dar uma boa explicação sobre o tema estudado. (OCNEM, 2006).

O recorte referente aos *temas* pode trazer uma maior liberdade para o trabalho do professor em sala de aula, pois há como ele desenvolver trabalhos a partir de seus interesses ou também da realidade em que a escola está inserida. Neste recorte, entendemos, por exemplo, que a realidade camponesa pode ser uma temática que poderia ganhar espaços mais significativos, levando em consideração o fato de que, apesar de termos uma população urbana maior, a realidade camponesa do Cariri paraibano e, especificamente, de Monteiro, é muito presente na vida desta sociedade. Neste sentido, “A vantagem de se iniciar o trabalho de ensino com temas é evitar que os alunos sintam a disciplina como algo estranho, sem entender por que têm mais uma disciplina no currículo e para que ela serve.” (OCNEM, 2006, p. 121). O documento indica como desvantagem para se trabalhar com este tipo de abordagem o fato de que o professor necessita ter uma capacidade analítica grande sobre a sociedade, pois senão correrá o risco de simplesmente tornar suas aulas “uma relação de temas sem conexão entre si, com a história e as teorias que possam explicá-los – uma banalização e uma perda de tempo.” (OCNEM, 2006, p. 121).

O último recorte apresentado pelo documento é o das *teorias*. Este recorte⁸⁰ é o mais comumente encontrado nas Secretarias Estaduais de Educação, que contemplam as teorias clássicas da base do pensamento sociológico com Marx, Weber e Durkheim. Construção de propostas curriculares a partir dessas teorias deve levar em consideração a necessidade que os professores teriam de conhecerem profundamente o pensamento destes teóricos, já que, neste ponto de vista, as teorias são modelos explicativos. Neste caso, segundo a OCNEM (2006, p. 122),

Ao se tomarem, por exemplo, as três vertentes, sempre referidas como clássicas, que permeiam todo o pensamento sociológico, é necessário conhecer o momento histórico em que cada autor viveu e as razões que os levaram a construir suas teorias e os conceitos que caracterizam cada uma delas.

80 Conforme apontado pela Orientação Curricular Para o Ensino Médio, “É muito comum encontrarem-se programas de Secretarias Estaduais de Educação ou de escolas isoladas que contenham conteúdos de teorias clássicas: análise dialética (Marx), análise funcionalista (Durkheim) e análise compreensiva (Weber).” (OCNEM, 2006, p. 121).

Poderíamos compreender a possibilidade, neste modelo de abordagem a partir de teorias, de haver um trabalho interdisciplinar com a História, compreendendo o processo histórico, os movimentos que constituíram determinados fatos, etc. Por isso, esse recorte pode parecer, inicialmente, algo mais complexo ou até mesmo mais complicado de se trabalhar.

Como vantagem a OCNEM (2006) aponta que este recorte indica que os alunos poderiam conhecer a história da constituição do pensamento sociológico, tendo uma visão geral dos fenômenos sociológicos, por isso, essa abordagem seria exequível no sentido de que “A diversidade de enfoques teóricos permite-lhe entender que um fenômeno social não tem apenas uma explicação, podendo ter várias, na medida em que existem diversas abordagens teóricas de um mesmo fenômeno.” (OCNEM, 2002, p. 125). A desvantagem seria que, em se tratando de teoria, haveria o risco de que se tornasse o ensino de Sociologia uma mera reprodução de teorias como ocorre muitas vezes na Universidade.

O movimento ideal para a prática em sala de aula, segundo o documento, era de que esses três recortes – *conceitos*, *temas* e *teorias* – fossem colocados em prática juntos, porém o que há é que muitas vezes escolhe-se uma abordagem e as outras duas são utilizadas de formas auxiliares (OCNEM, 2006). Caberia, ainda, a utilização da *pesquisa* e que esta estivesse presente nos três recortes, como um elemento essencial para a compreensão da ciência que estão aprendendo, podendo ser utilizada sempre após da apresentação do *conceito*, do *tema* ou da *teoria*. Importante frisar que a pesquisa, como atividade prática do aluno, não deve ser desenvolvida de qualquer forma, mas que os alunos entendam o que é uma pesquisa, como se elabora uma pesquisa, o que se pesquisar e como se pesquisar. Enfim, podemos entender que a pesquisa deve estar associada ao ensino e que deve passar a ser um elemento presente na vida escolar.

Cabe apontar que, desde a publicação destes documentos – PCN e OCNEM – , os mesmos passaram a dar o direcionamento à prática docente para a Sociologia na sala de aula. Observamos que será, muitas vezes, a partir da decisão do docente na escolha de um determinado tipo de abordagem que a inclusão de determinados assuntos será mais ou menos evidenciada. Quando pensamos na problemática da *questão agrária* percebemos que ela diretamente não aparece nas indicativas de conteúdos para os currículos, sempre aparecendo de forma indireta a partir de elementos outros para o estudo. Entre os três recortes defendidos pela OCNEM, por

exemplo, entendemos que a *questão agrária* teria muito mais espaço para ser discutido e muito bem trabalhado em sala de aula a partir de um recorte de *tema*, já que, a partir dele, o professor poderá associar diretamente a realidade dos alunos.

Em 13 de fevereiro de 2017, foi sancionada a Lei 13.415, que implementou uma reforma nesta etapa da educação básica, chamada de Novo Ensino Médio. Seguindo o caráter reformista neoliberal, em 20 de dezembro do mesmo ano, foi homologada pela Portaria Nº 1.570 a Base Nacional Comum Curricular, neste caso, homologou-se apenas o documento para a Educação Infantil e Fundamental, processo que demorou quase um ano a mais para o Ensino Médio, pois em 4 de dezembro de 2018, a Resolução Nº 04, do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu a BNCC do Ensino Médio. Este documento é normativo, ou seja, deve ser implementado em todas as etapas da educação básica brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum⁸¹

Como já atentado, desde a sanção da LDB, em 1996, o ensino brasileiro deleita-se nas bases da Pedagogia das Competências, ou seja, em sua maior parte, os documentos que orientam o ensino no Brasil são pensados dentro dessa perspectiva pedagógica. Com a Base Nacional Comum Curricular não foi diferente. Por isso, toda a sua estrutura é pensada dentro das ideias de Competências e

81 Dentre os representantes estão: Alejandra Velasco – Coordenadora geral do “Movimento Todos Pela Educação”, Alex Canziane – Deputado federal e presidente da “Frente Parlamentar pela Educação”, Angela Dannemann – Superintende da “Fundação Itaú Social”, Beatriz Cardoso – Diretora executiva do laboratório de educação, David Saad – Diretor presidente do “Instituto Natura”, Denis Mizne – Diretor da “Fundação Lemann”, Guiomar Namó de Melo – Consultora de projetos educacionais e de formação de professores da SEE-SP e no MEC e Membro do conselho estadual de educação de São Paulo, Magda Soares – Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e Vera Cabral - Consultora do “Instituto Fernando Henrique Cardoso” e Diretora executiva da Abrelivros.

Habilidades. Entendemos que a forma como este ensino é estruturado no documento contribuirá, primeiro, para a fragmentação de um currículo mínimo de Sociologia, principalmente no momento em que a Reforma do Ensino Médio fez com que o componente curricular fosse jogado novamente no grupo de componentes curriculares não obrigatórios, criando a ideia de Itinerários Formativos que flexibilizaria os currículos e daria mais autonomia aos sistemas de ensino do Brasil. Em segundo lugar, iguala todos os componentes curriculares que fazem parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, desconsiderando todo o processo de construção de identidades de cada componente curricular, suas especificidades e importância no processo formativo dos estudantes.

Consideramos importante conceituar, segundo o documento, o que é entendido como *competências* e *habilidades*. Neste sentido a BNCC define que “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” (BRASIL, 2017, p. 8). Mas, para além dessa mera e simplória definição de conceitos e de procedimentos, a noção de competência se arraiga mais profundamente nas ideias e relações de trabalho. Assim Ramos (2006, p. 39) situou o conceito de *competência*:

Nesse plano de indefinições, recupera-se o debate sobre a qualificação como relação social, ao mesmo tempo em que se testemunha a emergência da noção de competência atendendo, pelo menos, a três propósitos: a) **reordenar conceitualmente a compreensão de relação trabalho-educação**, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) **institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores** e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) **formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador** para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Européia e do Mercosul). (Grifos nossos).

Portanto, na perspectiva abordada, as competências são pensadas para atenderem as necessidades do capital, não com intuito de formação humana crítica ou até mesmo cidadã, demonstrando-se uma reorganização da força de trabalho no atual estágio do capitalismo. Assim, estabelecer essas bases para a educação significa está em consonância com os ditames atuais da educação do mundo capitalista.

Por outro lado, conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 8), são as “habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” Essa concepção de habilidade demonstra claramente que esta educação pensada neste documento tem um propósito maior, a reprodução do capital. Destarte, corroboramos com a leitura de Tonet (2005, p. 68):

A produção e a reprodução do capital exigem indivíduos com determinadas qualidades (Além das já referidas propriedade, liberdade e igualdade, também o domínio da escrita, da leitura, de diversas habilidades técnicas, uma personalidade mais complexa, etc.) e que não estejam de modo insuprimível a nenhum grupo social.

No que se refere a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Base Nacional Comum Curricular definiu que o Ensino Médio tem seis competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos 3 anos para toda a área, ou seja, para Filosofia, Geografia, História e também Sociologia. Vale lembrar que na Lei 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio), o seu Art. 4 modificou o Art. 36 da LDB e instituiu os itinerários formativos que devem orientar todo o Ensino Médio e em seus incisos indicam essa organização: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; **IV – ciências humanas e sociais aplicadas**; V – formação técnica e profissional.”

Como já indicamos, o que orienta os docentes para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio são as competências e para esta área a BNCC elencou as que apresentamos a seguir:

Quadro 25 - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

Nº DA COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIA
1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que

	respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

FONTE: Brasil, 2017. Quadro elaborado pelo autor do texto.

Para cada competência proposta para o ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas existem seis Habilidades que devem ser trabalhadas ao longo dos três anos de estudos. A partir dessas competências e habilidades as redes de ensino deverão construir as suas propostas curriculares para os itinerários formativos que darão forma ao chamado Novo Ensino Médio. Atualmente as redes estaduais de educação estão no processo de elaboração desses documentos que guiarão a implantação desse novo modelo de Ensino Médio.

Dentre as mudanças ocorridas com a reforma do Ensino Médio, nenhuma foi mais significativa do que a criou o itinerário formativo, já que a adoção deste recurso desmonta a estrutura didático-pedagógica consolidada/tradicional no Brasil, isso em termos gerais sem juízo de valor. E denota uma maior flexibilidade para os currículos das redes estaduais.

Para encaminhar o processo de implantação do Novo Ensino Médio, o Ministério da Educação, juntamente ao Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, elaboraram o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Este documento traz as orientações necessárias às Secretarias Estaduais de Educação do país no que diz respeito ao Novo Ensino Médio, todos os passos e todas as orientações para este processo. Este documento (BRASIL, 2018, p. 2), por exemplo, indica que este Novo Ensino Médio deverá abranger três frentes, são elas:

(...) desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC.

Porém, percebemos que estes também serão três gargalos de um Ensino Médio excludente. O primeiro gargalo será o da “escolha orientada” (como proposto no Guia de Implementação) do que o aluno deseja estudar, essa escolha está relacionada diretamente ao que estará disponível para o aluno escolher e não exatamente ao que ele deseja estudar, já que a estrutura das escolas brasileiras é muito diversa em todos os sentidos, a disposição de recursos físicos, didáticos e pedagógicos existentes no centro-sul é muito diferente da disponível do norte-nordeste, por exemplo. Cabe salientar, que não há obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários formativos pela escola, que deverá optar por um ou mais itinerários, não havendo uma obrigação em oferecer todos. O segundo gargalo é que a ampliação da carga horária mínima nesta etapa da educação básica implicará diretamente na evasão escolar dos milhares de jovens que frequentam o horário noturno da escola, já que, ao longo do dia, estes jovens são trabalhadores. De que modo esses alunos/trabalhadores terão acesso a esse ensino? A esta pergunta não há resposta. Por fim, não há como garantir direitos de aprendizagens comuns aos jovens, a partir do que está do posto na BNCC, em um contexto socioeconômico tão diverso e excludente, levando em consideração os dois pontos anteriores, disparidades na estrutura física, didática e pedagógica da escola e a evasão de aluno trabalhador. Nesta perspectiva, cabe considerar o que aponta Hernandes (2019, p. 14):

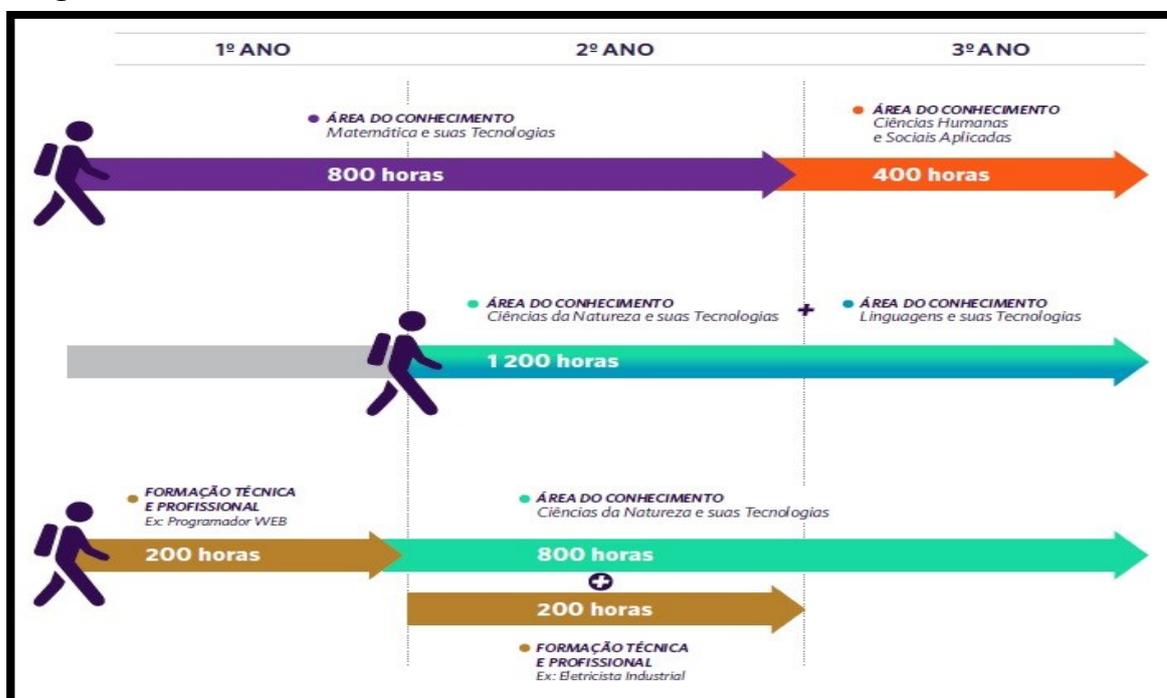
Escolas com maior poder econômico poderão utilizar o tempo dos seus estudantes com ensinamentos significativos para o seu desenvolvimento científico e cultural, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais. Enquanto isso, as escolas mantidas pelo Poder Público, para as classes populares, poderão proporcionar a seus estudantes doses homeopáticas de conteúdos escolares com formação aligeirada profissionalizante ou profissional, que poderão ser ministradas por graduados não licenciados. A escolha das disciplinas e dos arranjos curriculares será dos sistemas de ensino, de acordo com as suas condições de oferta, e não considerando o desejo dos estudantes.

Então fica claro que haverá sim, uma escola que trará aos jovens da classe dominante brasileira, milhares de possibilidades para a sua formação, que comporão, muito provavelmente, as forças políticas do capitalismo burocrático, que terão acesso a um ensino de primeira qualidade. Por outro lado, os jovens das classes trabalhadoras, inclusive as camponesas, ficarão à mercê de um ensino que não terá a mesma riqueza e a diversidade técnica e didática, já que a escola pública, por mais que existam dezenas de Leis, Portarias, Resoluções, etc. que legislem sobre a

qualidade da nossa educação, ela não é tratada e nem a sua prática vai neste caminho.

Diante do exposto, cabe agora apontarmos os direcionamentos que deve ter o Ensino Médio a partir da sua última Reforma. Primeiramente, este modelo ainda está em processo de implementação, levando em conta que na maioria dos estados brasileiros, o novo currículo do Ensino Médio em consonância com a BNCC, ainda está em processo de elaboração. Existem algumas experiências ocorrendo no país com o Novo Ensino Médio⁸². A Imagem 21, demonstra como funcionará este modelo:

Imagem 21 - POSSIBILIDADES PARA ITINERÁRIOS FORMATIVOS



FONTE: Brasil, 2018, p. 13.

No primeiro exemplo, o aluno fará dois itinerários formativos ao longo dos três anos do Ensino Médio, sendo que no 1º e 2º anos ele fará na área de Matemática e suas Tecnologias, com 800 horas e no último ano (3º) ele fará na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com 400 horas.

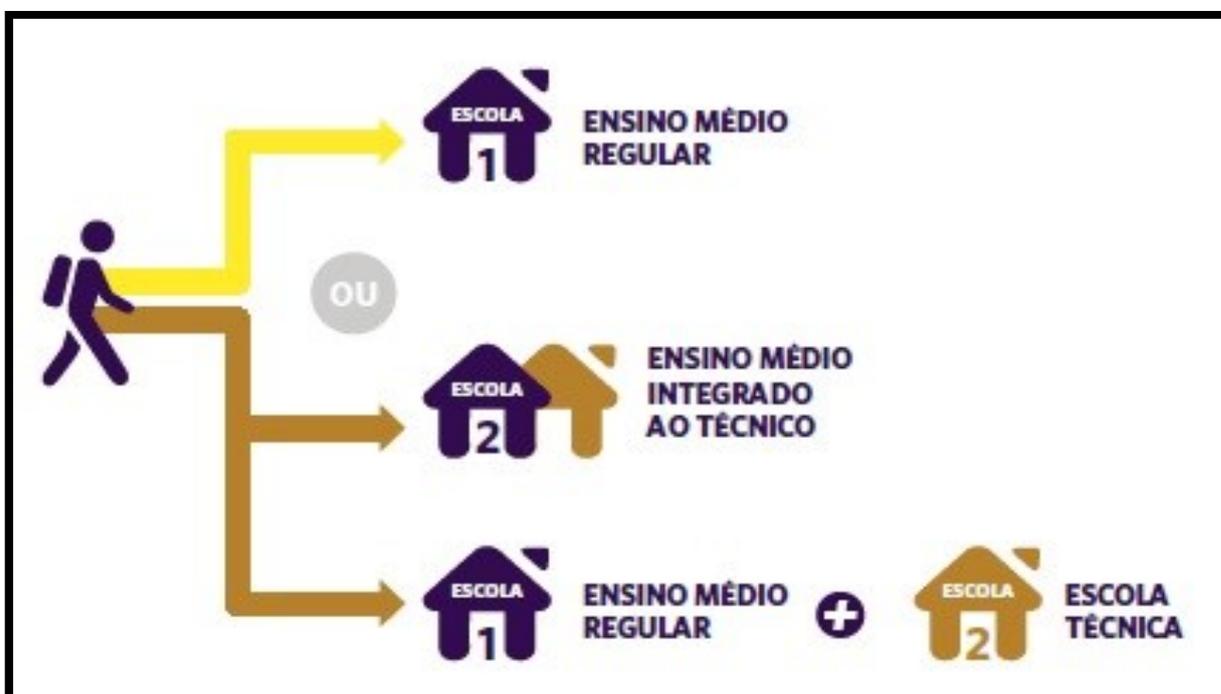
No segundo exemplo, o “estudante realiza um único itinerário integrado, que mobiliza conhecimentos de Ciências da Natureza e Linguagens e suas Tecnologias.

82 Algumas Escolas do Sistema S (Sesi e Senai) iniciaram experiências com o modelo de Novo Ensino Médio, como por exemplo na sua Unidade de Aparecida de Goiânia, onde a escola oferta para os alunos do 1º ano do Ensino Médio um Itinerário Formativo de formação técnica e profissional na área industrial de Energia e em Eletrotécnica. Cf. Brasil, 2018.

O estudante faz a escolha pelo itinerário apenas no 2º ano.” (BRASIL, 2018, p. 13). No último exemplo, o aluno inicia seu percurso realizando uma formação Técnica e Profissional e, posteriormente, escolhe o Itinerário Formativo em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, concomitantemente faz outra formação Técnica e Profissional.

No modelo antigo do Ensino Médio, ou seja, antes da Lei 13.415, a escolha que o aluno fazia era entre matricular-se em uma Escola com o Ensino Médio Regular ou em uma Escola de Ensino Médio Integrado ao Técnico, como ocorrem nos Institutos Federais de Educação, como segue na imagem 22:

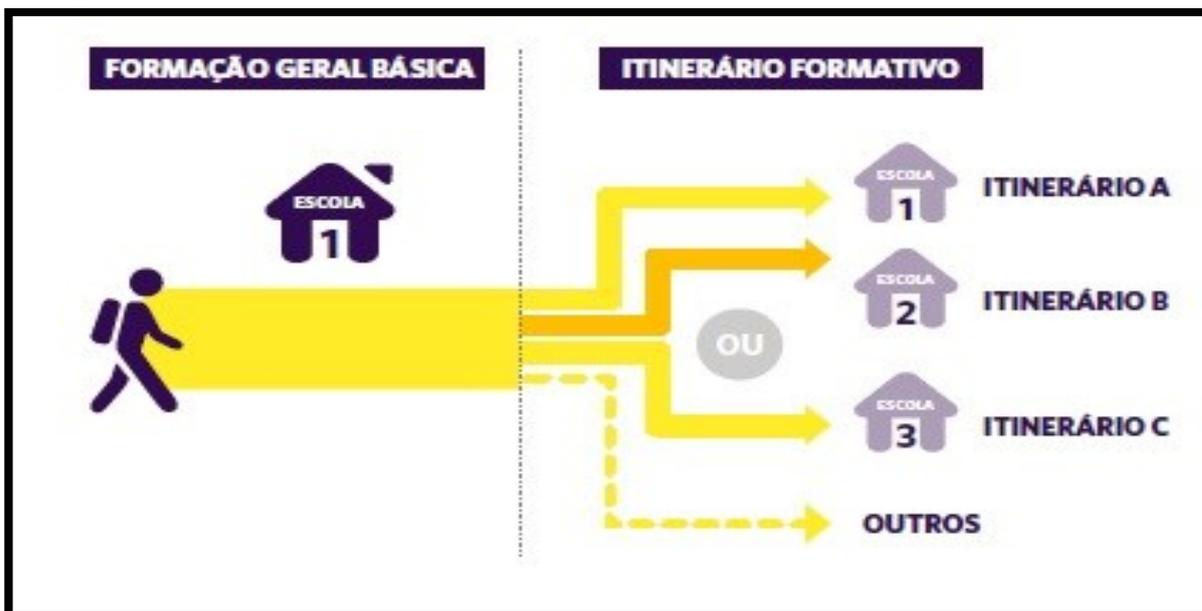
Imagem 22 - MODELO ANTIGO DE ITINERÁRIO FORMATIVO



FONTE: Brasil, 2018, p. 54.

Com a Reforma este modelo será superado e dará lugar ao novo modelo a partir dos itinerários formativos. Assim, vale lembrar que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio recomendam, em seu Art. 12, §6º, que os sistemas de ensino ofereçam mais de um itinerário formativo. Importante frisar que, apesar de recomendarem, os sistemas de ensino não estão obrigados a ofertarem os itinerários com o conjunto de áreas de conhecimento, como nos modelos sugeridos pelo Guia de Implementação (BRASIL, 2018, p. 54-55). Vejamos o Modelo “A”, representado na Imagem 23:

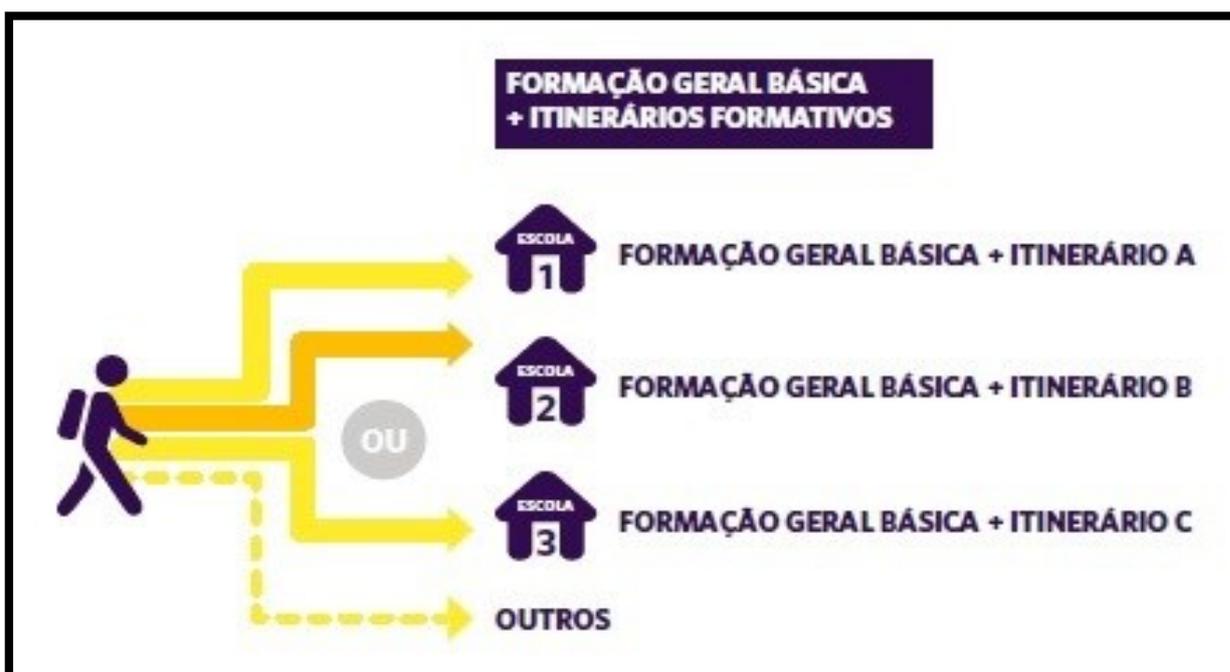
Imagem 23 - MODELO “A” DE ITINERÁRIO FORMATIVO



FONTE: Brasil, 2018, p. 54

Neste modelo a formação geral básica, como parte do currículo referente à BNCC, é oferecida em uma escola e em outra deverá ser ofertado as unidades curriculares que são ofertadas de acordo com os itinerários formativos oferecidos (BRASIL, 2018). Vejamos o Modelo “B”, representado na Imagem 24:

Imagem 24 - MODELO “B” DE ITINERÁRIO FORMATIVO



FONTE: Brasil, 2018, p. 55.

Já neste segundo modelo cada escola oferta a formação geral básica e um itinerário formativo. A ideia então é que o corpo docente dessas escolas seja diversificado e que exista uma estrutura muito boa para que este modelo seja funcional.

No modelo seguinte (Modelo “C”), representado a partir da imagem 25, a mesma Escola ofertará a formação geral básica e todos os itinerários formativos, cabendo ao aluno decidir qual itinerário deverá seguir. As escolas que optarem por este modelo deverão ter uma grande e bem equipada Escola para atender as necessidades do modelo vigente. Por isso, é importante questionar quais as escolas terão as condições necessárias para ofertar todos esses itinerários? Interessa a quem a adoção desses modelos fragmentados de ensino? Os alunos, tendo que se deslocarem para escolas distantes de suas casas para cursar o itinerário de seu interesse, não evadirão mais facilmente da escola?

Imagem 25 - MODELO “C” DE ITINERÁRIO FORMATIVO



FONTE: Brasil, 2018, p. 55.

O que podemos observar com estes modelos que poderão ser adotados pelos sistemas de ensino brasileiro é que, além de ser um modelo de escola excludente para a classe trabalhadora, existem inúmeras incertezas no que diz respeito ao modo como os seus currículos serão construídos, de que forma será pensado o currículo de Ciências Humanas e Sociais Aplicada? Ainda existe incerteza sobre esses currículos.

No Estado da Paraíba, por exemplo, atualmente estes currículos estão começando a ser discutidos por representações dos professores das gerências regionais de Educação. Neste sentido, a legislação para Ensino Médio ainda está baseada no Modelo Antigo (imagem 02), com o currículo ainda baseado nos PCN's e nas OCNEM, aguardando o que será proposto para esta microrregião do Estado que tem uma forte relação com o mundo camponês, como foi explicitamente demonstrado nos capítulos anteriores.

Percebemos então, que a *questão agrária* é um tema que não está diretamente presente no currículo de Sociologia, cabendo muito mais ao professor adotar este tema para ser tratado em suas aulas. Sobre os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, entendemos que “Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa.” (SAVIANI, 2012, p. 55). Resta-nos investigar se os profissionais do ensino de Sociologia do Cariri paraibano e, especificamente do município de Monteiro, estão sendo formados por licenciaturas que levem em consideração uma Sociologia Rural e é sobre isso que trataremos no tópico seguinte.

4.2 A formação de professores de Sociologia no cariri paraibano

O Cariri paraibano apresenta em seu perfil educacional algumas peculiaridades, como por exemplo, a presença de universidades Estadual e Federal, além de Faculdades privadas nas modalidades à distância e presencial, que são destinadas a formação de professores nas diversas áreas. Além do mais, conta com a sede da 5ª Gerência Regional de Educação, em Monteiro, e também com municípios que fazem parte da 3ª Regional de Educação, com sede em Campina Grande⁸³.

Há também, a presença do Instituto Federal de Educação da Paraíba no município de Monteiro que oferta o Ensino Médio Integrado, Ensino Técnico Subsequente, Ensino Superior e Pós-graduação⁸⁴. Na rede Estadual, além da oferta do Ensino Regular no Ensino Médio, há a presença de Escolas Cidadãs Integrais e

83 A Gerência Regional de Educação é um órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Educação que por competência deve exercer, em nível regional, a supervisão do ensino.

84 Em nível de Graduação, o *Campus* Monteiro oferece os cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Construção de Edifícios. Já a Pós-graduação, oferta o curso de Especialização em Desenvolvimento e Meio Ambiente

de Escolas Técnicas. Na Rede privada, há a presença de Escolas de Ensino Médio e Técnico, somando-se, assim, ao perfil educacional dessa microrregião do estado da Paraíba.

No que diz respeito à formação de professores nesse território, podemos citar no município de Monteiro o Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE), o *Campus* VI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), inaugurado no ano de 2007, que oferta três cursos, sendo dois de formação de professores, Licenciatura em Letras com Habilitação em Espanhol e Português e Licenciatura em Matemática. Além destas, há também a oferta do curso de bacharelado em Ciências Contábeis. Esse *campus*, situado no município no qual desenvolvemos nossa pesquisa, não oferta, portanto, nenhum curso de formação de professores de Sociologia.

No município de Sumé, situado a 36 km da cidade Monteiro, temos o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), *Campus* da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), inaugurado em 2009. Atualmente o CDSA oferta sete cursos, entre licenciaturas e tecnológicos, que são: Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Educação do Campo, Tecnologia em Gestão Pública, Engenharia de Biosistemas, Tecnologia em Agroecologia, Engenharia de Biotecnologia e Bioprocessos e Engenharia de Produção.

O CDSA nasceu da perspectiva de ampliação e democratização do acesso da população à Universidade, possibilitando que os jovens tivessem acesso à formação de nível superior em uma região excluída do acesso à formação universitária. Assim, a chegada da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), nesta localidade estaria no escopo do projeto de médio prazo, segundo a UFCG (2008, p. 9):

[...] para a construção de um novo paradigma científico-tecnológico para o desenvolvimento sustentável do semi-árido, abrindo novas perspectivas econômicas, produtivas e educacionais para seu povo e para a população que habita o Bioma Caatinga como um todo.

Traz consigo, nas bases de sua concepção e formulação de sua política acadêmica, ideias de desenvolvimento sustentável, neste caso apresentando-se como esse sentido para a perspectiva do pensamento que embasa a constituição do *campus* universitário do Cariri. Isso reflete-se na sua justificativa, que indica o semiárido nordestino, em especial o seu Bioma exclusivo a Caatinga, como uma

região a qual é possível construir atividades produtivas que podem ser rentáveis e sustentáveis (UFCEG, 2008), indicando que é:

(...) necessário que seja construído um novo modelo de desenvolvimento para o semi-árido, baseado, por um lado, em políticas públicas eficientes e permanentes voltadas para a “convivência” com a seca e, por outro, em uma verdadeira revolução científica e educacional que produza e difunda em seu meio as chamadas “tecnologias apropriadas” para este Bioma exclusivo do Nordeste brasileiro.

Porém, como anteriormente já ressaltamos, entendemos que não há caminho de sustentabilidade dentro de um sistema econômico, que por si só necessita dos recursos naturais e de sua exploração. O Projeto Acadêmico dessa instituição foi pensado nesta perspectiva, de sustentabilidade e convivência com o semiárido e esta lógica se encontra em todos outros documentos de sua concepção⁸⁵. O modelo de ‘desenvolvimento sustentável’ proposto neste Projeto representa a forma em que o capitalismo aposta para manter-se hegemônico, uma maneira de reciclar-se e mostrar preocupação com o meio ambiente, são na verdade, estratégias paliativas que levam ao fortalecimento do próprio capitalismo. Ao se apegar no ideal de Desenvolvimento Sustentável, a Instituição poderá, não só colaborar com o fortalecimento do capitalismo, mas acentuar a ideia de que este modelo econômico é o único viável.

Para a instituição, a criação do *Campus* Sumé está dentro da possibilidade de cultivar o “capital cultural” ao povo camponês do semiárido, “é construir um espaço permanente que contribua para a elaboração e implementação de um verdadeiro projeto de desenvolvimento sustentável para agricultura familiar nordestina (...)” (UFCEG, 2008). São princípios que orientam a concepção do *Campus* Sumé.

A Unidade Acadêmica, inicialmente, responsável pela formação de professores era a Unidade Acadêmica de Educação do Campo (UAEDUC), ofertando os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Ciências Sociais (com ênfase em Sociologia Rural) e também os cursos de Tecnologia em Gestão Pública e Tecnologia em Gestão em Desenvolvimento Rural⁸⁶, como mostra a Imagem 25:

85 Em pesquisa realizada nos diversos documentos disponibilizados pela UFCEG, não foi possível identificar a Comissão de Elaboração do Projeto de Criação do *Campus* de Sumé, em contato com o Professor Márcio Caniello, o mesmo compunha essa referida comissão, o mesmo nos respondeu que ele tinha o documento que continha a identificação de todos os membros da missão, porém estava em seu Gabinete na Universidade, mas que devido à Pandemia do Corona vírus e consequente suspensão dos trabalhos presenciais não teria como nos disponibilizar este documento em tempo hábil.

86 Apesar de constar no projeto original do CDSA, o curso de Tecnologia em Gestão em Desenvolvimento Rural nunca foi ofertado.

Imagem 26 - ORGANOGRAMA DA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO



FONTE: Projeto de Criação do Campus Sumé, 2008, p. 45.

De acordo como o disposto no projeto do CDSA, estes cursos de licenciaturas nasceram também da necessidade de suprirem a falta de formação dos docentes que não dispunham da formação superior, principalmente os docentes da rede pública da área rural, nasceram também, como apresentaremos a seguir, pela necessidade de formação de professores de Sociologia.

É sabido que, com a volta da Sociologia como um componente curricular obrigatório em 2008, a necessidade da habilitação dos docentes em Ciências Sociais passou, então, a ser maior. Assim, é de notório conhecimento que muitas vezes não há um professor com formação adequada para o exercício desse componente, mas que para complementarem sua carga horária, por muitas ocasiões, a Sociologia termina por ser repassada para docentes que estão em áreas afins, como História e Geografia ou até áreas mais distantes como Biologia e Química. Por isso, justificou-se a necessidade da existência de cursos de licenciaturas na área de Ciências Sociais, visto que no passado a predominância eram os cursos serem bacharelados, como indica Brunet, Santos, Silva e Santos Filho (2017, p. 34):

Observa-se assim, a preferência pela formação do bacharel em detrimento da formação do professor de Sociologia, tal fato está relacionado à inconstância da disciplina nos currículos e a consequente falta de vagas para esse professor. Tendo em vista que a disciplina desde 1942 passou cerca de sessenta anos para se tornar obrigatória novamente, por isso, muitas universidades acabaram oferecendo apenas o curso de bacharelado em virtude da falta de mercado para os licenciados.

Então, com a volta da Sociologia ao currículo escolar, a partir de 2008, a necessidade da qualificação de profissionais que já atuavam na área sem a formação adequada e da formação de novos profissionais tornou-se então uma demanda social. Importante repetir que, no Projeto de Criação do *Campus* de Sumé (2008, p. 45), a proposta do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais traz que o mesmo deve ter a ênfase em Sociologia Rural. Sobre essa proposta, vejamos:

Considerando **a necessidade de formar professores de Sociologia habilitados a aprofundar as questões sociais específicas do espaço rural brasileiro**, especificamente para atuarem nas escolas do campo, a UFCG propõe a criação deste curso, valendo-se do acúmulo pedagógico e da excelência acadêmica que possui nesta área, uma vez que a instituição mantém o Curso de Ciências Sociais desde 1962 e, há exatos 30 anos, funciona o Curso de Mestrado em Sociologia Rural, atualmente incorporado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, com cursos de Mestrado e Doutorado. (Grifos nossos).

Três anos após a implantação do Curso de Ciências Sociais, no ano de 2012, uma Comissão⁸⁷ elaborou o seu Projeto Pedagógico que, entre demais necessidades, entende que “A criação de um Curso de Licenciatura em Ciências Sociais pelo CDSA/UFCG no semiárido paraibano (região da Borborema, microrregião do Cariri Ocidental) é uma resposta propositiva desta Universidade ao chamado da sociedade brasileira” (UFCG, 2012, p. 5)⁸⁸.

Um dado importante apresentado pelo Plano Pedagógico do Curso diz respeito a necessidade da formação docente para suprir a carência de profissionais na área. Segundo o documento (UFCG, 2012, p. 9):

De acordo com um estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), órgão que agora responde pela formação de docentes para a educação básica, o Brasil tem, hoje, 20.339 professores de Sociologia atuando nas escolas; no entanto, só 12,3% deles (2.499) são licenciados na área. O restante se graduou em áreas como História, Geografia e Português. Em Filosofia, o número atual é de 31.118, sendo 23% (7.162) com a licenciatura específica. Isso porque há estimativas de que 17 Estados já tenham aulas dessas disciplinas em, pelo menos, um ano do Ensino Médio. Segundo o estudo do MEC, a demanda em cada uma das disciplinas é de 107.680 professores. O levantamento mostra também que a quantidade de graduados nas duas áreas nos últimos cinco anos,

87 A Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico foi composta pelos seguintes professores: Dr. Rozenval de Almeida e Sousa (presidente), Dr^a. Júnia Marússia Trigueiro de Lima (membro), Dr^a. Sheylla de Kássia Silva Galvão (membro), Dr. Valdonilson Barbosa dos Santos (membro) e Dra. Vilma Soares de Lima (membro).

88 A primeira turma do curso de Ciências Sociais foi ofertada em 2009, mas o PPC do curso só foi concluído em 2012.

independentemente da opção por dar aulas ou não, está longe de cobrir o déficit. Foram cerca de 14 mil em Filosofia e 16 mil em Sociologia.

Desta maneira, devido aos baixos números de professores com a formação inicial na área de Ciências Sociais, justifica-se a necessidade da oferta deste curso para que haja qualificação profissional, tanto dos docentes que lecionam o componente sem a formação necessária, como para a formação de novos profissionais da Sociologia.

A estrutura curricular do Curso de Ciências Sociais está organizada em oito períodos letivos, com quatro anos de duração, 187 créditos e um total de 2.805 horas, possibilitando aos estudantes em formação o contato, desde o início do curso, com componentes curriculares da licenciatura que garantirão a sua formação profissional e, concomitantemente, o contato com componentes curriculares teóricos e estágios de ensino. Isso possibilitará que os alunos possam se apropriar, refletirem e também aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas (UFCEG, 2012). A matriz curricular do curso está organizada em componentes curriculares de Formação Básica, Formação Específica e Formação Integradora.

A Formação Básica proporciona ao alunado a formação geral nos componentes específicos das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), além de componentes curriculares que subsidiarão a formação deste estudante como Economia, Filosofia, História, Pedagogia e Psicologia (UFCEG, 2012), que são orientadas pelas questões “Que concepção de ser humano queremos construir? Que conhecimentos são necessários ao professor de Sociologia desenvolver seu trabalho pedagógico? Qual a concepção de sociedade, educação e escola que temos?” (UFCEG, 2012, p. 22-23). Esta Formação Básica é construída com 27 componentes curriculares, com uma carga horária de 1.500 horas e um total de 100 créditos ao longo do curso.

A Formação Específica está relacionada com a área de atuação docente, em Sociologia para o Ensino Médio. “Abrange, portanto, conhecimentos destinados à capacitação do docente para os conteúdos e metodologias específicos de sua área de atuação (...)” (UFCEG, 2012, p. 23). Assim, para esta formação será disponibilizada 240 horas, em 16 créditos que são obrigatórios a partir do 5º período (UFCEG, 2012).

O último momento de formação está na Formação Integradora. Neste elemento estão presentes os componentes curriculares que deverão proporcionar aos futuros professores a base para seu “enriquecimento didático, curricular, científico e cultural.”

(UFCEG, 2012, p. 23). Este elemento formativo é referente a prática docente e, neste sentido, contará com a “participação em seminários, estudos curriculares, projetos de iniciação científica, monitoria, extensão, prática de ensino e estágio curricular.” (UFCEG, 2012, p. 24). Podemos listar as seguintes práticas que fazem parte da Formação Integradora: Laboratórios de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais, Estágio Curricular Supervisionado, Prática como Componente Curricular, Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades Complementares Flexíveis (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais) e, por fim, os componentes curriculares optativos. Os quadros a seguir apresentam como os componentes das três formações estão organizadas na grade curricular do curso de Ciências Sociais.

Quadro 26 - DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO BÁSICA (OBRIGATÓRIAS)

FORMAÇÃO BÁSICA				
ÁREA	DISCIPLINAS	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Sociologia	Introdução à Sociologia	04	60	-
	Teoria Sociológica I	04	60	Introdução à Sociologia
	Teoria Sociológica II	04	60	Teoria Sociológica I
	Sociologia Brasileira	02	30	Teoria Sociológica I
	Sociologia da Educação	04	60	Introdução à Sociologia
Antropologia	Introdução à Antropologia	04	60	-
	Teoria Antropológica I	04	60	Introdução à Antropologia
	Teoria Antropológica II	04	60	Teoria Antropológica I
	Antropologia Brasileira	02	30	Teoria Antropológica I
Ciência Política	Introdução à Ciência Política	04	60	-
	Teoria Política I	04	60	Introdução à Ciência Política

	Teoria Política II	04	60	Teoria Política I
	Pensamento Político Brasileiro	02	30	Teoria Política I
Linguagens e suas Tecnologias	Prática de Leitura e Produção de textos	04	60	-
	Língua Estrangeira A I ⁸⁹	04	60	-
	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	04	60	-
Estudos das Tecnologias e da Comunicação	Informática Básica	02	30	-
	Tecnologias Educacionais e Processos de Aprendizagens	04	60	Informática Básica
Ciências Humanas	Teoria do Conhecimento	04	60	-
	Psicologia e Educação	04	60	-
	História e Cultura Afro-brasileira	04	60	-
Teoria e Prática Pedagógica	Fundamentos de Pesquisa em Ciências Sociais	04	60	-
	Oficina de Projeto de Pesquisa	04	60	Teoria Sociológica II, Teoria Antropológica II, Teoria Política II, Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais V
	Política Educacional e Educação Básica no Brasil	04	60	-
	Didática	04	60	Psicologia e Educação
	Currículo e Escola	04	60	Didática
	Avaliações dos Processos Educacionais	04	60	Didática
	TOTAL		100	1500

FONTE: Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, 2012, p. 29-30.

Quadro 27 - DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA

FORMAÇÃO ESPECÍFICA			
DISCIPLINAS	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Sociologia Contemporânea	02	30	Teoria Sociológica I
Sociologia Rural	04	60	Introdução à Sociologia

89 O aluno optará por uma Língua Estrangeira entre Espanhol, Francês e Inglês.

Sociologia do Desenvolvimento	02	30	Introdução à Sociologia
Sociedades Camponesas	04	60	Introdução à Antropologia
Estado e Políticas Públicas	04	60	Introdução à Ciência Política
TOTAL	16	240	-

FONTA: Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, 2012, p. 30.

Quadro 28 - DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO INTEGRADORA

FORMAÇÃO INTEGRADORA			
COMPONENTE CURRICULAR	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais I	4	60	Fundamentos da Pesquisa em Ciências Sociais
Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais II	4	60	Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais I
Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais III	4	60	Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais II
Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais IV	4	60	Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais III
Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais V	4	60	Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais IV
Estágio Curricular Supervisionado I	13	195	Didática, Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica em Ciências Sociais V, Tecnologias Educacionais e Processo de Aprendizagem.
Estágio Curricular Supervisionado II	14	210	Estágio Curricular Supervisionado I
Trabalho de Conclusão de Curso	2	30	Oficina de Projeto de Pesquisa
Atividades Complementares Flexíveis	14	210	-
Optativas	8	120	Variável
TOTAL	71	1065	

FONTA: Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, 2012, p. 30-31.

Apresentada a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA/UFCG, responsável por dar formação para a docência em Sociologia a estudantes do Cariri paraibano e de outros estados, como, por exemplo, o vizinho estado de Pernambuco, buscamos analisar como que os componentes curriculares dessa formação trazem consigo a discussão da *questão agrária*, uma

questão que lhe é fundante, tanto para a realidade de muitos jovens da região, como em consonância com o Projeto de criação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (2008).

Neste sentido, buscamos nas ementas dos componentes curriculares, quais, em suas propostas, buscavam trabalhar, discutir e refletir sobre a *questão agrária* tanto regional (em especial do Cariri paraibano) como nacional, visto que o Projeto Acadêmico aponta que essa questão tem um peso na composição da expansão e implantação da UFCG na região. Assim, a partir da consulta ao ementário do Curso, podemos descobrir que *Sociedades Camponesas* e *Sociologia Rural* são os dois componentes curriculares que estão responsáveis por discutir este assunto, somente dois componentes, de um universo de quarenta e duas (42) que são ofertadas obrigatoriamente na Formação Básica, Específica e Integradora de Ciências Sociais. Os dois componentes são pertencentes à formação específica, não havendo nos componentes da formação básica estes temas na licenciatura de Ciências Sociais. Neste ponto, não levamos em consideração os componentes curriculares optativos, visto que muitas delas não chegaram a serem ofertadas.

O primeiro componente curricular do curso de Ciências Sociais que trabalha a *questão agrária* é *Sociologia Rural*. Na concepção de Rios (1979, p. 86), “A sociologia rural é, portanto, um campo de estudo da sociologia geral, por isso também chamada sociologia da vida rural”. Assim, cabe apontar que esta Sociologia, no Projeto Acadêmico do CDSA, era a ênfase a qual tinha o curso. Esta área da Sociologia tem histórico de ter sido introduzida no Brasil a partir dos anos 1950, na Universidade de São Paulo (USP) e, seguindo nos anos 1960, com a criação de programas de mestrado para estudos do rural a partir de áreas como a de Agronomia, Veterinária, Economia Rural e Sociologia Rural nas Universidades Federais Rurais do Rio Grande do Sul e Pernambuco, na Federal de Viçosa e na USP de Piracicaba (BRUMER; SANTOS, 2006). Estes programas foram criados dentro do Acordo MEC-USAID⁹⁰, que impunham a estes cursos características comuns. Segundo Brumer e Santos (2006, p. 52):

90 Foram uma série de acordos realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Eram acordos feitos na área educacional estabelecendo apoio técnico e financeiro à educação do Brasil. O objetivo desses acordos era de reorientação do sistema educacional brasileiro o alinhando às necessidades do capitalismo burocrático submetido aos interesses do imperialismo, principalmente estadunidense. Cf. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm Acesso em: 10 de jun. 2020.

- a) forte associação com a economia rural, sendo predominante a influência dos profissionais dessa disciplina na definição das características dos cursos de Sociologia Rural e dos temas de pesquisa neles desenvolvidos;
- b) orientação teórica proveniente da sociologia norte-americana, fortemente caracterizada pelo positivismo empiricista;
- c) atuação direta, pelo menos durante os primeiros anos de funcionamento, de professores norte-americanos;
- d) formação pós-graduada dos professores desses cursos na universidade norte-americana com a qual se vinculavam através do Acordo MEC-USAID.

Como poderia ser esperado, esses elementos comuns estão diretamente ligados a atuação do poder estadunidense sobre as suas semicolônias que estavam em suas zonas de influência. Nesse caso, o Brasil naquela década estava sob essa zona de influência, cujo maior exemplo foi o total apoio dos EUA ao golpe militar em 1964, depondo João Goulart da presidência da república.

Na Paraíba, a Sociologia Rural chegou na década de 1970, quando ocorreu no Brasil a expansão das pós-graduações de Sociologia. Foi em 1977 que o Mestrado em Sociologia Rural foi instalado na Universidade Federal da Paraíba no *Campus* Campina Grande (BRUMER; SANTOS, 2006)⁹¹. A Sociologia Rural trata, então, de trazer para a discussão as diversas questões ligadas ao mundo rural. Importante salientar que, mesmo as pós-graduações em Sociologia Rural nascerem sob a perspectiva tecnicista/positivista proposto pelo pensamento estadunidense através do já citado acordo MEC-USAID, as primeiras produções acadêmicas deste curso na UFPB, entre os anos de 1979 até o ano de 1990, em maioria absoluta, seguiu uma orientação ideológica marxista.⁹²

Na Licenciatura em Ciências Sociais do CDSA, a Sociologia Rural está presente na grade curricular no 5º período, também de cunho obrigatório, representa 4 créditos e uma carga horária de 60h, fazendo parte também da Formação Específica do estudante. Em sua ementa descreve-se o componente curricular com o seguinte enfoque (UFCG, 2012, p. 58):

Formação da Sociologia Rural. Relação campo e cidade no Brasil. A questão agrária no Brasil. Os padrões agrários brasileiros. Estado e modernização da agricultura brasileira. Os movimentos sociais e a luta pela democratização do acesso à terra no Brasil. Políticas agrárias no Brasil. Os desafios atuais e emergentes da realidade agrária brasileira. Urbanidades e ruralidades na sociedade contemporânea.

91 Em 2002, o *Campus* de Campina Grande da Universidade Federal da Paraíba deu origem ao que hoje é a Universidade Federal de Campina Grande pela Lei nº. 10.419 de 9 de abril de 2002.

92 No apêndice de nosso trabalho está disponível um Quadro com toda a produção dissertativa do Mestrado em Sociologia Rural da UFCG entre os anos 1979 e 1990, que corrobora para a conclusão de que este curso, por uma década debruçou-se sobre a questão agrária a partir de visão marxista.

Este é o primeiro momento do curso em que o estudante de Ciências Sociais, teoricamente, tem acesso aos conteúdos relacionados a *questão agrária*, que estão vinculadas aos ideais pregados pelo Projeto do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, discutindo os cenários, problematizando o mal do Cariri paraibano, o latifúndio. O objetivo para este componente curricular é o de (CIÊNCIAS SOCIAIS, 2016b, p.1):

Permitir aos estudantes o acesso às discussões sociológicas relativas ao campesinato e à questão agrária no mundo e no Brasil e, ao mesmo tempo, colaborar para a formação teórica dos futuros profissionais a partir do diálogo com diversas reflexões empreendidas pela Sociologia Rural.

Dentro do Plano de Curso⁹³ do componente, entre 2016 e 2019, dois foram os docentes que lecionaram o componente curricular. Assim, entre os planos de 2016 (CIÊNCIAS SOCIAIS, 2016b. p. 1) temos a seguinte organização do conteúdo:

UNIDADE I – Abordagens Teóricas

Paradigmas do capitalismo agrário;
Marx, o campesinato, o "saco de batatas" e os marxistas;
Chayanov e a lógica de organização camponesa;
As contribuições da microeconomia e da antropologia para a Sociologia Rural.

UNIDADE II – O Caso Brasileiro

A questão agrária e agricultura no Brasil;
Modernização da agricultura brasileira;
Movimentos sociais e lutas pela terra no Brasil; Multifuncionalidade da agricultura e novas ruralidades;
Desenvolvimento rural e sustentabilidade.

UNIDADE III – A situação do Semiárido

A terra e o homem no Nordeste;
Mudança de paradigmas sobre o desenvolvimento no Semiárido brasileiro.
(Grifos nossos),

Notamos que neste plano há espaço para discutir a *questão agrária* no semiárido e a mudança do paradigma de desenvolvimento, sugerindo, neste aspecto, um consenso com a proposta acadêmica do CDSA. Porém, para o ano de 2017 (CIÊNCIAS SOCIAIS, 2017, p. 1) o Plano de Curso foi alterado, passando a ser organizado da seguinte forma:

93 Tivemos acesso aos Planos de Curso desse componente curricular através do Coordenador Administrativo da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACIS), que dispôs os que se encontram disponíveis no Controle Acadêmico Online da UFCG, sendo eles referentes aos primeiros semestres de 2016 até o ano de 2019.

UNIDADE I – A questão agrária e agricultura no Brasil

UNIDADE II – Modernização da agricultura brasileira; Movimentos sociais e lutas pela terra no Brasil;

UNIDADE III – Agricultura familiar; Multifuncionalidade da agricultura e novas ruralidades; Desenvolvimento rural e sustentabilidade.

Esta é a forma como está posto para o ano de 2017, porém, acreditamos que, apesar das alterações, não houve mudança significativa, visto que a bibliografia indicada pelo docente permanece a mesma. Entendemos, assim, que a perspectiva de discutir o semiárido permaneceu. Em 2018 (CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018, p. 1), houve mudança do docente responsável pelo componente curricular, dessa maneira, mudou-se também a base de conteúdos, ficando estruturada da seguinte forma:

Unidade 1. Formação da Sociologia Rural

- As raízes teóricas da sociologia rural
- A dinâmica do mundo rural
- Relações entre produção econômica e estrutura social
- O debate Rural X Urbano

Unidade 2. O processo de modernização da agropecuária brasileira

- A organização familiar tradicional e a estrutura agrária
- A questão agrária brasileira
- A trajetória da modernização agrícola
- Os movimentos sociais e as lutas pela terra

Unidade 3. As Transformações do Mundo Rural

- A emergência de novos atores.
- Relações e processos sociais que atuam na redefinição de um mundo rural multifacetado.
- As transformações do Mundo Rural e as relações de poder

Nesta perspectiva a *questão agrária* nacional quase não é discutida, mas busca-se debater as transformações passadas por este mundo rural, talvez, sem questionar o modelo de desenvolvimento e a problemática real do rural e, em especial, do Cariri, qual seja: a existência do latifúndio.

Observamos os referenciais teóricos selecionados para o Plano de Curso entre os anos de 2016 e 2019. A bibliografia básica do curso, que neste sentido é uma escolha feita pela comissão de elaboração dos PPC's, foi modificada no ano de 2018, porém retornou a ser a mesma em 2019, provavelmente uma mudança feita pelo docente levando em consideração sua orientação teórica. Assim, de acordo com os quadros 29 e 30, a bibliografia básica indicada para os estudantes foram a seguinte:

BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO PLANO DE CURSO DE SOCIOLOGIA
Quadro 29 - RURAL NOS ANOS DE 2016, 2017, 2019.

AUTOR	OBRA	ASSUNTO
Manoel Correa de Andrade	A terra e o homem no Nordeste	População e Estrutura fundiária do Nordeste; Mão-de-obra; Agricultura.
José Graziano da Silva	O novo rural brasileiro	Estudo sobre o espaço rural brasileiro e suas transformações.
W. B. Aued	Questão agrária: dilemas e paradoxos no ascender das luzes do século XXI	-

FONTE: CIÊNCIAS SOCIAIS, 2016a. Adaptado pelo autor do texto.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO PLANO DE CURSO DE SOCIOLOGIA
Quadro 30 - RURAL NO ANO DE 2018.

AUTOR	OBRA	ASSUNTO
Alfio Brandenburg	Do Rural Tradicional ao Rural Socioambiental	Organização social do campo, formas de sociabilidade, formas de relações com a natureza, o ambiente rural em três momentos históricos, o tradicional, o moderno e o socioambiental
Maria José Carneiro	Do rural como categoria de pensamento e como categoria analítica	As mudanças em curso nas dinâmicas sociais, econômicas e culturais do meio rural
Florestan Fernandes	Anotações sobre o capitalismo agrário e mudança no Brasil	Capitalismo agrário, subdesenvolvimento e desenvolvimento econômico.
Marcel Jollivet	A “vocação atual” da sociologia rural	Análise do papel da Sociologia Rural na atualidade
José de Souza Martins	Introdução Crítica à Sociologia Rural	Análise do mundo rural e da sociedade brasileira
José de Souza Martins	O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural	Análise sobre a Sociologia rural e as populações rurais.
Enzo Mingione; Enrico Pugliese	A difícil delimitação do <<urbano>> e do <<rural>>	Análise sobre a tênue área de fronteira entre o rural e o urbano, alteração entre processos de produção e dos mercados de trabalho e a integração entre agricultura e a indústria.
Moacir Palmeira	Modernização, Estado e questão agrária	Análise sobre a modernização e mecanização da agricultura no Brasil.
Lygia Sigaud	A Forma Acampamento: Notas a Partir da Versão Pernambucana	Formas de organização dos acampamentos montados nos engenhos, liderados pelos movimentos e entidades sindicais dos trabalhadores rurais.
Lygia Sigaud	A engrenagem das ocupações de terra	Movimento dos trabalhadores rurais, ocupações de terras e luta por terra.

Jéssica da Silva Vieira	As Transformações do Mundo Rural: Entre o tradicional e o moderno.	Transformações no mundo rural, empresário rural e as novas relações de produção.
Maria de Nazareth Baudel Wanderley	A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo.	Uma reflexão sobre as transformações do mundo rural nas sociedades modernas avançadas.
Maria de Nazareth Baudel Wanderley	A Sociologia do Mundo Rural e as Questões da Sociedade no Brasil Contemporâneo	Análises sobre o pensamento de Florestan Fernandes e a Sociologia rural do Brasil atual.

FONTE: CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018. Adaptado pelo autor do texto.

O segundo componente curricular é o, *Sociedades Camponesas*, é uma dos dois componentes curriculares que abarcam o tema da *questão agrária* na formação dos futuros docentes, ela faz parte do grupo de componente curricular da Formação Específica, sendo um componente curricular obrigatório para o aluno do curso de Ciências Sociais que cursará no 6º período, tendo uma carga horária de 60h com equivalência de 4 créditos. De acordo com sua ementa (UFCG, 2012, p. 59), os temas discutidos nos componentes curriculares são:

A revolução agrícola. Agricultura e civilização na Antiguidade. A formação do campesinato e seu desenvolvimento histórico: o Feudalismo, o Capitalismo e a Modernidade. Conceitos básicos e abordagens teóricas dos estudos sobre o campesinato. Tipos de sociedades camponesas. Sociedades camponesas: modo de produção ou modo de vida? A cultura e a ética camponesas. O campesinato no Brasil: elementos históricos e aspectos contemporâneos.

Este componente, em todos os seus Planos de Curso⁹⁴, aponta dois objetivos para seu desenvolvimento. O primeiro (CIÊNCIAS SOCIAIS, 2016a, p. 1) é “Refletir sobre a cultura do campesinato em diferentes modalidades de sociedade, destacando-se a história e a realidade brasileira.” Já o seu segundo objetivo (CIÊNCIAS SOCIAIS, 2016a, p. 1) é o de “Analisar a história do Brasil, a partir das sociedades camponesas e suas lutas.”. Após análise dos referidos Planos de Curso, constatamos que o desenvolvimento do componente seguiu muito a partir da perspectiva teórica de cada um dos dois professores, que ficaram responsáveis por ela em cada semestre letivo. Assim, entre os anos de 2016 e 2019, o desenvolvimento do componente curricular seguiu duas perspectivas teóricas diferentes e as Unidades de Ensino, que são três, variaram de acordo com a formação de cada docente,

94 Tivemos acesso aos Planos de Curso desse componente curricular através do Coordenador Administrativo da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACIS), que dispôs os que se encontram disponíveis no Controle Acadêmico Online da UFCG, sendo eles referentes aos segundo semestres de 2016 até 2019.

modificando entre a visão sociológica e a antropológica. A partir da visão sociológica, o componente, em suas três Unidades de Ensino, esteve seguindo o seguinte percurso (CIÊNCIAS SOCIAIS, 2016a, p. 1):

Unidade I – História e lutas dos camponeses no Brasil republicano: movimentos messiânicos – Canudos; Caldeirão; e Contestado.

Unidade II – História e lutas dos camponeses no Brasil republicano: movimentos políticos – Ligas Camponesas; Sindicalismo rural: Margarida Maria Alves; Movimento dos Trabalhadores sem Terra.

Unidade III – História e lutas dos camponeses no Brasil republicano: movimentos socioterritoriais – Quilombolas; Movimento dos extrativistas da Amazônia; Movimento Indígena: os Xucuru. (grifos nossos)

Observamos os referenciais teóricos selecionados para o Plano de Curso. A bibliografia básica do curso, que neste sentido é uma escolha feita pela comissão de elaboração dos PPC's, que indica para os estudantes, é a seguinte:

Quadro 31 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO PLANO DE CURSO SOCIEDADES CAMPONENSAS ENTRE 2016 E 2019

AUTOR	OBRA	ASSUNTO
Ricardo Abramovay	Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão	Agricultura; Desenvolvimento agrícola; Política Agrícola.
Marcel Mazoyer; Laurence Roudart.	História das Agriculturas do Mundo: do neolítico à crise contemporânea	Agricultura; Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
Clifford A. Welch; Edgard Malagodi; Josefa S. Barbosa Cavalcanti; Maria Nazareth Wanderley	Camponeses Brasileiros: leituras e interpretações clássicas.	Camponeses; Condições sociais; Atividades políticas; Condições rurais; Posse da terra; Movimentos sociais rurais;

FONTE: CIÊNCIAS SOCIAIS, 2016^a. Adaptado pelo autor do texto.

Com a perspectiva antropológica as Unidades de Ensino foram definidas da seguinte forma (CIÊNCIAS SOCIAIS, 2017a, p. 1):

Unidade I – CONCEITUAÇÕES

- O campesinato e seus problemas – Eric Wolf
- A definição do camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista – Teodor Shanin;
- O conceito de camponês e sua aplicação à análise do meio rural brasileiro
- Otavio Guilherme A. C. Velho;
- Raízes históricas do campesinato brasileiro – Nazareth Wanderley.

Unidade II – LUTAS E RESISTÊNCIAS

- O que são Ligas Camponesas? - Francisco Julião
- As Ligas Camponesas e os conflitos no campo – Antônio Torres Montenegro
- Ligas Camponesas: história de uma luta (des)conhecida – Márcia Motta & Carlos Leandro da Silva Esteves

- A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária – Ariovaldo Umbelino de Oliveira

Unidade III – MIGRAÇÃO E SOCIABILIDADE

- Com parente não se neguecia: o campesinato como ordem moral – Klaas Woortmann

- Migração, família e campesinato – Klaas Woortmann

- Constituição e reprodução do campesinato no Brasil: legado dos cientistas sociais – Delma Pessanha Neves. (Grifos nossos).

A bibliografia básica para esta perspectiva se mantém a mesma utilizada pela perspectiva anterior, conforme apresentado no Quadro 24.

Desta maneira, vemos que a discussão sobre a *questão agrária* acabou por ter conotações diferentes, prezando, neste sentido, pelo que prega a nossa Constituição Federal, o pluralismo de ideias no Ensino acadêmico.

Entendemos que há um distanciamento entre o que diz o Projeto de Criação do *Campus* de Sumé (2008) e a Proposta Pedagógica do Curso (2012), sendo necessário que, em um momento de reformulação desta, haja uma reflexão que encaminhe uma proposta curricular que esteja ainda mais alinhada ao espaço rural do Cariri paraibano para que as bases desse sistema injusto de concentração fundiária sejam ainda mais questionadas.

Esta situação de não buscar problematizar a realidade a qual o *Campus* Sumé faz parte, precisa mudar e essa mudança precisa aparecer na produção acadêmica. Ao analisarmos a produção monográfica do Curso entre 2013 e 2019, verificamos que foram defendidas 121 monografias e que destas somente 12 propuseram discutir a aspectos da *questão agrária* do nosso Semiárido⁹⁵. Acreditamos que isto pode ser reflexo justamente do distanciamento que há entre o Projeto de Criação do *Campus* de Sumé (2008) e o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais (2012). Neste sentido, não significa apontar que a proposta acadêmica do CDSA seja perfeita ou inquestionável, mas que nesta há um indicativo claro do que se deseja para o Centro e a região do semiárido a qual faz parte.

Para pensarmos o distanciamento da Proposta Pedagógica do Curso de Ciências Sociais (2012) do Projeto de Criação do *Campus* de Sumé (2008) é possível considerarmos duas razões: a primeira tem a ver, talvez, com o fato de a Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico não ter sido apresentada ao documento fundador do CDSA; e a segunda diz respeito, talvez, ao fato de a Comissão de

95 O acesso ao banco de dados dos TCC's do curso de Ciências Sociais se deu a partir do acesso ao sítio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFCG, pelo endereço <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/3153>

Elaboração do Projeto Pedagógico ter sido apresentada a esse documento, mas discordar do mesmo em razão de sua orientação teórica de ênfase em uma Sociologia Rural marxista. Importante lembrar que, a partir dos anos 1990, os cursos das Ciências Humanas e Sociais passaram a propor, em substituição ao marxismo, os paradigmas pós-modernos, pondo em cheque a centralidade do trabalho na vida social e a noção de luta de classes, abrindo mão do projeto revolucionário e realçando, em seu lugar, a perspectiva da democracia burguesa.

O segundo curso que buscamos analisar foi a Licenciatura em Educação do Campo. De acordo com o seu PPC, este curso “se apresenta como uma proposição que poderá fazer emergir processos promissores de contribuição para o desenvolvimento territorial do Cariri, e conseqüentemente, do Semiárido.” (UFCG, 2011, p. 19)⁹⁶. E também justifica a sua existência devido algumas características específicas. Primeiro,

[...]sendo o Semiárido uma área desafiadora para a Universidade enquanto espaço de pesquisa e produção do conhecimento, conseqüentemente, como formadora de profissionais e educadores (as) que possam contribuir para a construção de referenciais e práticas de um desenvolvimento sustentável para a região.” (UFCG, 2011, p. 20).

Segundo; uma área de forte presença de produtores agropecuários, sendo os principais atores econômicos. Terceiro, o Cariri apresenta índices baixos para o desenvolvimento econômico e humano e, principalmente, educacional. Um quarto ponto como justificativa diz respeito ao fato de o município de Sumé dispor de uma Escola Agrotécnica e ter tido a experiência da Unicampo⁹⁷. Um quinto ponto importante é que “a realidade educacional do Cariri requisita uma contribuição da Universidade na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão visando superar os índices de desenvolvimento atualmente apresentados.” (UFCG, 2011, p. 24). Neste sentido, precisam ser superados os altos índices de analfabetismo da região. Por fim,

96 A Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico foi composta pelos seguintes professores: Msc. José Irelanio Leite de Ataíde (presidente), Dra. Maria do Socorro Silva (membro), Msc. José Luciano de Queiroz Aires (membro), Dr. Marcus Bessa de Menezes (membro) e Dra. Fernanda Aquino Sylvestre (membro).

97 Universidade Camponesa foi um projeto entre a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e organizações de camponeses e sindicatos rurais da região do Cariri, o projeto tinha apoio do CIRAD, da Escola Técnica Agrícola de Sumé, CCEPASA e Do Projeto Dom Helder Câmara (MDA-FIDA). Tinha como objetivo “construir um processo pedagógico destinado a desenvolver o “capital cultural” dos atores sociais engajados na agricultura familiar no semi-árido brasileiro”. Cf. <http://www.ufcg.edu.br/~unicampo/>

um elemento importante sobre a justificativa do oferecimento deste curso no CDSA, está relacionado ao fato de:

[...] a maioria dos adolescentes do campo se desloca para a sede do município para cursar os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, muitos professores (as) que atuam nas escolas da sede dos municípios trabalham com os sujeitos do campo, portanto, precisam de uma formação referenciada na concepção da Educação do Campo, pois embora a escola esteja localizada na sede do município a maioria dos estudantes são provenientes das comunidades rurais, o que requisita uma prática pedagógica que tenha contexto como cenário e como conteúdo do trabalho a ser desenvolvido na escola nos diferentes níveis da Educação Básica.

A Licenciatura em Educação do Campo, política educacional criada no Brasil em 2008, busca formar professores para a docência multidisciplinar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das Escolas Básica do Campo por meio de um currículo organizado por áreas de conhecimentos: Ciências Humanas e Sociais⁹⁸, Ciências Exatas e da Natureza e Linguagens e Códigos. Qual sentido, então, da educação do campo, uma vez que o que se vê atualmente é uma política de desvalorização e conseqüentemente o fechamento de escolas do campo? Vale lembrar que a LDB não propôs uma Educação do Campo, com um claro pensamento direcionado a este tipo de escola, mas sim se pensou em adaptar a realidade curricular vivenciada na cidade ao campo. Criou-se também a possibilidade de desenvolver uma proposta para que pudesse atender as necessidades dessa população, mas o Estado não criou nenhuma política capaz de pôr em prática qualquer proposta (SOUZA, 2010). Mas, na realidade, o Brasil dificultou ainda mais a existência deste tipo de educação, uma vez que “Os municípios, sem condições de manter as escolas, principalmente as multisseriadas, acabaram fechando-as. É a estratégia de desocupação do campo sendo executada.” (SOUZA, 2010, p.159). Cabe ainda citar, segundo Souza (2010, p. 161):

As Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo dirigem-se “ao mundo do trabalho” (servidão ao mercado) para criar uma “sociedade socialmente justa” e “ecologicamente sustentável”. Estas terminologias são meros devaneios, uma ilusão no capitalismo burocrático, como já vimos. São chavões ideológicos para garantir a manutenção da dominação, já que o capitalismo não pode ser socialmente justo nem ecologicamente sustentável.

98 O aluno formado na área de Ciências Humanas e Sociais é habilitado para lecionar História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Daí a razão de analisarmos esse curso, já que ele tem atuado na formação docente no Cariri paraibano desde 2009.

Portanto, não diferente das escolas chamadas “regulares”, as escolas do campo também são pensadas na política do capitalismo burocrático com intuito de manutenção do poder das elites sobre a classe trabalhadora.

A Licenciatura em Educação do Campo oferta anualmente 50 vagas anuais. Organizado em períodos semestrais com um total de 3.555 horas e 237 créditos. Dividido em: Formação Básica, com 1.537 horas e 102 créditos ao longo do curso; Formação Específica, com 960 horas e 64 créditos, que deverá ser integralizada a partir do 4º período, momento em que o aluno escolherá uma das três áreas do conhecimento; e a Formação Integradora, possuindo 1.065 horas de formação e 71 crédito ao longo de todo o curso.

Ao que diz respeito a Formação Básica, o PPC (UFCG, 2011, p. 53) indica que:

A formação básica, quanto aos aspectos psico-pedagógicos específicos de um curso de licenciatura, inclui, entre outros aspectos, o estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional, e conhecimentos que oportunizam compreender, problematizar e intervir na organização dos sistemas de ensino e do trabalho pedagógico na sua totalidade (docência, gestão, planejamento).

Desta maneira, são ofertadas nesta formação um total de 28 componentes curriculares que estão distribuídas em núcleos de estudo e áreas do conhecimento e somam 102 créditos e 1.530 horas ao longo de todo o curso.

A Formação Específica, que são as três áreas de aprofundamento (Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e da Natureza, com 16 componentes curriculares, e Linguagens e Códigos, com 19 componentes), possuem cada uma delas a carga de 960 horas, com 64 créditos para cada área a ser integralizada a partir do 4º período, abrangem os conhecimentos necessários para a capacitação e atuação do futuro docente (UFCG, 2011).

Já a Formação Integradora, com carga de 1.065 horas e contabilizando 71 créditos, representa as atividades complementares e a prática do futuro docente, como sua participação em eventos, seminários projetos de iniciação científica, monitoria, extensão, prática em estágios e de ensino (UFCG, 2011).

A seguir, apresentamos os quadros dispendo os componentes da formação básica e da específica e de antemão justificamos apresentar apenas o quadro da formação específica em Ciências Humanas e Sociais, visto que esta é a área de nosso interesse enquanto estudo.

Quadro 32 - DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO BÁSICA

NÚCLEO	COMPONENTE CURRICULAR	CR	C/H	PRÉ-REQUISITO
BÁSICO PEDAGÓGICO	Antropologia da Educação	04	60	-
	Introdução à Sociologia	04	60	-
	Introdução à Filosofia	04	60	-
	Filosofia e Educação	04	60	Introdução à Filosofia
	Sociologia e Educação	04	60	Introdução à Sociologia
	Psicologia e Educação	04	60	-
	Fundamentos Históricos da Educação	04	60	-
	Política Educacional e Educação Básica no Brasil	04	60	-
	Didática	04	60	-
	Currículo e Escola	04	60	Didática
	Gestão dos Processos Educacionais	04	60	Política Educacional e Educação Básica no Brasil
	Avaliação dos Processos Educacionais	04	60	Didática
	Pesquisa em Educação	02	30	-
	Educação do Campo	02	30	-
	BÁSICO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO	Prática de Leitura e produção de Textos	04	60
Cultura Corporal		04	60	-
Fundamentos das Linguagens Artísticas		02	30	-
Introdução às Ciências Humanas e Sociais		02	30	-
Introdução às Ciências da Natureza		02	30	-
Introdução aos Estudos de Linguagens e Códigos		02	30	-
Matemática na Educação Básica I		04	60	-
Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS		04	60	-
Informática Básica		02	30	-
Tecnologias Educacionais e Processos de Aprendizagem		04	60	-
Educação Especial		04	60	-
Educação de Jovens e Adultos		04	60	-
História e Cultura Afro-Brasileira		04	60	-

	Etnologia Indígena no Brasil	04	60	-
TOTAL		102	1530	

FONTE: UFCG, 2011, p. 53-54.

Quadro 33 - DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

COMPONENTE CURRICULAR	CR	CH	PRÉ-REQUISITO
Educação Popular e Movimentos Sociais	04	60	-
Filosofia Contemporânea	04	60	Introdução à Filosofia
Introdução à Geografia	04	60	Introdução às Ciências Humanas e Sociais
Geografia do Brasil	04	60	-
Geografia da Paraíba	04	60	-
Cartografia Geral	04	60	-
História Antiga e Medieval	04	60	Introdução às Ciências Humanas e Sociais
História Moderna e Contemporânea	04	60	-
História do Brasil	04	60	-
História da Paraíba	04	60	-
Teoria Sociológica I	04	60	Introdução à Sociologia
Teoria Sociológica II	04	60	Teoria Sociológica I
Sociologia Rural	04	60	Introdução à Sociologia
Identidade e Territorialidades	04	60	-
Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais no Ensino Fundamental	04	60	Didática
Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais no Ensino Médio	04		Didática
TOTAL	64	960	-

FONTE: UFCG, 2011, p. 54.

Assim como fizemos com o curso de Ciências Sociais, buscamos, a partir do ementário do curso de Educação do Campo, na área específica de Ciências Humanas e Sociais, os componentes curriculares obrigatórios entre a Formação Básica e

Específica dos estudantes que, de algum modo, trouxesse a discussão da *questão agrária*. Da análise resultou a identificação de 3 componentes curriculares que trazem em sua ementa a discussão em algum nível sobre questões ligadas as ruralidades, ao campo ou então ao agrário, isso se dá em um universo de 44 componentes curriculares ofertadas no curso. Os componentes identificados foram *Introdução à Geografia, Geografia da Paraíba e Sociologia Rural*.

O componente curricular *Introdução à Geografia* ofertado no 4º período, é pertencente ao quadro de componentes obrigatórios da Formação Específica, dentro da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais, possui uma carga horária de 60 horas, totalizando o quantitativo de 4 créditos. Em sua ementa (UFCG, 2011, p.129), é indicado que se discutirão as “Concepções teórico-metodológicas e noções da Geografia. As relações sociedade/natureza. As dimensões do espaço geográfico: o urbano, o rural e suas relações. As escalas de estudo: o espaço vivido, percebido e concebido.” Tem como objetivo uma análise das diferentes concepções de Geografia e de como isto repercute no ensino e na aprendizagem nas relações que há entre a natureza e sociedade na construção do espaço geográfico (UFCG, 2011).

Objetivamente, *Introdução à Geografia* não indica que aprofundará durante as aulas o estudo sobre questões relacionadas ao espaço geográfico do campo ou do mundo ruralsinalizando que fará um estudo muito mais conceitual do que analítico neste processo. Suas 3 Unidades de Ensino não apresentam variações em seus conteúdos ao longo dos anos analisados⁹⁹ e estão agrupadas da seguinte maneira (EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011, p. 1):

1 UNIDADE – A EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

Origens e pressupostos da Geografia

A sistematização da Geografia

O movimento de renovação da Geografia: Geografia pragmática e crítica

A institucionalização da Geografia brasileira

A elaboração do discurso geográfico

O conhecimento geográfico e sua utilização

2 UNIDADE – FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS ESTRUTURAIS DA GEOGRAFIA

Objeto de estudo da Geografia

O espaço geográfico: dimensões e relações

Categorias de análise operacionais da Geografia – tradicionais e atuais: paisagem, território, lugar, região e meio ambiente.

Espaço geográfico e o processo de globalização

⁹⁹ Tivemos acesso aos Planos de Curso entre os anos de 2011 a 2014 e 2016 a 2019, neste período não ocorreu mudança de docente, mantendo-se sempre o mesmo.

3 UNIDADE – A GEOGRAFIA GERAL

Geografia Física I: Geologia: estrutura da terra e geomorfologia,

Geografia Física II: Climatologia, hidrografia e fitogeografia.

Geografia Humana I: Espaço industrial, espaço urbano e agrário.

Geografia Humana II: Estudos demográficos: Crescimento demográfico, teorias demográficas e tipos de migrações.

A mundialização do capitalismo e a geopolítica mundial. (Grifos nossos).

Não fica claro, de acordo com o Plano de Curso do componente curricular, se, como já dito antes, as questões pertinentes ao agrário foram aprofundadas ou discutidas. Indicamos isto, devido em sua ementa ser enunciado a discussão da dimensão dos espaços geográficos e nesta dimensão aparecer o espaço rural. A seguir, no Quadro 34, apresentamos o referencial teórico presente no Plano de Curso do componente curricular entre os anos de 2011 e 2019.

Quadro 34 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO PLANO DE CURSO DE INTRODUÇÃO À GEOGRAFIA

AUTOR	OBRA	ASSUNTO
Manoel Correia de Andrade	Geografia ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico	Geografia contemporânea, geografia brasileira, importância da geografia no mundo atual.
Manoel Correia de Andrade	Geografia econômica	As formas pelas quais o homem vem ocupando o espaço terrestre e utilizando os escassos recursos que nele se encontram
Ana Fani A. Carlos	Espaço e Indústria	Geografia Geral. Espaço. Indústria. Área urbana. Espaço transnacional
Ana Fani A. Carlos	Novos Caminhos da Geografia	Discussão sobre as questões de Geografia física, urbana, rural, de pesquisa, de teoria, de espaço, do cotidiano.
Amélia Luisa Damiani	População e Geografia	A fome e a miséria de parte substancial da população humana faz renascer, de forma clara ou disfarçada, de tempos em tempos, o espectro de teorias malthusianas.
Antonio Carlos Robert Moraes	Geografia: pequena história crítica	Uma análise do papel da geografia.
Ruy Moreira	O pensamento geografia brasileiro: as matrizes para a renovação 1	A formação histórica da Geografia moderna e da Geografia clássica dentro dela, analisa o conceito de clássicos e oferece um conceito de matriz em Geografia à luz dos comentários críticos da tradição de escolas e da tradição de geografias setoriais.
Ruy Moreira	O pensamento geografia brasileiro: as matrizes para a renovação 2	O intenso movimento de crítica e a renovação do pensamento

		geográfico no mundo e no Brasil entre 1950 e 1970.
Ruy Moreira	Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico	A história da ciência geográfica ao balanço da problemática da existência e do ser no espaço, conceitos fundamentais e analisa o papel da geografia no século XXI.
Nídia Nacib Pontuscha	Para ensinar e aprender geografia	Discussão da atual realidade da formação docente para o ensino e a aprendizagem da Geografia com componente curricular.
Jurandyr Luciano Sanches Ross	Ecosistemas do Brasil: Subsídios para planejamento ambiental	Analisa os espaços naturais e a transformação em agropecuários; define espaços agroambientais e agroecológicos onde situa os corredores produtivos, região por regiões brasileiras
Milton Santos	Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal	Uma análise multidisciplinar, que tenha condições de destacar a ideologia na produção da história, além de mostrar os limites do seu discurso frente a realidade vivida pela maioria dos países do mundo.
Milton Santos	A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção	A obra busca oferecer um tratamento às relações entre a técnica e o espaço e entre o espaço e o tempo, bases para a construção de um sistema de conceitos, procurando definir o espaço geográfico e seu papel ativo na dinâmica social.
Milton Santos	Metamorfose do espaço habitado	Debater algumas realidades do presente e os conceitos delas resultantes
Dirce Maria A. Suertegaray	Notas sobre epistemologia da Geografia	-
José William Vesentini	Geografia e ensino: textos críticos	Trata-se da metodologia e da prática da geografia, buscando elucidar suas origens e contradições. Procura apontar o papel ideológico da geografia escolar, sua falsa neutralidade e eficácia na reprodução da dominação. Aborda ainda a questão de como a geografia do Brasil é tratada nos livros escolares franceses.

FONTE: EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011.

O componente *Geografia da Paraíba* é um componente curricular obrigatório da Formação Específica do estudante de Licenciatura em Educação do Campo,

ofertado no 7º período contabiliza 4 créditos e uma carga horária com 60 horas. Sua ementa (UFCEG, 2011, p. 130) indica que deverá tratar a:

Formação territorial da Paraíba. Processo de regionalização do território paraibano. Características físicas do território paraibano: relevo, clima, vegetação, hidrografia. A geoecologia do semiárido paraibano. Estudo da população paraibana. **A relação campo e cidade na Paraíba. A economia paraibana.** (Grifos nossos).

Portanto, aparece no componente curricular a proposta de se discutir as relações entre o campo e cidade e a economia da Paraíba, economia esta que, como já apresentado ao longo deste trabalho, é de intensa participação rural ao longo de todo processo de formação da Paraíba. Neste sentido, vemos que há uma brecha para que haja uma discussão sobre a formação do território paraibano a partir dos latifúndios e o processo de concentração fundiária no estado. O componente indica como sendo o seu objetivo o seguinte (UFCEG, 2011, p. 130):

Compreender o processo de ocupação e construção do território paraibano e os seus impactos ambientais. Identificar os critérios físicos e sociais que contribuíram para o processo de regionalização a Paraíba e suas formas de representação. Identificar e diferenciar os aspectos físicos do território paraibano e compreender a dinâmica demográfica e econômica da população paraibana.

A partir dessas indicações, o Plano de Curso¹⁰⁰ deste componente curricular divide-se em três Unidades de Ensino que problematizaram os conteúdos geográficos, como apresentamos a seguir (EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p.1):

1 UNIDADE – FORMAÇÃO/EXPANSÃO E REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO PARAIBANO

Processo de ocupação do espaço paraibano.
A Formação e expansão territorial da Paraíba
Organização político administrativa do Paraíba
Regionalização do espaço Paraibano
As divisões regionais oficiais da Paraíba.
Divisão regional oficial atual em Meso e Microrregiões paraibanas

2 UNIDADE – ASPECTOS FÍSICOS DO TERRITÓRIO PARAIBANO

Paisagem natural
Caracterização do território paraibano: extensão territorial, localização geográfica, números de municípios.

100 Tivemos acesso aos Planos de Curso desse componente curricular através do Coordenador Administrativo da Unidade Acadêmica de Educação do Campo (UAEDUC), que dispôs os que se encontram disponíveis no Controle Acadêmico Online da UFCEG, sendo eles referentes aos segundo semestres de 2012 e 2013 e do primeiro semestre que vão de 2015 à 2019. Neste período o componente curricular foi exercido pelo mesmo docente.

Elementos naturais do território paraibano: geologia, relevo, clima, solo, vegetação e recursos hídricos.

A geoecologia do semiárido.

Unidades geoambientais.

3 UNIDADE – DINÂMICA ECONÔMICA E SOCIAL DO TERRITÓRIO PARAIBANO

Dinâmica da população: Composição étnica, crescimento populacional, densidade demográfica, população urbana e rural e estrutura da população.

Configuração do espaço urbano da Paraíba.

Atividades econômicas: agricultura, pecuária, indústria e turismo.

Novos caminhos da Paraíba – economia, projetos sociais e a integração global

O Cariri Paraibano. (Grifos nossos).

Vemos nestas Unidades de Ensino, em especial na terceira, o espaço para que seja discutido as questões intrínsecas ao espaço rural paraibano, podendo ser discutidas aspectos da *questão agrária* do Brasil e da Paraíba. Abordar estas questões possibilitaria aos estudantes deterem conhecimento sobre a realidade camponesa e o papel dessa classe na formação da população do Cariri paraibano.

O próximo quadro indica o referencial teórico para o Plano de Curso. A bibliografia básica do curso, é selecionada pela comissão de elaboração dos PPC's, que para este componente curricular indica para os estudantes as seguintes obras:

Quadro 35 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO PLANO DE CURSO DE GEOGRAFIA DA PARAÍBA ENTRE 2012 E 2019*

AUTOR	OBRA	ASSUNTO
Aziz Nacib Ab'saber**	Ecosistemas do Brasil	Os aspectos fitogeográficos e abióticos que cercam os principais ecossistemas encontrados nos grandes domínios da natureza brasileira.
Manoel Correia de Andrade	A terra e o homem do Nordeste	População e Estrutura fundiária do Nordeste; Mão-de-obra; Agricultura.
Fred Leite Siqueira Campos (<i>et al.</i>)	A economia paraibana: estratégias competitivas e políticas públicas	-
Roberto Lobato Corrêa	O espaço urbano	A caracterização do espaço urbano.
Roberto Lobato Corrêa	Trajatórias Cartográficas	Estudo sobre espaço geográfico.
Claudio Blanc Índico	Paraíba	Livro paradidático sobre características do estado da Paraíba.
Sérgio Tavares de Melo; Janete Lins Rodriguez.	Paraíba: desenvolvimento econômico e questão ambiental	Estudos geológicos, históricos e econômicos, objetivando analisar as possibilidades de desenvolvimento do estado paraibano, além de discutir questões que caracterizam os ambientes urbanos e rurais

Emília R. F Moreira; Ivan Targino	Capítulos de Geografia agrária da Paraíba	Análise da modernização da agricultura que provocou mudanças substanciais no espaço agrário da Paraíba, a partir dos anos 60
Janete Lins Rodriguez.	Atlas escolar da Paraíba	Atlas escolar sobre os aspectos geográficos do estado da Paraíba.
Anieres Barbosa da Silva; Josias de Castro Galvão; Henrique Elias Pessoa Gutierrez***	Paraíba: Pluralidade e representações geográficas.	As formas de organização e produção do espaço paraibano.
Anieres Barbosa da Silva; Josias de Castro Galvão; Henrique Elias Pessoa Gutierrez****	Paraíba2: Pluralidade e representações geográficas.	As formas de organização e produção do espaço paraibano.

FONTE: EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012. Adaptado pelo autor do texto. *Exceto o ano de 2017. **A partir de 2015 esta obra e autor foram retirados do Plano de Curso. *** Esta obra foi relacionada no Plano de Curso do ano de 2019. **** Esta obra foi relacionada no Plano de Curso do ano de 2019.

O componente curricular de *Sociologia Rural*, presente neste curso, segue as mesmas orientações pedagógicas existentes no curso de Ciências Sociais, uma vez que ela é ofertada com a mesma ementa para os dois cursos e, portanto, já discutidas. É ofertada no 7º período, totaliza 4 créditos e uma carga horária de 60h.

Por fim, abrimos uma exceção para tratarmos de um componente curricular optativo ofertado na Licenciatura em Educação do Campo, já que vem sendo ofertada por três semestres aos estudantes. Trata-se de *Questão Agrária e Campesinato*, componente este que não está presente no PPC do curso, pois sua elaboração se deu após a formulação do mesmo, mas, tivemos acesso ao seu Plano de Curso¹⁰¹. Este componente curricular representa 2 créditos e 30hs de carga horária computada. Sua ementa indica o que se pretende neste componente, que é:

A Questão agrária no Brasil: uso e apropriação da terra. A origem dos camponeses no Brasil: a brecha camponesa. As lutas e resistências camponesas pelo uso da terra. Origem e evolução do campesinato no Nordeste Brasileiro. Modernização agrícola e desenvolvimento rural no Brasil. Novos sujeitos do campo, ruralidades e meio ambiente.

Este componente curricular é, até então, a única que indica discutir de forma incisiva a *questão agrária* brasileira e, em especial, no Nordeste. Segundo o Plano de

101 Tivemos acesso aos Planos de Curso desse componente curricular através do Coordenador Administrativo da Unidade Acadêmica de Educação do Campo (UAEDUC), que dispôs os que se encontram disponíveis no Controle Acadêmico Online da UFCG, sendo eles referentes ao segundo semestre de 2017 e o primeiro 2018, este ano com duas turmas e dois docentes ministraram este componente.

Curso, seu objetivo é “Compreender a questão agrária no Brasil e como o uso, apropriação e desapropriação da terra influenciaram a constituição do campesinato brasileiro e suas lutas e resistências enfatizando o contexto do nordeste brasileiro”. Sua estrutura está dividida em duas Unidades de Ensino, são elas:

UNIDADE I

- A questão agrária no Brasil: o colonialismo e a apropriação da terra
- Origem do campesinato no Brasil: a brecha camponesa
- Evolução do Campesinato no Nordeste Brasileiro
- Modernização agrícola e desenvolvimento rural no Brasil

UNIDADE II

- As lutas e resistências camponesas pelo uso da terra: Ligas Camponesas e o surgimento do sindicalismo rural
 - Novos sujeitos do campo
 - Migração, família e campesinato
 - Movimentos das mulheres agricultoras e os muitos sentidos da igualdade de gênero
- A Articulação do Semiárido brasileiro: camponeses unidos em rede para defender a convivência no Semiárido (Grifos nossos).

Percebemos que neste componente curricular há o intuito de se discutir a realidade camponesa, desde a formação do campesinato brasileiro até questões mais atuais, como é o caso da convivência com o semiárido brasileiro. Apresentamos o referencial teórico desse componente curricular a seguir no Quadro 36:

Quadro 36 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA DO PLANO DE CURSO DE QUESTÃO AGRÁRIA E CAMPESINATO ENTRE 2017 E 2018*

AUTOR	OBRA	ASSUNTO
Patrick Caron; Eric Sabourin	Camponeses do Sertão: mutação das agriculturas familiares no Nordeste do Brasil	O contexto histórico e geográfico da agricultura brasileira, e, as diferentes sínteses temáticas, as quais tratam da evolução das formas de estruturação do espaço local, da diversidade e das trajetórias de evolução das unidades de produção agrícolas, da ação coletiva e da organização dos produtores rurais, da dinâmica dos sistemas técnicos de produção e das formas de valorização dos produtos
Coleção História Social do Campesinato	Vol. 01 ao 9.	Análise das múltiplas características e experiências do campesinato brasileiro
Caio Prado Júnior	A questão agrária no Brasil	Uma análise sobre a questão agrária brasileira.

FONTE: EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2017

Estas análises se fazem importantes para termos a compreensão de que o que é proposto no Plano Acadêmico do CDSA, com um ensino, pesquisa e extensão voltados pra realidade local, na qual se encontra inserida a Instituição, está fora de sintonia e se autodescaracteriza ao sair do foco da problematização do nosso espaço rural e dos males que neste espaço são fortemente marcantes na vida das populações camponesas, que muitas vezes são de onde se originam o alunado e docentes em formação.

Isto também pode ser comprovado a partir dos dados da produção monográfica dos formandos do curso, entre os anos de 2013 e 2019, que indicam que, dos 124 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), somente 5 deles buscaram, de alguma maneira, abordar a *questão agrária* na produção. Portanto, é preciso questionar o *status quo* de nosso espaço rural, é preciso questionar as bases do latifúndio, senão corremos o risco de formarmos estudantes conformados com a exploração que seus familiares são submetidos por gerações, sem que haja mudança de fato, mais sim, apenas a reprodução da ordem social vigente.

4.3 A Questão Agrária na sala de aula do Ensino Médio em Monteiro-PB

Na etapa em que se encontra esta pesquisa, justificamos que o nosso interesse neste momento está diretamente relacionado ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, sendo nosso foco analisarmos se a *questão agrária* é discutida nesse componente curricular, e se aparece, como ela é tratada. Neste sentido, buscamos analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), quando o caso, e os Planos de Ensino de Sociologia nas três séries do Ensino Médio dos cursos ofertados pelo IFPB e pelas Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual da Paraíba existentes em Monteiro.

Em Monteiro, existem ao todo 5 (cinco) escolas de Ensino Médio da rede pública, destas selecionamos apenas 4 (quatro) sendo 3 (três) da rede estadual e 1 (uma) da rede federal, em que analisaremos o ensino de Sociologia, são elas: a Escola Cidadã Integral Técnica José Leite de Souza, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Miguel Santa Cruz, Escola Estadual de Ensino Médio Bento Tenório de Sousa

– Escola do Campo, e por fim, o Instituto Federal de Educação da Paraíba – *Campus Monteiro* (IFPB)¹⁰².

Iniciaremos nossas análises pelo Instituto Federal de Educação da Paraíba. O IFPB *Campus Monteiro* teve suas atividades iniciadas no ano de 2009, em um prédio provisório que, na época, foi cedido pela prefeitura do município, somente em 2011 a sede da Instituição foi inaugurada¹⁰³. Importante fazer uma observação acerca da função do ensino técnico integrado ao Ensino Médio no Brasil, neste sentido, cabe a nós, corroborarmos com o que aponta Costa (2012, p. 32), que indica:

O teor da fundamentação teórica em promover a integração entre formação intelectual-política e trabalho produtivo já anuncia que a efetivação da proposta de ensino integrado no sistema de ensino brasileiro é um desafio, haja vista que a sociedade é capitalista, em que a perspectiva de educação profissional é restrita e está voltada para atender as necessidades do mercado.

Cabendo complementar o que aponta Frigotto *et al.* (2018, p. 103):

Existe um ensino técnico e profissionalizante para as denominadas “espumas” sociais, isto é, elites sociais, e aquele que atende às necessidades das camadas populares. Ocorre uma hierarquização nessa modalidade, o que mantém uma “dualidade”, digamos assim, modal da formação técnica e profissionalizante. Ou seja, há cursos que se direcionam às camadas mais abastadas da população em contraposição a cursos de menor prestígio social oferecidos em sua maioria “às classes menos favorecidas”

A Instituição oferta três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Técnico em Edificações, Técnico em Instrumento Musical e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática), em cuja modalidade o estudante, ao passo que cursa o Ensino Médio, também estuda em um curso Técnico. Existe ainda o curso Técnico Subsequente em Instrumento Musical, nesta modalidade o curso está destinado aos alunos que já concluíram o Ensino Médio. O IFPB também oferta dois cursos da Educação Superior, Tecnológicos (Construção de Edifícios e Análise e Desenvolvimento de Sistemas) e um curso de Especialização em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Segundo o Censo

102 Importante destacar que os professores de Sociologia que lecionam nessas escolas não se formaram, necessariamente, no *Campus* de Sumé da UFCG. Porém, consideramos importante tratar daquele centro de formação de professores por que entendemos ser ele o único no Cariri paraibano que prepara profissionais para essa docência.

103 O Campus Monteiro do IFPB foi criado a partir do Plano de Expansão da Educação Profissional do Governo Federal, no ano de 2008, através da Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, teve seu funcionamento autorizado pela Portaria nº 04, de 06 de janeiro de 2009, publicado no DOU, seção 1 nº 4, de 07 de janeiro de 2009. Cf. <https://www.ifpb.edu.br/monteiro/institucional/sobre-o-campus>

Escolar 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (INEP, 2020), o IFPB possui 397 alunos matriculados em seus cursos de Ensino Médio. Em seguida, analisaremos em conjunto os Planos de Disciplina¹⁰⁴ de Sociologia dos cursos de Técnico em Edificações e Instrumento Musical, pois estes planos são idênticos.

O Curso Técnico em Edificações, ofertado no IFPB *Campus* Monteiro, anualmente disponibiliza 40 vagas para os estudantes da região por meio de processo seletivo próprio. Tem 3.600 horas relógio¹⁰⁵ de componentes curriculares ao longo dos 3 anos letivos e 200 horas de estágio, totalizando 3.800 horas ao todo. A instituição disponibiliza este curso para região entendendo que é necessário ao jovem que sejam capazes de lidarem com os avanços, tanto das tecnologias como da ciência (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2016). Neste sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de Técnico em Edificações (2016, p. 18) entende que o

Curso Técnico de Nível Médio em Edificações, na forma Integrada, presencial, por entender que estará contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços prestados à sociedade, formando o Técnico em Edificações, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de contribuir com a formação humana integral e com o desenvolvimento socioeconômico da região articulado aos processos de democratização e justiça social.

Assim, de acordo com que propõe este PPC¹⁰⁶, tem como objetivo, ofertar na região a mão de obra qualificada capaz de contribuir com o desenvolvimento econômico da região. Dessa forma, este curso está concebido em articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, onde cada ponto desenvolve singular importância para a formação do jovem ingressante. O trabalho é pensado, segundo o

104 Tivemos acesso aos Planos de Disciplina desse componente curricular através do sítio da Instituição que dispõe para *download*. Os que se encontram disponíveis no sítio são referentes aos anos em que os Planos Pedagógicos de Curso foram aprovados, que são: Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, 2015. Curso de Técnico em Edificações, 2016 e Curso Técnico em Instrumento Musical, 2018. Acesso em:

https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/?cidade=12&modalidade=&nome=&formacao=&nivel_formacao=T ECNICO&turno=&forma_ acesso=

105 No Instituto Federal de Educação a carga horária é computada em hora relógio, ou seja, horas de 60 min. De acordo com o documento *Diferença entre hora-aula e hora relógio* “A hora-relógio equivale ao período de 60 (sessenta) minutos e deve ser utilizada para contabilizar a carga horária de integralização dos cursos.” É possível conferir a definição em: <https://www.ifpb.edu.br/pre/articulacao-pedagogica/documentos/faq-hora-aula-x-hora-relogio-publicado.pdf>

106 A Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico foi composta pelos seguintes servidores: Walter Ladislau de Barros Ribeiro, Rebeca Parente Miranda Madruga, João Moraes Sobrinho, Amandio Pereira Dias Araújo, Daniela Barrêto Nóbrega de Almeida, Whelson Oliveira de Brito, Adri Duarte Lucena, Sara Fragoso Pereira e Felipe Louise Pereira Ferreira.

IFPB (2016, p. 20), “na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.” Já a ciência é o “conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2016a, p. 20). Cultura em um sentido de “resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais (...)” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2016, p. 20). E, por fim, a tecnologia, neste sentido “entendida como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2016, p. 21). Em sentido prático, o objetivo deste curso, segundo o seu PPC (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2016, p. 22), é

(...) formar profissionais técnicos de nível médio para atuar no gerenciamento de processos construtivos das edificações, utilizando métodos, técnicas e procedimentos que garantam a qualidade e a produtividade na construção civil, sem perder de vista a segurança dos trabalhadores e a preservação ambiental.

A formação do estudante do curso técnico do IFPB está organizada a partir de três áreas de formação: a Geral, Preparação Básica para o Trabalho e Formação Profissional. Como já indicado inicialmente, nosso foco neste curso é o componente curricular de Sociologia que faz parte da Formação Geral do estudante.

A Sociologia está presente nas três séries do Ensino Médio. Na turma do **1º Ano**, a carga horária é equivalente a 67 horas, representando semanalmente 2 (duas) aulas na turma. No **2º Ano**, há uma redução na carga horária, passando a ser desenvolvida apenas 1 (uma) aula semanal, contabilizando 33 horas relógio no ano letivo. No **3º Ano**, mantém a mesma carga horária do ano anterior, 1 (uma) aula semana e 33 horas relógio anual. Ao fim do curso o componente representa um total de 133 horas aplicadas na formação dos estudantes. Cabe salientar que tanto o Plano de Desenvolvimento Institucional como os respectivos PPC's do *Campus*, em nenhum momento citam a questão agrária como elemento a ser considerado no desenvolvimento dos planos, seja de curso ou da Instituição.

O Curso Técnico em Instrumento Musical, também ofertado de forma integrada, possui uma carga horária de 3.002 horas e mais 200 horas de Estágio, computando o total de 3.202 horas de curso ao longo dos seus três anos de duração, sendo oferecidas 40 vagas anuais. Em sua Justificativa para a implantação do curso, uma das diversas motivações é que na Paraíba existe um cenário favorável a este tipo de área devido à existência de uma infinidade de atividades ligadas à música, como orquestras, estúdios de gravação, shows, bailes lançamentos artísticos, etc., além de Leis de Incentivo à Cultura nas diversas esferas de governo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2018). Portanto,

(...) a oferta do Curso Técnico em Instrumento Musical propõe para suprir as necessidades nessa área específica do conhecimento, cumprindo, inclusive, uma importante função de proporcionar uma formação qualificada, seja para o exercício profissional, seja para a conexão vertical em estudos posteriores de nível superior. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2018, p. 20).

Outro ponto importante que justifica a oferta deste curso para a região é o histórico e peculiaridade musical dela. Segundo o PPC do curso¹⁰⁷ (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2018, p. 22):

Outra condição imperativa para a oferta do presente curso foi a articulação deste com as peculiaridades da região, uma vez que Monteiro é famosa por abrigar artistas populares consagrados, como Zabé da Loca e Flávio José. Soma-se a isso as demandas sociais. Pois, como foi verificado em pesquisas de opinião realizadas pelo Instituto com a comunidade, o curso em questão é considerado atraente, o que mostra o anseio da comunidade local em relação a respectiva formação.

Assim, como o curso Técnico em Edificações, o de Instrumento Musical alicerça-se sua formação em Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, como já tratado, como base para a formação dos estudantes e futuros profissionais que sairão da Instituição. Neste sentido, tem-se como objetivo geral neste curso técnico, o de “formar profissionais técnicos de nível médio qualificados para atuar no campo musical com competência, criatividade, inovação e capacidade para participar das diversas dimensões do fazer artístico e cultural.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA

107 A Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico foi composta pelos seguintes servidores: Cyran Costa Carneiro da Cunha, Abimael Oliveira Silva, Christian Alberto Marinho Weik, Felipe Louise Pereira Ferreira, Ebenézer Lourenço Vaz, Lídio Roque da Silva, Lindberg Luis da Silva Leandro, Vilson Lacerda Brasileiro Junior, Vlademir Vieira de Albuquerque e Maria José Aires Freire de Andrade.

PARAÍBA, 2018, p. 25). O curso está organizado entre formação geral, preparação básica para o trabalho e formação profissional do estudante, que, ao longo dos 3 (três) anos letivos, será desenvolvido computando a carga horária proposta.

A carga horária de Sociologia para o aluno de Instrumento Musical está dividida da seguinte forma: no **1º Ano** e **2º Ano**, serão ofertadas 01 (uma) aula semanal, que em cada ano somarão 33 horas, e no **3º ano** a carga horária é aumentada desenvolvendo 02 (duas) aulas semanais, tendo, desta maneira, ao término do ano letivo, o total de 67 horas. No total de todo o curso são contabilizadas 133 horas relógio do componente no currículo do estudante. O componente curricular, atualmente, é oferecido por um professor efetivo da Instituição, o docente assumiu o cargo em 2014, desde então leciona o componente. O mesmo dispõe de formação inicial (graduação) em Ciências Sociais, Mestrado e Doutorado em Sociologia¹⁰⁸.

A ementa de Sociologia (que são iguais para Técnico em Edificações e Instrumento Musical) aponta para os 1º Anos do Ensino Médio, que os estudos focarão na “Introdução do pensamento sociológico. Os precursores do pensamento sociológico e a gênese da discussão acerca do homem e da vida em sociedade. Estudo da sociedade e diversidade cultural.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2016, p. 34-35). Seguindo a tradicional divisão por bimestres, o componente curricular apresenta quatro Unidades de Ensino¹⁰⁹. São elas:

1. Unidade I: Como tudo começou: Tempos modernos e a Sociologia

- 1.1. Os tempos modernos e a sociologia: O que é Sociologia.
- 1.2. O nascimento da sociologia
- 1.3. Desenvolvendo uma perspectiva sociológica
- 1.4. Como a sociologia pode ajudar em nossas vidas?
- 1.5. O desenvolvimento do pensamento sociológico
- 1.6. Cultura e sociedade/O conceito de cultura
- 1.7. Socialização
- 1.8. Tipos de sociedade

2. Unidade II: Introdução aos Clássicos da Sociologia

- 2.1. O apito da fábrica
- 2.2. Durkheim: Principais conceitos
- 2.3. Tempo é dinheiro

108 Este docente é responsável pelas aulas de Sociologia em todos os cursos técnicos do Campus Monteiro, sua Graduação foi em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Doutorado em Sociologia pela UFRN.

109 Para análise dos Conteúdos Programáticos decidimos utilizar o Plano da Disciplina Sociologia do Curso Técnico em Edificações, o que não interfere no estudo, devido ao fato de que neste curso como no Técnico em Instrumento Musical o Plano de Disciplina dos 3 (três) anos letivos serem idênticos, como já indicamos. Para conferência poderá acessar: https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/?cidade=12&modalidade=&nome=&formacao=&nivel_formacao=T ECNICO&turno=&forma_acesso=

- 2.4. Weber: Principais conceitos
- 2.5. A metrópole acelerada
- 2.6. Simmel: Principais conceitos
- 2.7. Trabalhadores uni-vos: Marx
- 2.8. Marx: principais conceitos
- 2.9. Junto e misturado: quem está certo?
- 3. Unidade III: Liberdade, civilização, controle e consumo: alguns objetos da sociologia**
- 3.1. Liberdade ou segurança?
- 3.2. Tocqueville: Principais conceitos
- 3.3. As muitas faces do poder
- 3.4. Foucault: Principais conceitos
- 3.5. Sonhos de civilização
- 3.6. Elias: Principais conceitos
- 3.7. Sonhos de consumo
- 3.8. Benjamim: Principais conceitos
- 3.9. Caminhos abertos pela sociologia
- 4. Unidade IV: O estudo da sociedade e da Diversidade Cultural: Principais Conceitos**
- 4.1. Um mundo em mudança
- 4.2. Dimensões da globalização
- 4.3. Debates sobre a globalização
- 4.4. O impacto da globalização nas nossas vidas
- 4.5. Globalização e risco
- 4.6. Globalização e desigualdades
- 4.7. Compreendendo a raça e a etnicidade
- 4.8. Explicando o racismo e a discriminação étnica
- 4.9. Integração étnica e conflito étnico (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2016, p. 80-81) (Grifos nossos).

Ao analisarmos o conteúdo programático proposto para a formação geral do estudante de Sociologia do 1º ano, percebemos que, nas quatro Unidades de Ensino, as questões que são abordadas nos conteúdos selecionados pelo docente indicam que a discussão, ao menos neste momento, apresenta-se nos temas, teorias e conceitos introdutórios da Sociologia, apresentando o seu desenvolvimento e seus autores, tanto os teóricos clássicos, como Durkheim, Weber e Marx com suas teorias, como também outros teóricos importantes para as Ciências Sociais, como Foucault e Nobert Elias. Em sequência, após a introdução de conceitos fundantes da Sociologia, a última Unidade de Ensino indica que discutirá os temas como globalização, raça e etnias. Fechado as 4 Unidades de Ensino do 1º ano letivo do componente, concluímos que não se apresentou temas que discutam a *questão agrária* de forma geral e nem local.

O 2º Ano da Sociologia, tanto no curso de Técnico em Edificações como no de Instrumento Musical, o componente curricular propõe discutir com os estudantes a “Formação social e cultural brasileira. Estrutura e Estratificação social. Instituições sociais: escolar, religiosa e familiar. Cultura popular e indústria cultural: cultura material e imaterial. Conhecimento popular. Juventude e consumo.” (INSTITUTO

FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2016, p. 37). O objetivo da Sociologia no 2º Ano do Ensino Médio é discutir as questões nacionais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2016). Assim, as quatro Unidades de Ensino apresentam os seguintes temas para o ano letivo:

1. Unidade I: Formação social e cultural brasileira.

- 1.1. A sociologia vem ao Brasil;
- 1.2. Brasil mostra a tua cara;
- 1.3. Quem faz e como se faz o Brasil;
- 1.4. O Brasil ainda é um país católico;

2. Unidade II: Juventude e cidadania no Brasil contemporâneo.

- 2.1. Qual é a sua tribo;
- 2.2. Desigualdades de várias ordens;
- 2.3. Participação política, direitos e democracia;
- 2.4. Violência, crime e justiça no Brasil;

3. Unidade III: Cultura popular, indústria cultural e consumo no Brasil.

- 3.1. O que consomem os brasileiros;
- 3.2. Interpretando o Brasil;
- 3.3. Cultura material e imaterial;
- 3.4. Cultura popular e erudita;
- 3.5. Indústria cultural;
- 3.6. Os novos contornos da juventude;

4. Unidade IV: Estrutura de classes e estratificação social

- 4.1. Classes, estratificação e desigualdades;
- 4.2. As teorias de classe e estratificação social
- 4.3. As divisões de classe social nas sociedades ocidentais de hoje
- 4.4. Gênero e estratificação
- 4.5. Mobilidade social
- 4.6. Pobreza e exclusão social
- 4.7. Movimentos sociais
- 4.8. Educação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2016, p. 83-84) (Grifos nossos).

Percebemos que no 2º ano o componente se debruça em estudar os problemas sociológicos brasileiros. Iniciando pelo processo de introdução da Sociologia no Brasil, estudando temas da realidade social, desde as desigualdades e violência até a cultura brasileira. A IV Unidade indica os estudos sobre a sociedade a partir de suas classes e sua estratificação social. Assim, de acordo com o que está presente nos conteúdos vemos que há nesta unidade um enorme potencial para o docente inserir em sua prática a discussão e problematização sobre a *questão agrária*, visto que nesta Unidade há a discussão sobre elementos que podemos incluí-la como, por exemplo, ao discutir classes, estratificação e desigualdades, pobreza e exclusão social, movimentos sociais. São elementos que podem proporcionar a discussão sobre a *questão agrária* brasileira, mas sabendo também que essa questão poderia ser tratada em tópico específico, acrescentando esses elementos na estrutura programática do componente.

Por fim, o 3º ano do Ensino Médio dos dois cursos (Técnico em Edificações e Instrumento Musical) segue ainda discutindo o Brasil. Sua ementa indica que o estudo estará direcionado à “(...) sociologia no/do Brasil; Trabalho no Brasil; Religião, desigualdade, participação política, direitos e democracia; Violência, Crime e justiça no Brasil; sociedade de consumo e a realidade brasileira.” (TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES, 2016, p. 40). Tem como objetivo a discussão da Sociologia em questões local e global focando a realidade atual (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2016). Dessa maneira, o 3º Ano aponta como conteúdo programático do ano letivo os seguintes conteúdos:

Unidade I: Cultura e representações

1. Cultura
 - 1.1. Cultura popular
 - 1.2. Cultura erudita
 - 1.3. Cultura de massa
2. Identidade cultural
3. Relativismo cultural e etnocentrismo
4. Alteridade, tolerância e convivência

Unidade II: Gênero e etnicidade

1. Conceito de raça, cor e etnia
2. Preconceito racial e movimentos afirmativos
 - 2.2. Políticas de ações afirmativas
3. Relações de gênero
 - 3.2. Machismo
 - 3.3. Feminismo
4. Dominação masculina e suas manifestações
5. Homofobia

Unidade III: Violência e controle social

1. Violência
 - 1.1. Violência física, psicológica, verbal e simbólica
2. Controle social
 - 2.1. Tipos de controle social
 - 2.2. O controle repressivo legítimo e ilegítimo
3. Relações de dominação
 - 3.1. Tipos de dominação

Unidade IV: Ideologia e Indústria cultural

1. Ideologia
 - 1.2. Tipos de ideologia
2. Indústria cultural
 - 2.1. Indústria cultural e moda
 - 2.2. Indústria cultural e etos urbanos
 - 2.3. A ideologia da indústria cultural
 - 2.3.1. Consumismo
3. Análise do discurso midiático (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2016, p. 86-87) (Grifos nossos).

Apesar de a ementa apontar a discussão em outros conceitos, as Unidades de Ensino indicam que a discussão será por outro caminho, em especial a Cultura e

representações, Gênero e etnicidade, Violência e controle Social e Ideologia e Cultura, não achando possibilidades para discutir a *questão agrária* nacional ou local.

O terceiro curso técnico ofertado pelo IFPB em Monteiro é o de Manutenção e Suporte em Informática. Este curso é oferecido com uma carga horária dos componentes curriculares no total de 3.812 horas e 250 horas de Estágio, totalizando 4.062 horas. São ofertadas anualmente 40 vagas para a região. Para o PPC do curso¹¹⁰ (IFPB, 2015, p. 17):

A Informática é um componente indispensável nas organizações na medida em que as soluções tecnológicas por ela geradas automatizam processos e são fontes de vantagens competitivas através da análise de cenários, de apoio ao processo decisório e definição e implementação de novas estratégias organizacionais.

Assim, este curso é justificado como de grande importância e com necessidade para a formação de profissionais que detenham a capacidade técnica para atuarem na área. Diante disto, o objetivo deste curso “Formar profissionais técnicos de nível médio aptos ao desenvolvimento de suas funções no campo de trabalho” e também “capazes de se tornarem disseminadores de uma nova cultura de utilização da TIC, em todos os espaços possíveis do setor produtivo, primando por um elevado grau de responsabilidade social” (IFPB, 2015, p. 21). Por outro lado, cabe lembrar que, o ensino brasileiro se faz permeado de concepção tecnicista, basta lembrar, como já fizemos, que os documentos e legislações educacionais nacionais são todos direcionados ao ideal de educação por competência. Neste sentido, há uma clara e forte ideia de que é preciso formar o trabalhador competente e que se tornará mais um operário a serviço da manutenção do imperialismo. Saviani (2013, p. 437-438), indica que:

O empenho em introduzir a “a pedagógica das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas.

110 A Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico foi composta pelos seguintes professores: Ana Paula de Andrade Rocha Arnaud, Abimael de Oliveira Silva, Virgínia Lopes de Lemos, Ebenézer Lourenço Ferreira Vaz e Maria José Aires Freire de Andrade.

Deste modo, o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do *Campus* Monteiro, oferta uma carga horária de Sociologia ao longo dos três anos do Ensino Médio de 02 (duas) aulas semanais em todas as séries, totalizando anualmente 67 horas relógio e ao término do curso 201 horas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2015).

Para a série do 1º Ano deste curso a ementa de Sociologia I, propõe a “Introdução do pensamento sociológico. Os precursores do pensamento sociológico e a gênese da discussão acerca do homem e da vida em sociedade. Estudo da sociedade e diversidade cultural;” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2015, p. 107) e tem como objetivo para este ano letivo a leitura, análise de textos sociológicos, aprender teorias e conceitos clássicos da Sociologia (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2015). Deste modo, os conteúdos programáticos pensados são os seguintes:

BIMESTRE I

Como tudo começou: Tempos modernos e a Sociologia

- Século XVIII e as transformações no Ocidente
- Novo Contexto Político: a consolidação dos Estados-nação
- Gênese do modo de produção capitalista
- Mudanças culturais, artísticas e intelectuais: do Renascimento ao Iluminismo

BIMESTRE II

Precursores do pensamento e da discussão sociológica

- Emergência do positivismo de Comte e da dialética de Hegel
- Evolucionismo de Darwin e Spencer
- Índícios de crise: o romantismo do mal-do-século
- A busca do caráter científico das ciências sociais

BIMESTRE III

Introdução ao pensamento clássico

- Conceitos e Teoria de Émile Durkheim: fato social e solidariedade
- Conceitos e Teoria de Karl Marx: história da exploração de alienação do Homem
- Conceitos e Teoria de Max Weber: a racionalização do mundo
- Para poder embolar: com quem está “a verdade”?

BIMESTRE IV

O estudo da sociedade e da Diversidade Cultural: Principais Conceitos

- Indivíduo, identidade e sociedade
- Trabalho e sociedade
- Desigualdades sociais
- Cultura e ideologia (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2015, p. 107-108.) (Grifos nossos).

Estes conteúdos representam a introdução do estudante à Sociologia, com análise do contexto de seu surgimento, seus precursores, as teorias e teóricos clássicos da Sociologia, como Marx, Weber e Durkheim e, por fim, a sociedade e a diversidade cultural.

No 2º Ano, a Sociologia II propõe em sua ementa que discutirá a “Estrutura e Estratificação social. Instituições sociais: escolar, religiosa e familiar. Formação social e cultural brasileira. Cultura popular e indústria cultural: cultura material e imaterial. Conhecimento popular. Juventude e consumo.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2015, p.109). Objetivando, com este componente curricular no ano letivo, a partir de uma perspectiva sociológica, discutir a realidade social “enfocando os pilares da relação entre identidade, subjetividade e cultura, a partir da construção de uma visão crítica da sociedade” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2015, p.109). Neste sentido, as Unidades de Ensino foram organizadas com os seguintes conteúdos:

BIMESTRE I

Agrupamento, estrutura e instituições sociais.

- Agrupamentos sociais;
- Estrutura e estratificação social;
- Instituições sociais;
- Educação e escola

BIMESTRE II

Juventude e cidadania

- Os novos contornos da juventude;
- Juventude: cidadania, trabalho e consumo;

Educação em Direitos Humanos

- As desigualdades sociais no Brasil;
- Diversidade cultural Brasileira;

Direitos Humanos;

BIMESTRE III

Cultura popular e a indústria cultural.

- Cultura material e imaterial;
- Cultura popular e cultura erudita;
- Indústria cultural;

BIMESTRE IV

Formação social e cultural brasileira

- A formação nacional brasileira em suas primeiras interpretações;
- A formação nacional brasileira em perspectiva crítica;
- A desigualdade social no Brasil;
- Diversidade cultural Brasileira. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2015, p.109-110) (Grifos nossos).

Vemos que há neste conteúdo programático duas possibilidades de ser trabalhada a *questão agrária*. Na Unidade, *Agrupamentos sociais, Estrutura e estratificação social e Instituições sociais*, é possível trazer a discussão agrária e também na IV Unidade, ao tratarmos da *Formação Social e Cultural brasileira*, também é possível discutir esta questão tão importante para compreensão da realidade local. Não há indícios, de acordo com o material analisado, de que seja feito isso nesta série,

por outro lado, de acordo com os temas existentes e que são discriminados nos conteúdos programáticos existe a possibilidade da discussão.

Por fim, no 3º Ano do curso, o componente curricular planeja discutir com os estudantes desta série “A Sociologia no/do Brasil; Trabalho no Brasil; Religião, desigualdade, participação política, direitos e democracia; Violência, crime e justiça no Brasil; sociedade de consumo e a realidade brasileira.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2015, p. 111). Tendo como objetivo central a apreensão de temas que são centrais para compreensão e interpretação da nossa sociedade. Vislumbra-se, neste sentido, a possibilidade de então a *questão agrária* aparecer dentre estes temas centrais, visto que, como construímos ao longo deste texto, trata-se de um tema central e fundamental para compreendermos a nossa atual realidade. Desta maneira, suas 04 (quatro) Unidades de Ensino apresentam os seguintes conteúdos programáticos:

BIMESTRE I

A sociologia no/do Brasil: Revendo perspectivas;

BIMESTRE II

Religião, desigualdade, participação política, direitos e democracia;

BIMESTRE III

Sociedade de consumo e a realidade brasileira;

BIMESTRE IV

O Mundo do Trabalho: trabalho “livre” e resquícios de escravidão (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2015, p. 111) (Grifos nossos).

Sem maiores detalhes, o conteúdo básico se desenha nestes quatro eixos, que deverão, ao longo do ano letivo ser explorados pelo docente responsável. Cremos que há espaço para a discussão da *questão agrária*, principalmente na IV Unidade, ao se falar dos resquícios da escravidão, pois falar de escravidão é obrigatório se falar do latifúndio, é falar da exploração do povo camponês por séculos. Indicamos a seguir a bibliografia básica sugerida para todos os cursos em todas as séries do Instituto Federal de Educação da Paraíba *Campus* Monteiro:

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA PARA OS CURSOS TÉCNICOS
Quadro 37 - INTEGRADOS DO IFPB CAMPUS MONTEIRO.**

AUTOR	OBRA	ASSUNTO
Raymond Aron	Etapas do Pensamento Sociológico	Constituído por sete estudos sobre os fundadores da Sociologia.
Carlos Nelson Coutinho	Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas	Uma análise dos momentos fundamentais da literatura e do pensamento social em nosso País.
Anthony Giddens	Sociologia	Aborda o impacto da internet, da economia e da globalização na sociedade

FONTE: Instituto Federal de Educação da Paraíba, 2015.

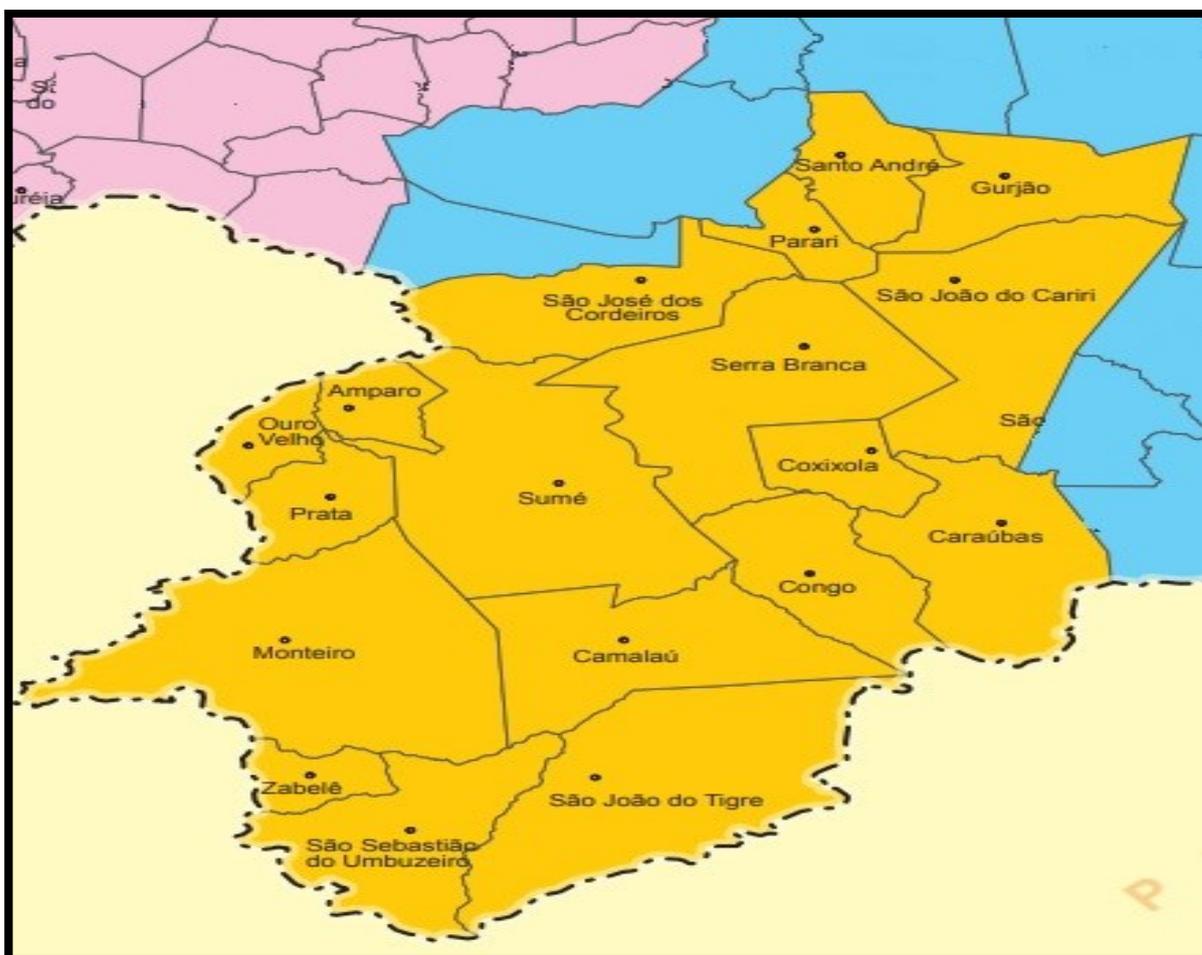
Estes conteúdos que foram apresentados no componente curricular de Sociologia em todos os cursos integrados do Ensino Médio indicam a escolha pessoal, plural e livre que o docente tem ao montar o programa do componente curricular. Faz parte da autonomia que o docente tem dentro da sua função educativa. Mas, é preciso que compreendamos a necessidade de discussão das questões locais de forma mais presente no contexto escolar. Levar em consideração que a nossa atual sociedade é fruto diretamente da nossa formação histórica, marcada pelo latifúndio, pela concentração fundiária, um passado escravocrata, patrimonialista, semifeudal e semicolonial que é subserviente ao capital estrangeiro e construiu sua atualidade impondo ao povo uma educação que não questiona a base a qual foi constituída normatizando e reproduzindo discursos conformistas.

Como dito no início desse tópico, além do IFPB, 3 (três) escolas estaduais ofertam o Ensino Médio, são elas: a Escola Cidadã Integral Técnica “José Leite de Souza”, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Miguel Santa Cruz” e Escola Estadual de Ensino Médio “Bento Tenório de Sousa” - Escola do Campo, escolas estas em que analisaremos o ensino de Sociologia. Para analisarmos o Ensino de Sociologia e a questão agrária, optamos por trabalhar com apenas 3 das 4 escolas devido ao fechamento das instituições no período de pandemia do Covid-19 e as consequentes dificuldades encontradas em ter acesso à docentes e a gestão das escolas, ficando com a Escola Técnica, a Escola do Campo e Escola Regular.

O município de Monteiro pertence a área de atuação e é sede da 5ª Gerência Regional de Educação do Estado da Paraíba, como mostra a Imagem 26, fazem parte os municípios de Amparo, Caraúbas, Congo, Coxixola, Gurjão, Ouro Velho, Parari,

Prata, Santo André, São João do Cariri, São João do tigre, São José dos Cordeiros, São Sebastião do Umbuzeiro, Serra Branca, Sumé e Zabelê.

Imagem 27 - ÁREA DE ATUAÇÃO DA 5ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA



FONTE: Disponível em: http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/04/MAPA-PB-GREs.eps_.pdf Acesso em: 20 abr. de 2020.

A Escola Cidadã Integral Técnica “José Leite de Souza” oferta no município de Monteiro dois cursos técnicos na modalidade integrado, são eles, o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e o Curso de Instrumento Musical. Inaugurada em 1972 (48 anos), a Escola teve a implantação do Modelo de Escola Cidadã Integral Técnica no ano de 2018, ofertada para a comunidade urbana e rural. De acordo com o Censo de 2019, a escola possui 276 alunos divididos nos dois cursos ofertados. Em seu PPP¹¹¹, esta Escola aponta que sua missão é a “formação integral do jovem para

111 Cabe indicar que esta Escola não disponibiliza um Projeto Pedagógico de Curso, como vimos no Instituto Federal de Educação da Paraíba, documento que apresente o que se deseja para cada curso

a concretização de seu Projeto de Vida, proporcionando-lhe a capacidade de iniciativa, liberdade e compromisso para atuar de forma autônoma, solidária e competente.” (PPP, 2019b, p. 4). Como Objetivo geral propõe “Promover, através de um Currículo Integral, a excelência do ensino, tendo em vista o jovem como fonte de iniciativa, de liberdade e de Compromisso com a sua formação acadêmica, profissional e cidadã.” (PPP, 2019, p. 4). Ao delimitar quais valores da Escola, o documento se mostra muito próximo do que propõe o Banco Mundial para os países em que há capitalismo burocrático. Assim o PPP (2019, p. 5) indica que a escola terá em seus valores:

Prática pedagógica harmoniosa embasada nos princípios de respeito pelas pessoas, da solidariedade humana, do compromisso com o coletivo, da excelência da formação integral dos estudantes e atestada pelo Protagonismo Juvenil, pelos **Quatro Pilares da Educação**, pela Pedagogia da Presença e pela Educação Interdimensional. (Grifos Nossos)

Cabe ressaltar que quatro pilares da Educação, como já exposto neste texto, é uma referência direta ao que propõe o imperialismo para países como o Brasil.

O componente curricular de Sociologia atualmente é ministrado por uma docente efetiva da rede estadual de ensino¹¹², que leciona em todas as turmas do Ensino Médio Integrado, tanto Sociologia como Filosofia. A docente nos disponibilizou seus Planos de Disciplina apenas do ano letivo de 2019, não sendo possível termos acesso aos planos de 2020, que, em decorrência da Pandemia do COVID-19, a rede de ensino decidiu por adotar o ensino remoto, sendo necessário readaptar todo o planejamento anual, ainda não estando pronto este planejamento. O que podemos observar, em primeira análise, é que o Planejamento está seguindo, ao menos em organização curricular, as diretrizes pedagógicas da BNCC, sendo o planejamento todo pensado a partir dos conteúdos e suas “Competências e Habilidades”. Esta forma de organização feita pela Escola “José Leite de Sousa” é diferente, por exemplo, da organização curricular proposta e aplicada no IFPB, onde é indicado apenas os conteúdos trabalhados bimestralmente, sem levar em consideração as já citadas, competências e habilidades da BNCC. Por tratar-se de um curso Técnico Integrado, como o caso do IFPB, há a inclusão de Competências e Habilidades Técnicas no

técnico ofertado pela instituição, mas, apenas, o Projeto Político Pedagógico da Escola, que é o documento a qual nós tivemos acesso.

112 Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia e Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Planejamento, de acordo com o Curso ao qual pertence o planejamento, esses elementos não fazem menção em nenhum momento ao tema pesquisado. Como nosso objetivo é analisar a *questão agrária* no Ensino de Sociologia, as competências e habilidades técnicas não serão analisadas.

Para os Cursos Técnicos em Manutenção e Suporte em Informática e Instrumento Musical integrado ao Ensino Médio, em todas as séries, a Ementa é unificada, ou seja, a mesma ementa para com componente de Sociologia daquela Escola. Ela está apresentada da seguinte maneira:

Desde que se constituiu como saber científico no século XIX a Sociologia vem contribuindo para que se conheça a “estruturação” (estrutura e ação social) da sociedade e como ocorrem as relações sociais no meio em que vivemos, é conhecer e explicar a dinâmica das relações sociais que se estabelecem no interior dos grupos e as maneiras pelas quais os diversos grupos interagem entre si. Como disciplina curricular o objetivo geral da Sociologia é levar o aluno a pensar a realidade social da qual faz parte, desenvolvendo uma consciência de que toda sociedade é uma construção histórica e não uma fatalidade regida por “leis naturais”, podendo ser construída e reconstruída segundo as necessidades dos grupos e sujeitos ou atores sociais. O estudante de Sociologia no Ensino Médio deve além de interpretar o mundo, sentir-se capaz de transformá-lo ou de, no mínimo, percebê-lo como passível de transformação. (ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO, 2019a, p. 1).

Essa caracterização faz uma apresentação geral da disciplina e o seu papel na sociedade enquanto uma ciência que pretende discutir as transformações sociais e suas razões. Além do mais, nesta ementa se faz presente o objetivo geral deste campo do saber científico e, neste sentido, cabe a este componente levar o estudante do ensino médio a pensar sobre a sociedade a qual ele está inserido e de como ocorreu a construção desta sociedade.

Neste ponto é de essencial importância, então, que a realidade do povo camponês, existente no Cariri paraibano e, principalmente, em Monteiro seja trazida para dentro da sala de aula. Discutir o latifúndio, um tema central para compreensão das nossas injustiças sociais, compreendermos os graves problemas que existem, é importante para que o estudante, como indica a própria ementa, possa sentir-se capaz como agente transformador da realidade.

Outro ponto importante de se esclarecer é que para os dois cursos (Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e o curso de Instrumento Musical), o conteúdo programático não há variação entre eles, ou seja, o conteúdo que se aplica no 1º Ano A, B, C, etc., de um curso é o mesmo conteúdo para o 1º Ano do outro curso, assim

também sendo para as turmas do 2º e 3º Anos. A seguir disponibilizamos os Conteúdos, as Competências e as Habilidades para o conteúdo de Sociologia nos 1º Anos do curso de Manutenção e Suporte em Informática e Instrumento Musical¹¹³:

CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA OS 1º
Quadro 38 - ANOS DO CURSO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM
INFORMÁTICA E INSTRUMENTO MUSICAL

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Introdução à Sociologia; <ul style="list-style-type: none"> • Introdução às Teorias Sociológicas Clássicas; • Estrutura Social e Desigualdades sociais; • Introdução ao pensamento de Émile Durkheim; • A coerção social e os fatos sociais; • A questão do suicídio segundo Durkheim; • Cultura e ideologia – cultura, identidade, rede e fluxos no século XXI; • Socialização e controle social – o Estado e o desenvolvimento dos indivíduos; • Raça, etnia e multiculturalismo – aspectos socioantropológicos (segregação e discriminização); • Estudando a História da África e dos Negros no Brasil (os cultos afros); • Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea (o direito ao voto dos adolescentes no Brasil). 	Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

FONTE: Ensino Médio Técnico Integrado, 2019a. Ensino Médio Técnico Integrado, 2019d. (Quadro elaborado pelo autor do texto).

Estes conteúdos representam, de forma geral, a introdução aos conhecimentos sociológicos, comumente desenvolvidos nas turmas do 1º Ano do Ensino Médio, já que geralmente é o primeiro contato do estudante com o componente curricular. Não

¹¹³ Importante lembrar que estas competências e habilidades são referentes a BNCC, o novo currículo estadual que será baseado neste documento ainda está em fase de elaboração.

há indicações de que haverá a discussão da questão agrária, seja local ou nacional nestas turmas, porém, há no tópico “*Relações de poder e movimentos sociais*”, espaço para a discussão, pois ao tratarmos de movimentos sociais é possível que se trate dos movimentos sociais do campo e da luta pela terra, havendo então, a oportunidade para abordar para abordar-se a existência do latifúndio a partir desse tópico.

A seguir, no Quadro 39, para as turmas dos 2º Anos de ambos os cursos, o conteúdo programático são os seguintes:

CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA OS 2º
Quadro 39 - ANOS DO CURSO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM
INFORMÁTICA E INSTRUMENTO MUSICAL

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Mundo do trabalho, Capitalismo e Globalização; • Cultura e Sociedade; • Sociologia Brasileira; • A divisão social do trabalho; • O que é trabalho?; • A visão de Max Weber acerca do trabalho; • Movimentos sociais – a legislação e os movimentos sociais; • Democracia, cidadania e direitos humanos – cidadania no Brasil; • Trabalho e sociedade: explicando as bases da sociedade de classes; • Democracia, cidadania e direitos humanos – cidadania no Brasil; • Estratificação e desigualdades sociais (a nova classe média no Brasil); • Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas. 	<p>Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).* • Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.**

FONTE: Ensino Médio Técnico Integrado, 2019b. Ensino Médio Técnico Integrado, 2019e Ensino Médio Técnico Integrado, 2019b. (Quadro elaborado pelo autor do texto). *Esta Habilidade é do 2º Ano do Curso em Manutenção e Suporte em Informática. ** Esta Habilidade é do 2º Ano do Curso de Instrumento Musical.

Percebe-se que os conteúdos para os 2º Anos estão relacionados diretamente a Sociologia brasileira, mas também aos temas mais gerais da sociedade, como

capitalismo, trabalho, cidadania, globalização, cultura, estratificação social. Acreditamos que de acordo como está organizado, o conteúdo programático teve a intenção de discutir esses temas relacionando-as à estrutura social do Brasil, havendo espaço, então, para a discussão da questão agrária, uma vez que é possível relacionar este tema aos demais temas que são trabalhados em sala.

A seguir indicamos o conteúdo programático pensado para serem estudados nos 3º anos dos cursos de Manutenção e Suporte em Informática e Instrumento Musical:

CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA OS 3º ANOS DO CURSO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA E INSTRUMENTO MUSICAL

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Poder, Política e Ideologia; • Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais; • Introdução ao pensamento de Karl Marx (crítica ao capitalismo); • O mercado de trabalho e o processo de mais-valia; • A globalização e o totalitarismo na ótica marxista; • A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção; • Conflitos urbanos: violência e privatização do espaço público; • Gênero e sexualidade – violência contra a mulher (“Lei Maria da Penha”), os movimentos sociais e a diversidade sexual; • Sociedade e meio ambiente (economia verde, conflitos e legislação ambiental); • Revisão para o ENEM (Relação indivíduo e sociedade; Cultura, Ideologia e Indústria Cultural; Multiculturalismo; Segregação Racial; Cidadania; Movimentos Sociais; Trabalho e Sociedade; Poder, Política 	<p>Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).* • Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.**

e Estado; Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx).		
---	--	--

FONTE: Ensino Médio Técnico Integrado, 2019c. Ensino Médio Técnico Integrado, 2019f. (Quadro elaborado pelo autor do texto). *Esta Habilidade é do 2º Ano do Curso em Manutenção e Suporte em Informática. **Esta Habilidade é do 3º Ano do Curso de Instrumento Musical. (Grifo nosso).

Identificamos nesta série (3º Ano) que nos tópicos “Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais” e “Sociedade e meio ambiente (economia verde, conflitos e legislação ambiental)” é possível discutir a questão agrária, visto que os dois elementos topicalizados favorecem esta temática, uma vez que para tratarmos de movimentos sociais é essencial incluir e contextualizar os movimentos sociais do campo, seu histórico, suas problemáticas e, conseqüentemente, discutir o meio ambiente. Entendemos que é, não só importante, mas necessário o debate acerca da questão agrária e todos os temas que a abrangem, desde a concentração fundiária até a expulsão dos povos do campo, tudo isso passa por esta discussão, não há outra maneira. Porém é evidente, neste material disponibilizado, que a discussão não é aprofundada para questões mais locais ou regionais, visto que não aparece este indicativo nos seus planos.

A bibliografia indicada para os três anos letivos dos cursos são as seguintes: *Introdução à Sociologia* de Cristina Costa, 2006; *Sociologia Para Jovens do Século XXI*, de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, 2007; e *Introdução à Sociologia*, de Pérsio Santos de Oliveira, 2004.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da Escola “José Leite de Sousa”, observamos que a questão agrária não se faz presente nele, mesmo a escola atendendo o público rural. Deixando esse vazio na formação dos estudantes.

Nossa segunda Escola Estadual é a EEEFM “Miguel Santa Cruz” que, de acordo com PPP (2019), conta com a oferta de ensino Fundamental Anos Finais, o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e também Educação Especial. O Ensino Médio regular registrou 556 alunos matriculados para o ano letivo de 2019. No Ensino Médio são 5 turmas de 1º Ano, 4 turmas do 2º Ano e 2 turmas de 3º Ano. Uma escola histórica, devido ao seu tempo de existência, 84 anos, atendendo a comunidade urbana e rural de Monteiro.

A fim de promover uma educação transformadora, como posto em seus documentos, a Escola “Miguel Santa Cruz” indica como sendo a sua Missão (PPP, 2019, p. 6):

Promover o exercício de cidadania, através de uma educação transformadora, considerando a inclusão social e vendo o aluno como sujeito de sua aprendizagem, portador de cultura e identidade próprias, leitor de múltiplas linguagens, que devem ser desenvolvidas e valorizadas.

Neste sentido, a escola aponta como sendo o seu Objetivo Geral:

Proporcionar uma educação de qualidade através de um trabalho realizado em parceria com pais, alunos e profissionais da educação, num processo de formação de indivíduos aptos a atuar de maneira crítica e reflexiva na sociedade em que vive, reconhecendo seus direitos, entendendo e respeitando a coletividade. (PPP, 2019, p. 6)

Mesmo que no seu documento problematize-se questões sociais, como a inclusão, o que indica que há a intenção de se formar estudantes que busquem a reflexão e a atuação crítica e revelando que atende um alunado oriundo da área rural, não há espaço no documento que oriente os passos da Escola na discussão sobre a realidade local e latifundiária do município. Conseqüentemente, isto refletirá na sala de aula, como mostraremos, não se busca discutir estes aspectos locais no Ensino, o que, em nosso entendimento, representa uma perda, pois é na escola que devemos começar a questionarmos acerca da realidade camponesa que existe no município e em todo Cariri. Não haver luta, no sentido de embate, de ação policial de repressão há movimentos, não representa dizer que não haja conflitos por terra ou que não há uma questão agrária a ser resolvida na localidade, como já indica este estudo, Monteiro tem uma questão agrária a ser resolvida, é fato. É preciso começar a se questionar a concentração fundiária local e deve ser levada pra escola, para as aulas de Sociologia.

Ao fazermos o levantamento sobre o Ensino de Sociologia, podemos comprovar na prática o que muitos estudos têm apontado como uma realidade típica do Ensino de Sociologia, que é, comumente, o fato de o componente ser preenchido não com professores com sua formação dentro da área de Ciências Sociais, mas sim com aquele docente com formação em outra área, mas que necessita complementar sua carga horária, e são oferecidas a este docente a Sociologia. Neste sentido, cabe apontar que, em recente estudo realizado com os docentes que lecionam Sociologia nas Escolas pertencentes a 5ª Gerência Regional de Educação da Paraíba, foi constatado a seguinte situação:

[...] Dos professores participantes da pesquisa, **apenas 04** (quatro) possuem formação específica em Licenciatura na área de **Ciências Sociais (13%)**. Os demais apresentam as seguintes habilitações: **1 Licenciatura em Educação do Campo (3%)** – na área de Humanas, **9 Licenciatura em Geografia (28%)**, **7 Licenciatura em História (22%)**, **2 em Pedagogia (6%)**, **2 possuem Licenciatura em História** e são também formados em **Pedagogia (6%)**, **2 Licenciatura em Letras (6%)**, **4 Licenciatura em Filosofia (13%)** e **1 Licenciatura em Ciências Biológicas (3%)**. O que vem a consolidar que na região do Cariri Paraibano a realidade não diverge da apresentada nas pesquisas a nível nacional... (GOMES, 2020, 74) (Grifo nosso)

Então, a realidade de uma formação diferente da área que leciona foi encontrada nas três escolas estaduais de Monteiro que ofertam Ensino Médio. Na Escola “Miguel Santa Cruz” esta realidade é clara, ao todo são 3 professores com Sociologia, todos os docentes que lecionam o componente possuem formação em área distinta¹¹⁴. Ao solicitarmos os planejamentos para o componente curricular percebemos que este documento é o mesmo para os professores, obviamente mudando apenas os conteúdos por série, ou seja, um planejamento geral. Assim apresentamos na sequência o Planejamento de Sociologia para as turmas do 1º Ano do Ensino Médio.

O componente curricular é ofertado com uma carga horária de 01 (uma) aula semanal de 50 min, anualmente representa o total de 40 aulas. No planejamento da disciplina, poucas são as informações disponíveis, entre elas destacamos o Objetivo da Sociologia que, segundo esse documento, é o de:

Conhecer e explicar a dinâmica das relações sociais que se estabelecem no interior dos grupos e as maneiras os quais os diversos grupos interagem entre si, levando o aluno a pensar a realidade social da qual faz parte, desenvolvendo uma consciência de que toda sociedade é uma construção histórica e não uma fatalidade regida por “leis naturais”, podendo ser construída e reconstruída segunda as necessidades dos grupos sujeitos ou atores sociais, através da interpretação do mundo, sentindo-se capaz de transformá-lo ou de no mínimo, percebê-lo como passível de transformação. (ENSINO MÉDIO, 2019a, p. 1).

Então, a partir do objetivo presente (objetivo que para os 2º e 3º anos do Ensino Médio desta Escola são iguais, muda-se apenas seus conteúdos), podemos verificar,

114 A docente que leciona o componente de Sociologia nos 1º Anos, possui Licenciatura em História pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde – AESA, não possui especialização, é efetiva da rede estadual. A docente responsável por lecionar o componente nas turmas do 2º Ano possui Licenciatura em Geografia pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde – AESA, especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos – FIP é docente efetiva da rede estadual de Ensino. Por fim, a docente responsável por lecionar Sociologia aos 3º anos é licenciada em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, não possui especialização é servidora efetiva da rede estadual de ensino.

que se deseja para este componente curricular, que os estudantes percebam que pelo fato das sociedades serem constituídas de acordo com as necessidades dos grupos e sujeitos, eles podem transformar essas sociedades. Seguindo este pensamento, seriam então, os grupos sociais responsáveis por transformarem a sociedade de acordo com suas necessidades, porém, sabe-se que a sociedade não funciona dessa maneira, na realidade o que ocorre é uma junção de influências das classes dominantes em manter o status quo da sociedade atual. Apesar do programa de curso pretender essa formação que enfoque o caráter transformador da ação de grupos sociais, os conteúdos previstos não abarcam o estudo mais detido da realidade social circundante dos estudantes. Assim, para o primeiro ano do Ensino Médio (ENSINO MÉDIO REGULAR, 2019a, p. 1-2), os conteúdos separados foram:

Conteúdo Programático

I Unidade

• O que é sociedade.

- A vida em Sociedade
- As Ciências Sociais
 - Antropologia;
 - Sociologia
 - Ciências Políticas;
- Como funcionam as Ciências Sociais

II Unidade

• Evolucionismo e diferença

- A construção do pensamento antropológico;
- Parentesco e propriedade: modos de organização social;
- Sociedades indígenas e o mercado contemporâneo;
- Mitos, narrativas e o estruturalismo;
- populações indígenas no Brasil;

• Padrões, normas e culturas;

- Civilização x cultura;
- Cultura, etnocentrismo e relativismo;
- Padrões culturais;
- O conteúdo de cultura no século XX;
- O conceito de cultura no século XXI.

III Unidade

• Outras formas de pensar a diferença;

- A perspectiva inglesa;
- O olhar dos franceses;
- Sociedade simples e sociedades complexas;
- O Conceito de etnicidade;
- O conceito de identidade.

• Antropologia brasileira

- Os primeiros tempos;
- Antropologia e cultura popular;
- A consolidação da Antropologia brasileira;
- Antropologia e relações raciais;
- Antropologia urbana.

IV Unidade

• Temas Contemporâneos da Antropologia;

- Questões Contemporâneas;
- Gênero e Parentesco;

- Antropologia e História;
- Antropologia como invenção;
- A antropologia e as grandes rupturas. (Grifos Nosso).

Nesta série percebemos que priorizam os conteúdos de introdução às Ciências Sociais, mas foca-se, porém, nas questões antropológicas a partir da segunda unidade. Mesmo assim, demonstra ser uma antropologia com forte influência estrangeira. Para o 2º Ano (ENSINO MÉDIO REGULAR, 2019b, p. 1-2), os conteúdos selecionados para o trabalho com os estudantes foram os seguintes:

I Bimestre

• A produção de conhecimento:

- As diferentes formas de conhecimento;
- Conhecimento religioso;
- Conhecimento filosófico;
- Conhecimento de senso comum;
- Conhecimento científico;

II Bimestre

• Viver em sociedade:

- As transformações da sociedade;
- As primeiras inquietações dos cientistas sociais;
- O tema das desigualdades na sociedade contemporânea;
- As teorias de classe e estratificação social;
- Desigualdade social e dominação;

III Bimestre

• Juventude e Sociedade:

- Estudos da sociologia: ritos de passagem;
- Juventude: Um tempo de preparação e responsabilidades.
- Sociologia e juventude;
- Jovens, cultura e consumo;
- Consumo versus consumismo.

IV Bimestre

• A Cidadania, política e Estado:

- As origens dos conceitos de cidadão e cidadania;
- Poder e política: exercício e participação;
- Movimentos Sociais na pauta das Ciências Sociais;
- Características dos movimentos sociais;
- A exclusão social e os movimentos sociais na atualidade. (Grifos Nosso).

Os aspectos trabalhados nos conteúdos do segundo ano, como ficam evidentes, estão relacionados às questões de Sociologia, temas que vão desde a produção do conhecimento até juventude. Percebemos que o último bimestre trata das questões relacionadas aos movimentos sociais, como em outros momentos, sabemos que este conteúdo proporciona uma possibilidade e, geralmente, é o que ocorre, de trabalhar a questão agrária em sala de aula. Tende-se naturalmente a associar os movimentos sociais com a questão agrária devido a discussão sobre os movimentos sociais camponeses que existem, mas compreendemos que a questão

deveria perpassar por todos os conteúdos e séries do ensino médio, desde que um planejamento bem elaborado incluísse esta temática.

Na sequência apresentamos os conteúdos para o 3º Ano do Ensino Médio que estão listados para este ano letivo:

I Bimestre

• Política, poder e Estado:

- Política e Poder;
- O Estado;
- Os contratualistas: o que o Estado pode fazer;
- Regimes políticos: a democracia;
- Partidos políticos;

II Bimestre

• Globalização e política:

- Conceitos de globalização;
- A governança global;
- A globalização e o Estado;
- Movimentos Sociais globais;
- O Brasil e a globalização;

III Bimestre

• A sociedade diante do Estado:

- A luta pela cidadania;
- Os movimentos sociais.
- Problemas da ação coletiva;
- Capital Social e participação cívica;
- A sociedade civil.

• A política no Brasil:

- Estado e cidadania no Brasil;
- A origem da moderna democracia brasileira;
- Os partidos políticos;
- Uma democracia “Normal”?;
- O problema da corrupção.

IV Bimestre

• Temas contemporâneos da Ciência Política:

- Uma nova visão de poder;
- Classe social e voto;
- Os valores pós-materialismo;
- Novos rumos na Filosofia política;
- Instituições políticas e desenvolvimento econômico. (ENSINO MÉDIO, 2019c, p. 1-2). (Grifos nossos).

O terceiro ano do Ensino Médio apresenta em seu conteúdo temas relacionados à Ciência Política, como Estado, regimes políticos, partidos políticos, a globalização, discussão de cidadania. Não há indicação de discussão sobre a questão agrária local nem nacional neste programa. Como bibliografia indicada para todo o Ensino Médio é o livro didático *Sociologia Hoje*, de Henrique Amorim, Igor Jose de Reno Machado e Celso Rocha de Barros.

Discutir e problematizar o latifúndio também não tem entrado em pauta nos planejamentos, tanto da escola como dos programas dos componentes curriculares.

É preciso haver um despertar do interesse dessa temática, não podemos manter esta realidade como algo alheio a discussão da sala de aula, é preciso romper as barreiras de um ensino sociológico pautado em questões alheias, muitas vezes, a realidade do estudante.

A última Escola que analisamos foi a Escola Estadual de Ensino Médio “Bento Tenório de Sousa” – Escola do Campo. Esta escola propõe-se ser uma escola com uma visão diferente das escolas da rede estadual, devido à localidade na qual está inserida. Por tratar-se de uma escola do campo, a “Bento Tenório de Sousa” está localizada no Assentamento Santa Catarina (antiga fazenda Santa Catarina) e atende o público do assentamento e dos sítios vizinhos. Antes de irmos para a nossa análise é importante indicarmos algumas situações ocorridas no decorrer desta pesquisa.

A Pandemia do novo Corona Vírus, o COVID-19, afetou, além da estrutura de saúde, as redes de ensino que existem no Brasil. As redes públicas e privadas de ensino se viram na necessidade de suspenderem suas aulas presenciais e também o atendimento ao público deixando as escolas fechadas. Devido a esta situação, a presente pesquisa encontrou uma série de barreiras na obtenção de seus dados, desde o contato com as gestões escolares até nas dificuldades em termos de contatos com os docentes responsáveis por lecionarem a Sociologia nas escolas. Diferente da Rede Federal, que disponibiliza todos os seus documentos e dados em seu sítio institucional, a Rede Estadual de Ensino ainda tem suas informações básicas, como PPP's e Programas de Disciplina em modo físico nas escolas ou com os docentes. Neste sentido, o contato com alguns gestores e docentes foi muito difícil, é o caso ocorrido com a “Bento Tenório”, que, depois de muitos contatos via telefones e aplicativo de mensagens (Whatsapp) e com muita insistência, conseguimos o PPP da Escola, porém, os planejamentos de Sociologia não foi possível de se obter com a atual docente do curso. Neste caso, nos foram apresentaremos algumas alegações que enumeramos: **1º** – A atual docente, inicialmente, afirmou que somente com a autorização da gestora é que poderia disponibilizar o material, o que posteriormente foi autorizado; **2º** – Após a autorização, a docente informou que o material não estava completo, pois o planejamento era feito bimestralmente e, devido ao fato da Pandemia, o Planejamento teve de ser readequado para as aulas *on-line* que estão ocorrendo no estado da Paraíba, não estando pronto ainda; **3º** – Depois de muita insistência de nossa parte, a docente esclareceu algumas situações que questionamos como, por exemplo, sobre o nosso pedido de enviar os planejamentos

de 2018 ou 2019. Assim, nos foi informado que a mesma passou a lecionar Sociologia desde o ano anterior e que o planejamento desenvolvido por ela, na verdade, era o já estruturado pelo docente anterior. Quanto a enviar este material, a mesma argumentou que seu computador pessoal se encontrava em manutenção, não tendo como enviar o material enquanto não recebesse o aparelho de volta. 4º – A docente nos forneceu o planejamento de Sociologia apenas do Primeiro Bimestre das turmas de 1º e 2º Anos, ficando a promessa de nos enviar todo o planejamento de 2019 assim que a mesma recebesse o seu computador pessoal de volta, o que não ocorreu até o momento em que este texto foi escrito. Uma outra dificuldade encontrada com esta Escola foi a obtenção do PPP, também foram várias as solicitações deste documento à gestão Escolar, após muita insistência finalmente foi obtido o documento.

Visando manter o compromisso com a qualidade de nosso trabalho, manteremos a Escola na análise, discutiremos o PPP e o planejamento que nos foi apresentado.

A Escola Estadual de Ensino Médio “Bento Tenório de Sousa” – Escola do Campo é a primeira Escola do campo que surgiu na Paraíba, em seus documentos (PPP, 2020), essa escola se apresenta como uma escola com um currículo aberto e reflexivo, se distanciando de um currículo que se homogeneíza e se propõe como um currículo flexível. Assim,

É nesse sentido que a interculturalidade revela-se o corolário de um currículo multicultural crítico, porque pressupõe a abertura já referida, e a permanente expansão da visão de mundo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.” (PPP, 2020, p. 7).

Portanto, esta escola prontifica-se em ser um projeto de intervenção recusando a fragmentar o saber, reconhecendo sua origem, seu público, sua proposta de ensino, suas ideias (PPP, 2020). A Escola está localizada no Projeto de Assentamento Santa Catarina, a antiga Fazenda Santa Catarina, que já discutimos sua história aqui neste trabalho. Iniciou suas atividades de Ensino Médio em fevereiro de 2013. Esta escola (PPP, 2020), baseando-se no que define o Artigo 1, §1º, inciso I, do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, indica que seu público são as populações do campo (BRASIL, 2010):

(...) os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores

assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Desta maneira, a Escola propõe que a sua pedagogia está baseada nos anseios da comunidade e no resgate dos valores éticos e na construção da cidadania. Pensando que, como já bem demonstrado aqui, a Educação ofertada pelo Estado brasileiro é um projeto das classes dominantes, neste sentido, entendemos que é uma cidadania e valores éticos burgueses. Cabe salientar que o possível distanciamento entre o planejado e o executado na escola; entre aquilo que é oficialmente exposto e o que é, de fato, praticado na escola. Assim, o fato de a escola não explicitar em seu PPP's e Planos de curso os conteúdos referentes à questão agrária é um fator que indica limitação, mas não podemos afirmar taxativamente que a problematização da questão agrária não esteja presente. O tema do Projeto de Intervenção Pedagógica adotado pela Escola é “Caatinga Saudável: Educação do Campo, sustentabilidade e meio ambiente”, neste sentido, o PPP busca “desenvolver uma educação crítica, moral, ética, científica e socialmente consciente e sensível aos problemas da comunidade, especialmente ao que se refere às questões ambientais.” (PPP, 2020, p. 9).

A Escola leva em consideração e incorpora para si os princípios da Carta da Terra Latino-americana¹¹⁵, também como seus princípios (PPP, 2020, p. 13), que são:

1. Respeito – a terra, a vida, a espiritualidade e a diversidade cultural;
2. Solidariedade – traduzida em práticas de apoio, cooperação, comunicação e diálogo;
3. Igualdade – para a eliminação das desigualdades através da democratização de oportunidades, a satisfação das necessidades humanas de gerações presentes e futuras, e a superação de todo tipo de discriminação;
4. Justiça – para afirmar os direitos e deveres da humanidade e toda a sua diversidade;
5. Participação – para fortalecer a democracia, garantir a governabilidade, facilitando a autodeterminação ao tomar decisões;
6. Paz e segurança – não unicamente com a ausência de violência, se não com o equilíbrio das relações humanas e também com a natureza;
7. Honestidade – com base para afiançar a transparência e confiança;
8. Conservação – para garantir a existência da vida e da terra e a preservação do patrimônio natural, cultural e histórico;
9. Precauções – com a obrigação de prever e tomar decisões com base no curso de ação que cause menos danos e menor impacto;

115 A Carta da Terra Latino-americana, foi um documento elaborado e aprovado na Conferência Internacional da Carta da Terra, realizada em 1998 na cidade de Cuiabá-MT, esse documento indicam os princípios que devem ser seguidos pelos governos nos direitos humanos, democracia, diversidade, erradicação da pobreza desenvolvimento econômico e sustentável. Cf. Gadotti, 2010.

10. Amor – como fundamento para uma relação harmoniosa e afetiva que fomenta o compromisso e a responsabilidade com a ação;
11. Fraternidade – vivência da partilha e da comunhão.

Desse modo, são onze os princípios que são escolhidos para guiarem a educação do campo na Escola “Bento Tenório”. Além desses princípios são elencados também os seguintes valores (PPP, 2020, p. 14):

1. Prevenção: é mais barato prevenir a degradação do que consertar o estrago;
2. Precaução: avaliar as consequências, o impacto ambiental de uma ação;
3. Cooperação: de todos no planejamento e na implementação de ações ambientais (participação);
4. Compromisso: com a melhoria contínua, dentro do ecossistema;
5. Responsabilidade: os governos locais são responsáveis perante as comunidades que servem;
6. Transparência e democracia: a comunidade deve ter amplo acesso.

Como podemos observar, os princípios e os valores são construídos levando em consideração os princípios do desenvolvimento sustentável que já discutimos aqui, como, por exemplo, o da Articulação do Semiárido. Além do mais indica como seus objetivos gerais:

Promover um trabalho escolar, de caráter social, fundamentado a partir de quatro eixos:

- 1) **conhecimento**, através de pesquisa, estudo e desenvolvimento de dados e tecnologias que levem à conscientização e domínio, teórico ou prático, de todos os elementos que constroem a cultura existente na região;
- 2) **valorização**, com o aumento do reconhecimento e da importância do capital social, cultural, econômico e simbólico da comunidade, assim como de suas qualidades intrínsecas;
- 3) **investimento**, com aplicação de recursos (técnicos, humanos, materiais, financeiros) a fim de promover aperfeiçoamentos, melhorias e crescimento da comunidade e de todos os dela fazem parte; e por fim, a partir desta etapa,
- 4) **divulgação**, por meio de eventos como: mostras de conhecimentos, intercâmbios docentes, saraus, exposições etc.

Enfim, mesmo apontando que esta escola inserida onde está, com o histórico de latifúndio existente na história da comunidade Santa Catarina, mesmo sabendo que esta escola nasce da necessidade de constituir uma educação crítica, moral, socialmente consciente e sensível aos problemas da comunidade, não é proposto em seus documentos discutir a questão agrária. É importante indicar que em nenhum momento o PPP desta escola apresenta a questão latifundiária local, não é levada em nenhum momento em consideração esta situação.

Atualmente, a Escola Bento Tenório de Sousa possui três turmas de Ensino Médio (1º, 2º e 3º Anos), com 69 alunos no total. Nesta Escola também, existe apenas um docente para trabalhar com o componente de Sociologia.¹¹⁶ Para o primeiro Bimestre, justifica-se a Sociologia com a seguinte argumentação (ENSINO MÉDIO, 2020a, p. 1):

Senso comum e conhecimento científico. O contexto social que possibilita a incorporação do mundo social à explicação científica. O objetivo das ciências sociais. Os olhares diferenciados sobre o objetivo das ciências sociais: sociedade, cultura e poder. A interpolação entre as disciplinas das ciências sociais e arestas com as demais ciências humanas.

Nos causa estranheza que a Escola do Campo não tenha problematizado este componente curricular, ao menos nesta Unidade de Ensino, levando em consideração a sua localidade, uma vez que verificamos que, normalmente, o que se vê com os conteúdos de Sociologia dos primeiros anos estão ligados à Introdução da Sociologia para os estudantes desta série. Porém, o documento não indica esta problematização. Com relação aos conteúdos estruturados para serem trabalhados neste primeiro bimestre são os seguintes:

- 1-O que é a sociedade?
- 1.1 A vida em sociedade
- 1.2 As ciências sociais
- 1.3 Antropologia
- 1.4 Sociologia;
- 2.0 Como funcionam as Ciências Sociais (ENSINO MÉDIO, 2020a, p. 1)

Como em outras escolas, foca-se neste momento, em introduzir o estudante ao mundo da Sociologia e, dessa maneira, conceituando este componente e sua função. Como dito anteriormente, a Escola busca trabalhar com “Valores” para esta unidade, os valores indicados são os de Respeito e Responsabilidade social. Assim, estes conteúdos estão direcionados aos seguintes objetivos:

- Diferenciar a Ciência dos demais tipos de conhecimentos;
- Apresentar algumas especificidades das Ciências Sociais;
- Destacar as possíveis áreas de atuação do Cientista Social. (ENSINO MÉDIO, 2020a, p. 1):

116 A docente responsável por lecionar Sociologia nas três séries do Ensino Médio na Escola Bento Tenório de Sousa, possui formação inicial em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e não possui pós-graduação, seu vínculo com a rede estadual de ensino é de contratação temporária.

No segundo ano, primeiro bimestre, de acordo com o Plano de Disciplina (ENSINO MÉDIO, 2020b, p. 1) a Sociologia é pensada no seguinte contexto:

(...) busca investigar as relações entre indivíduo e sociedade, religião e sociedade, classes sociais e desigualdade. Também veremos como a sociologia se desenvolveu no Brasil, além de apresentar alguns temas contemporâneos da sociologia;

Nesta série o conteúdo vai buscar estudar justamente as relações sociais na sociedade e também a Sociologia brasileira, porém, os conteúdos da unidade indicam um outro rumo para o estudo. De acordo com o Planejamento (ENSINO MÉDIO, 2020b, p. 1):

- 1 Pensando na sociedade;
 - O capitalismo e a formação do pensamento clássico;
 - Émile Durkheim: coesão e fato social;
 - Marx Weber: ação social e tipos de ideias

Os valores definidos para esta unidade também são os mesmos selecionados para a turma do primeiro ano. Esta visão de uma Sociologia em uma Escola do Campo destoa do que se pensa para a Escola se buscarmos analisar o que pensa o PPP, mas devemos levar em consideração que a docente não é a responsável por isto, primeiro, porque a mesma não é da área de Ciências Sociais, mas sim de Linguagens e assumiu o componente curricular a menos de um ano, não tendo experiência com Sociologia anteriormente. Isto, na verdade, reflete o descaso com a Educação que o Estado burguês brasileiro tem para com seu povo, não buscando promover uma educação forte de qualidade e com pessoas capacitadas na função, ele busca precarizar ao máximo a função docente, pensando pelo viés econômico, ou seja, é menos oneroso manter um professor de uma outra área que já está na Escola para desenvolver esta função do que buscar profissionais capacitados para esta realidade. Isto que ocorre na “Bento Tenório de Sousa” não é algo diferente de outras realidades das Escolas Públicas do Brasil ou do Cariri. Na verdade, uma educação com baixo custo e péssima qualidade vem a cada dia sendo normatizada neste país.

A cidade de Monteiro apresenta um perfil socioeconômico muito parecido com diversos outros municípios no interior do Brasil, uma economia baseada em serviços, mas com uma forte presença do camponês na vida urbana, seja pela distribuição dos gêneros produzidos no campo através das feiras, seja pela oferta dos vários serviços

nas sedes municipais, saúde e educação, por exemplo. Portanto, uma realidade camponesa forte no cotidiano urbano, não sendo mais aceitável a invisibilidade dada a esse espaço camponês, é preciso romper com essa lógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos analisar a questão agrária do município de Monteiro e conseqüentemente a existência ou não dessa discussão nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, compreendíamos que a possibilidade de não haver esta temática em sala de aula ou a mesma não ser aprofundada para a realidade local era algo que poderia de fato ocorrer, visto que, mesmo crentes de que a educação escolar deve ser a mola para discussão e transformação das realidades locais, sabemos que para que isso ocorra, a educação deve estar comprometida com um projeto de sociedade livre da influência do capital, o que na atualidade tem sido demonstrado que a cada dia o comprometimento entre educação e capital tem sido a principal razão de ser da educação. Afirmamos isto embasados nas atuais políticas educacionais que o Brasil tem praticado, como podemos apontar em nosso último capítulo.

Podemos perceber no decorrer deste trabalho que a realidade brasileira e, especialmente a paraibana, foi construída a partir de um processo de formação histórica em que as classes dominantes estiveram sempre à frente do poder e exploraram e massacraram o povo. Como uma das várias conseqüências desse processo temos a formação do latifúndio. Vimos que o surgimento do latifúndio em nossa região foi ocorrendo pouco a pouco a partir da dominação portuguesa, que doava as grandes áreas de terra aos que desejassem explorá-la, não levando em consideração a presença dos povos originários que foram os primeiros a pagarem com suas vidas a gana exploradora do homem branco que aqui chegou e passou a dominar.

Discordamos do entendimento de que o Brasil, ao ser colonizado pela coroa portuguesa, implementou em nossa colonização o sistema capitalista. Compreendemos que o sistema instaurado em nosso território é característico de um regime semifeudal. Afirmamos isto quando observamos que os lotes de terra que foram distribuídos no Brasil eram destinados aos fidalgos portugueses, esses lotes, posteriormente eram redistribuídos pelo sistema de sesmarias a outros grupos que também tinham uma condição financeira bastante relevante e como compromisso a atividade econômica da agricultura e pecuária era praticamente obrigatória, além do mais, devemos levar em consideração que a captura ou extermínio de nativos eram incentivadas com esta política de exploração territorial.

Com o desenvolvimento econômico, no sentido do desenvolvimento de outras atividades econômicas e territorial, com o surgimento de várias vilas e povoações, vividos pelo Brasil entre os séculos XVIII e XX, as transformações econômicas e sociais vieram também, mas não para o povo, esse continuou explorado. A economia da Paraíba sempre esteve ligada a pecuária e a agricultura, vimos neste trabalho, que estas atividades foram e são ainda importantes para todos aqueles que estão envolvidos. O gado foi uma atividade essencial para a ocupação do interior da Paraíba. O Município de Monteiro, por exemplo, foi originado por fazendas criatórias de gado, como a do que foi responsável por batizar o município, Manoel **Monteiro**.

Ter terra foi, e ainda é, ter poder. O poder dos latifúndios sempre esteve ligado ao poder político. Vimos que o poder agropecuário paraibano sempre esteve ligado ao poder político. Isso pode ser demonstrado quando analisamos como a estrutura política era visivelmente utilizada para o benefício desses latifundiários. Vimos isso com as secas, quando foi usada a estrutura estatal para beneficiar os grandes fazendeiros, com políticas de açudagem, políticas de financiamento de produção, que se resumiu ao grandioso esquema da indústria da seca, que ainda é vigente e atual. Por outro lado, vimos a resposta do povo camponês, que para não morrer de fome invadiu a cidade, escancarou a realidade de fome e miséria que vivia.

O ouro branco, como foi chamado o algodão na Paraíba, é um claro retrato de como o poder latifundiário submeteu o povo a um regime de semisservidão e de como a produção agrícola em nosso país estava submetida aos interesses coloniais/semicoloniais de países principalmente como Portugal, Inglaterra e EUA, no decorrer de nossa história. O regime de parceria reflete muito bem essa condição de semifeudalidade a que os camponeses eram e ainda são, por muitas vezes, submetidos. Neste sentido, este trabalho deixa aberta a possibilidade de investigação sobre a atual situação dos trabalhadores em regime de parceria. As instituições governamentais, como a SUDENE, por exemplo, foram por muitas vezes utilizadas pelas classes dominantes como um órgão que servia ao interesse desses grupos, vimos que com seu fechamento as grandes propriedades locais tiveram de em muitos casos encerrarem suas atividades e uma ínfima parcela acabou por ser destinada à reforma agrária e, assim, vale dizer, que o cenário de transformações ocorridas no final dos anos de 1980 e dos anos 1990 não proporcionou uma real e efetiva melhoria social dos camponeses. Como demonstramos neste trabalho, a partir dos dados colhidos pelo Sistema Nacional de Cadastro Rural, o latifúndio ainda é um elemento

que está presente na atualidade monteirense. Observamos que houve uma crise nas grandes propriedades com o fechamento da SUDENE e com a crise da produção algodoeira, porém essa crise não significou a destruição do latifúndio, visto que em Monteiro, apenas três foi a quantidade de propriedades destinadas à Reforma Agrária no município.

Com a chegada do século XXI, uma grande promessa de melhoria na condição de vida dos camponeses foi feita. A histórica obra da Transposição do Rio São Francisco prometia a todos às populações do semiárido por onde esta obra passaria, que junto à água viria também o tão sonhado desenvolvimento econômico regional (de matriz capitalista, que para nós é o chamado capitalismo burocrático). Porém, como explicitado no trabalho, a chegada das águas trouxe também tensões para o campo. Foram feitas remoções de famílias de sua terra de origem para uma Vila Produtiva, o que trouxe transtorno e, até o momento atual, problemas ainda sem soluções ou com soluções que não sanam todas as necessidades dos trabalhadores afetados pela obra. Outro ponto de tensão gerado pela obra foi causado pela ação das agências regulatórias governamentais que passaram a atuar como órgão 'repressor' do uso da água, quando a partir de uma Resolução conjunta (RESOLUÇÃO Nº87) passaram a limitar o uso da água pela população ribeirinha no trecho perenizado do Rio Paraíba, em contraponto ao que ocorrerá por meio do Canal Acauã-Araçagi, onde não existe essa limitação de água e a mesma fica a serviço de alimentar a produção do agronegócio exportador da cana-de-açúcar. Deixamos claro, também, os riscos que correm esses ribeirinhos de se tornarem alvos da gana exploratória do agronegócio brasileiro, tendo em vista que este trecho perenizado, por onde passam as águas da transposição, ser em uma área que a partir da conclusão da obra será permanente a presença da água, podendo gerar disputas por terra em futuro próximo, como o ocorrido em diversas regiões, vítimas da condição semicolonial vivida pelo Brasil.

Por fim, nos cabe indicar a realidade encontrada no Ensino de Sociologia atual. Há um claro descaso com o ensino do componente curricular de Sociologia, e isto não é apenas uma realidade da Paraíba ou do Cariri, mas sim nacional. Desde as políticas neoliberais e reformistas implementadas pelos governos brasileiros ao longo de três décadas, (1985 aos dias atuais), políticas educacionais alinhadas ao pensamento liberal do Banco Mundial que impõe aos países semicoloniais políticas de educação que visam unicamente a formação de quadros de mão de obra, que estão a serviço

das classes dominantes. Estas políticas educacionais não mudaram, nem mesmo quando governos que se auto apresentavam progressistas propuseram políticas educacionais diferentes de governantes anteriores, mesmo assim, o pensamento do Banco Mundial se manteve presente em nossa Educação.

Vimos que com a chegada das reformas educacionais ocorridas nos governos mais recentes, colocaram o Ensino de Sociologia sobre uma realidade de eminente perigo de desaparecimento no currículo escolar. A BNCC é o elemento mais forte que atenta a existência deste componente curricular, visto que todo o pensamento deste documento, como bem demonstramos ao longo do nosso quarto capítulo, não prioriza nem o ensino das Ciências Humanas, muito menos de Sociologia. Inclusive, a permanência de muitos jovens trabalhadores no Ensino Médio é uma ameaça visto que o Novo Ensino Médio propõe uma carga horária que na prática será uma dificuldade para os milhares de jovens que precisam trabalhar e estudar.

Na formação de professores de Sociologia do Cariri paraibano, percebemos que está havendo um hiato na problematização da questão agrária, isso é notado ao analisarmos a grade curricular dos cursos de Ciências Sociais e de Educação do Campo, conseqüentemente esse resultado se verifica em razão de: primeiro, a baixa existência de componentes curriculares que buscam problematizar a questão agrária do Semiárido; e segundo, como um reflexo do primeiro, a baixa presença do debate sobre o tema nos cursos, conforme constatamos ao analisarmos a produção monográfica dos mesmos. Vimos que os temas referentes ao agrário detêm uma baixa produção monográfica. Compreendemos que é preciso que a academia reflita o seu lugar e papel na sociedade onde está inserida o *Campus* do CDSA. Se esta discussão não está presente na formação dos futuros professores de Sociologia, dificilmente será presente na sala de aula da Educação básica.

Observamos que a questão agrária local não é elemento que está presente no Ensino de Sociologia nas escolas investigadas. Não há o debate sobre a concentração fundiária local e ela muito menos aparece em sala de aula, de acordo com o observado nos PPP's das escolas e Planos de Aula da disciplina. Os programas dos componentes curriculares sempre estão direcionados a uma Sociologia geral, com uma infinidade de temas das Ciências Sociais, com sua discussão antropológica, sociológica e/ou política. Porém, em contato com os planejamentos de Sociologia é evidente que a discussão não é abordada de maneira detida, ou ao menos, explícita. Em todas as escolas onde realizamos nosso levantamento, seja no Planejamento do

componente curricular, PPP's e ou PPC's, não há a problematização da questão agrária de modo evidente nos temas expostos nos programas de curso. O que em nosso entender indica que a realidade latifundiária monteirense pode ser invisibilizada não somente por uma ação docente que não reflete sobre este tema. Como acreditamos também que esta questão não seja uma fonte de problematização, devido a não presença dessa discussão na formação desses docentes, já que, de todos os docentes que lecionam a Sociologia, somente 01 (um) possui a formação em Ciências Sociais, os demais são de áreas diferentes, como Filosofia, História e Língua Portuguesa. A Escola do Campo que analisamos, ao menos nos documentos de Sociologia que tivemos acesso, também tem seguido a lógica do planejamento das escolas urbanas, tratando especificamente dos mesmos temas tratado nas outras escolas que vimos, não havendo, essa é nossa percepção, uma preocupação em discutir a realidade do latifúndio, inclusive que origina a comunidade a que pertence a escola. Portanto, mantém a lógica do capital em não formar estudantes que possam questionar a existência dessas desigualdades.

Uma outra hipótese que pode ser levantada sobre a não discussão da questão agrária no ensino de Sociologia é a de que os docentes não tenham conhecimento desta realidade, assim, entraria a grande importância e o papel do CDSA na região em que está localizada, que juntamente a 5ª Gerência Regional de Educação da Paraíba deveriam ofertar cursos de formação continuada a estes docentes.

Não é mais aceitável que se fale em formação crítica do estudante e não se proponha a discussão dos problemas locais. Monteiro hoje possui uma população urbana maior do que a rural, isto é fato, mas isto não a coloca em posição de esquecer a origem rural e a forte presença dessa área no cotidiano, quando centenas de filhos de camponesas e camponeses saem diariamente de suas casas nos diversos sítios do município em vêm frequentar as escolas da cidade e não é oferecida nessas escolas a possibilidade de se questionar a estrutura latifundiária desse município. Não questionarmos porque políticos conhecidos são latifundiários, não questionarmos os milhares de minifúndios existentes e os pouquíssimos proprietários dos grandes latifúndios. O Ensino de Sociologia tem esta responsabilidade e ele não pode e não deve se eximir dela.

REFERÊNCIAS

ABREU, Capistrano de. **Capítulos de História Colonial: 1500-1800**. Brasília: Senado Federal, 1998. 226 p. (Biblioteca básica brasileira)

ABREU, José Capistrano de. **Caminhos antigos e povoamento do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Briguiet, 1930.

ALMEIDA, Elpídio de. **História de Campina Grande**. Campina Grande: Livraria Pedrosa, 1962.

ALMEIDA, Moises Diniz de; AMORIM, Franciel Coelho Luz de; PEREIRA, Flávio. A política de reforma agrária no Vale do São Francisco: semifeudalidade e capitalismo burocrático no campo. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 19, n. 33, p. 181-205, jul. 2016. Quadrimestral. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/3942>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ALMANACH DO ESTADO DA PARAHYBA: Administrativo, Histórico, Mercantil, Industrial (Diretor: Bel. Nelson Lustosa Cabral) Parahyba: Imprensa Oficial, 1922.

ALVES Eliseu; SOUZA, Geraldo da Silva e; MARRA, Renner. Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. **Revista de Política Agrícola**. Ano XX – No 2 – abr./maio/jun. 2011.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: uma década de intervenções do banco mundial nas políticas públicas do Brasil (2000 ÷ 2010). In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-16. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf. Acesso em: 05 mai. de 2020.

ANA. Agência Nacional das Águas. **Resolução conjunta ANA/AESA-PB n.87**: Estabelece as condições de uso de recursos hídricos superficiais e subterrâneos para o Sistema Hídrico Rio Paraíba: Boqueirão, no Estado da Paraíba, durante o período de pré-operação do Projeto de Integração do Rio São Francisco com as Bacias Hidrográficas do Nordeste Setentrional – PISF. João Pessoa: ANA, 2018.

ANDRADES, Thiago Oliveira de; GANIMI, Rosângela Nasser. **Revolução Verde e apropriação capitalista**. Ces Revista, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 43-56, fev. 2007. Semestral. Disponível em: https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2007/revolucao_verde.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

ANTONIO FILHO, Fadel David. **Sobre a palavra “sertão”: Origens, significados e usos no Brasil (do ponto de vista da Ciência Geográfica)**. Ciência Geográfica, São Paulo, v. 15, n. 15, p.84-87, jan. 2011. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj-rLTCveDmAhVfHbkGHWR3CUQQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.agbb>

auru.org.br%2Fpublicacoes%2Frevista%2FanoXV_1%2FAGB_dez2011_artigos_ver_sao_internet%2FAGB_dez2011_11.pdf&usg=AOvVaw2aA7TMPt57eT0XPS8aESas >. Acesso em: 30 abr. 2019.

PARAHYBA, Estado da. **Anuario Estatístico**. Anno II - 1931 João Pessoa, PB: Secretaria da Fazenda, Agricultura e Obras Publicas, 1934.

ARAÚJO, Alexandre Medeiros de; LIMA, José Gllauco Smith Avelino de. **A relevância do ensino de Sociologia e de Filosofia para a formação dos jovens no século XXI**. Holos, [s.l.], v. 4, p.166-176, 3 ago. 2015. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2015.3223>.

ARAÚJO, Kátia Carina Mesquita Cruz de. **Crise do sistema latifúndio/moradia e a reinvenção do fazer político da família Gaudêncio em Serra Branca (PB)**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal e Campina Grande, Campina Grande, 2017.

ARTICULAÇÃO DO SEMIÁRIDO. **Declaração do Semiárido**. Recife, 1999. Disponível em: <http://www.asabrazil.org.br/images/UserFiles/File/DECLARACAO_DO_SEMI-ARIDO.pdf> Acesso em: 03 de janeiro 2020.

ARY, José Carlos Aziz. **FNE e o Semiárido: da obrigação à otimização: Da Obrigação à Otimização**. Revista Econômica do Nordeste, Fortaleza, v. 44, suplemento especial, p. 199-212, jun. 2013. Trimestral. Disponível em: https://www.bnb.gov.br/documents/80223/205365/ren_2013_1_fne_e_o_semiarido.pdf/87ffae67-d095-4038-bcf1-918797fc1d4a. Acesso em: 10 fev. 2020. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013.

BATISTA, Francisco de Assis. **Nas trilhas da resistência cotidiana: o protagonismo exercitado pelos camponeses no cariri paraibano (1900-1950)**. 2010. 255 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2010.

BORGES, José Elias. “Índios paraibanos: classificação preliminar”. In: MELLO, José Octávio de Arruda; RODRIGUES, Gonzaga. **Paraíba: conquista, patrimônio e povo**. João Pessoa: Editora Grafset, 1993.

BORGES, José Elias. As Nações indígenas da Paraíba. In: IHGP. **A Paraíba nos 500 Anos do Brasil**. Anais do Ciclo de Debates do IHGP. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura do Estado, 2000. p. 134-150.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRAGA NETO, Edgar. **Fazendas e casas de taipa: a dinâmica do sistema de moradores no semiárido**. Tese (Doutorado em Sociologia da Universidade Federal do Ceará), Fortaleza, 2017.

BRASIL. **Relatório de Impacto sobre o Meio Ambiente do Projeto de integração do rio São Francisco com Bacias Hidrográficas do Nordeste Setentrional – RIMA**, Brasília, junho 2004. MI – Ministério da Integração Nacional: 129 p.

BRASIL. **Lei nº 6.746, de 10 de dezembro de 1979. Altera o disposto nos arts. 49 e 50 da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (Estatuto da Terra), e dá outras providências**. Brasília, DF, 10 dez. 1979.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências Humanas e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica, v.3. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Relatório de Impactos Ambientais do Projeto de Integração do São Francisco**. 2004, 136p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017.
Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf
Acesso 15 janeiro 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Lei nº 6.746, de 10 de dezembro de 1979. Altera o disposto nos arts. 49 e 50 da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (Estatuto da Terra), e dá outras providências**. Brasília, DF, 10 dez. 1979.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento Geral do Brasil: 1920**. Rio de Janeiro, 1920. v. 3, pt.3: agricultura.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para elaboração dos itinerários formativos**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Secretara de Educação Média e Tecnológica. 2000.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC. 2002.

BRUMER, Anita; SANTOS, José Vicente Tavares dos. Estudos agrários no Brasil: modernização, violência e lutas sociais (desenvolvimento e limites da sociologia rural no final do século XX). **Nera**, Presidente Prudente, v. 9, n. 9, p. 49-72, jul. 2006. Semestral. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1432/1410>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRUNET, Patrícia Diógenes de Melo; SANTOS, Nádia Farias dos; SILVA, Raimundo Fábio da; SANTOS FILHO, Ivanaldo Oliveira dos. O que se espera do professor de Sociologia – Questões sobre a formação e desafios da prática docente. **Holos**, [s.l.], v. 3, p. 32, 6 set. 2017. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2017.5721>.

BURSZTYN, Marcel. **O poder dos donos: Planejamento e clientelismo no Nordeste**. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. 272 p.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da Geografia e a Questão Agrária nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

CANIELLO, Márcio et al. **Agrovila ou Casa no Lote: Questão da Moradia nos Assentamentos da Reforma Agrária no Cariri Paraibano**. REN: Revista Econômica do Nordeste, Fortaleza, v. 37, n. 4, p.626-641, out. 2006. Trimestral. Disponível em: <https://ren.emnuvens.com.br/ren/article/view/667>. Acesso em: 08 fev. 2020.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Agricultura, escravidão e Capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1979. 212 p.

CARDOSO, Clemlison de França. **"Rasgos nas terras para passagem da água": Transposição do Rio São Francisco e politicagens em trechos do semiárido paraibano**. 2014. 46 f. Monografia – Curso de Licenciatura Plena em Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

CARIRI, Tv. **TV Cariri mostra sofrimento de famílias que não tem acesso a água e saneamento básico em Monteiro na PB**. 2017. Disponível em: <https://www.portaltvcariri.com.br/tv-cariri-mostra-sofrimento-de-familias-que-nao-tem-acesso-agua-e-saneamento-basico-em-monteiro-na-pb/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CASÃO, Carolina Dias Cunha; QUINTEIRO, Cristiane Thaís. Pensando a Sociologia no Ensino Médio através dos PCNEM e das OCNEM. **Revista Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 225-238, 2007.

CICLO DE DEBATES SOBRE A PARAÍBA NA PARTICIPAÇÃO DOS 500 ANOS DE BRASIL, 2000, João Pessoa. **A Paraíba nos 500 Anos do Brasil**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura do Estado, 2002. 433 p.

CIÊNCIAS SOCIAIS - Curso de Licenciatura. Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - UFCG. **Plano de curso da disciplina Sociedades**

Camponesas - Período 2016.2. Documento impresso fornecido pela coordenação do curso. Sumé - PB: CDSA, 2016a.

CIÊNCIAS SOCIAIS - Curso de Licenciatura. Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - UFCG. **Plano de curso da disciplina Sociedades Camponesas** - Período 2017.2. Documento impresso fornecido pela coordenação do curso. Sumé - PB: CDSA, 2017.

CIÊNCIAS SOCIAIS - Curso de Licenciatura. Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - UFCG. **Plano de curso da disciplina Sociologia Rural** - Período 2016.1. Documento impresso fornecido pela coordenação do curso. Sumé - PB: CDSA, 2016b.

CIÊNCIAS SOCIAIS - Curso de Licenciatura. Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - UFCG. **Plano de curso da disciplina Sociologia Rural** - Período 2018.1. Documento impresso fornecido pela coordenação do curso. Sumé - PB: CDSA, 2018.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPA, 2012. Disponível em:
http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3006/1/Dissertacao_IntegracaoEnsinoMedio.pdf Acesso em: 01 jun. 2020.

COSTA, Milene Ribas da. **O Estado e a SUDENE: trajetória do planejamento regional no Brasil**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

COSTA, Sérgio Rodrigues; BUENO, Miguel Garcia. **A saga do algodão: das primeiras lavouras à ação na OMC**. Rio de Janeiro: Insight Engenharia, 2004. 144 p.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p.185-191, maio 2009. Quadrimestral. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>>. Acesso em: 05 Mai. 2019.

DARIO FILHO, Luiz Pedro. **Lealdade em Construção: A (re)inserção de São Paulo nas malhas administrativas do Império português (1641-1698)**. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em:
<<https://www.historia.uff.br/stricto/tesesonline.php>>. Acesso em: 10 maio 2019.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1985. 118 p.

DIAS, Leonardo Guimarães Vaz. **A Guerra dos Bárbaros: manifestações das forças colonizadoras e da resistência nativa na América Portuguesa**. Revista

Eletrônica de História do Brasil. Juiz de Fora: UFJF, v. 5, n. 1, set. 2002. p. 05-15. Disponível em: <<http://www.clionet.ufjf.br/rehb>> Acesso em: 10. maio. 2019.

DOURADO, Auceia Matos. **O novo rural paraibano: um estudo de caso sobre as ocupações rurais não agrícolas (ornas) em Aparecida - Paraíba.** 2003. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Economia Rural e Regional, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2003.

EDUCAÇÃO DO CAMPO - Curso de Licenciatura. Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - UFCG. **Plano de curso da disciplina Geografia da Paraíba** – Período 2013.2. Documento impresso fornecido pela coordenação do curso. Sumé - PB: CDSA, 2013.

EDUCAÇÃO DO CAMPO - Curso de Licenciatura. Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - UFCG. **Plano de curso da disciplina Introdução à Geografia** – Período 2011.1. Documento impresso fornecido pela coordenação do curso. Sumé - PB: CDSA, 2011.

ENGEORPS; HARZA. **Projeto Transposição de Águas do Rio São Francisco para o Nordeste Setentrional.** São Paulo: ENGEORPS/HARZA, 2000.

ENSINO MÉDIO – Ensino Médio do Campo. **Plano de disciplina do Primeiro Bimestre de Sociologia do 1º Ano** - Período 2020. Documento impresso fornecido pelo docente do componente curricular. Monteiro - PB: EEEMBTSEC, 2020a.

ENSINO MÉDIO – Ensino Médio do Campo. **Plano de disciplina do Primeiro Bimestre de Sociologia do 2º Ano** - Período 2020. Documento impresso fornecido pelo docente do componente curricular. Monteiro - PB: EEEMBTSEC, 2020b.

ENSINO MÉDIO – Ensino Médio Regular. **Plano de disciplina da Sociologia do 1º Ano** - Período 2019. Documento impresso fornecido pelo docente do componente curricular. Monteiro - PB: EEEFMMS, 2019a.

ENSINO MÉDIO – **Ensino Médio Regular. Plano de disciplina da Sociologia do 2º Ano** - Período 2019. Documento impresso fornecido pelo docente do componente curricular. Monteiro - PB: EEEFMMS, 2019b.

ENSINO MÉDIO – **Ensino Médio Regular. Plano de disciplina da Sociologia do 3º Ano** - Período 2019. Documento impresso fornecido pelo docente do componente curricular. Monteiro - PB: EEEFMMS, 2019c.

ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO - Curso Técnico em Instrumento Musical integrado ao Ensino Médio integrado. **Plano de disciplina da Sociologia do 1º Ano** - Período 2019. Documento impresso fornecido pelo docente do componente curricular. Monteiro - PB: ECITJLS, 2019d.

ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO - Curso Técnico em Instrumento Musical integrado ao Ensino Médio integrado. **Plano de disciplina da Sociologia do 2º Ano** - Período 2019. Documento impresso fornecido pelo docente do componente curricular. Monteiro - PB: ECITJLS, 2019e.

ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO - Curso Técnico em Instrumento Musical integrado ao Ensino Médio integrado. **Plano de disciplina da Sociologia do 3º Ano** - Período 2019. Documento impresso fornecido pelo docente do componente curricular. Monteiro - PB: ECITJLS, 2019f.

ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO - Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio integrado. **Plano de disciplina da Sociologia do 1º Ano** - Período 2019. Documento impresso fornecido pelo docente do componente curricular. Monteiro - PB: ECITJLS, 2019a.

ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO - Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio integrado. **Plano de disciplina da Sociologia do 2º Ano** - Período 2019. Documento impresso fornecido pelo docente do componente curricular. Monteiro - PB: ECITJLS, 2019b.

ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO - Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio integrado. **Plano de disciplina da Sociologia do 3º Ano** - Período 2019. Documento impresso fornecido pelo docente do componente curricular. Monteiro - PB: ECITJLS, 2019c.

FARIAS, Roger Bráulio de Souza. **A grande "seca" de 1979-1983: Estado, Oligarquias, Frentes de Emergências e Resistência Camponesa em São João do Cariri**. 2018. 88 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2018.

FEIJÓ, Fernanda. **Breve Histórico do Desenvolvimento do Ensino de Sociologia no Brasil**. Percursos, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 133-153, jan. 2012. Quadrimestral.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. **Raízes da indústria da seca: O caso da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária, 1993. 139 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP, 2018. p. 83-112. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developolvimento.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

GALLIZA, Diana Soares de. **O declínio da escravidão na Paraíba: 1850-1888**. João Pessoa: Editora Universitária, 1979. 230 p.

_____. **Modernização sem desenvolvimento na Paraíba: 1890-1930**. João Pessoa: Ideia, 1993. 212 p.

GADOTTI, Moacir. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GAZETA DA PARAHYBA. Parahyba do Norte, 7 abr. 1889.

GOMES, Aracele Barbosa. **Perfil e percepção dos docentes sobre o ensino de sociologia na educação básica no Cariri Paraibano.** 2020. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12917> Acesso em 15 de jun. 2020.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro Séculos de Latifúndio.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981-. 255 p.

GURJÃO, Eliete de Queiroz. **Morte e Vida das Oligarquias:** Paraíba (1889-1945). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1994.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação (UFSM)**, [s.l.], v. 44, p. 58, 15 jul. 2019. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434731>.

HOBBSAWM, E. J. **A era do capital – 1848-1875.** Trad. Luciano Costa Neto. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas.** Rio de Janeiro, 1990. (Volume 2, Tomo 2).

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produção Agrícola Municipal 2017.** Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/monteiro/pesquisa/15/11863?tipo=grafico&indicador=12041>>. Acesso em 17 de mai. 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados Estatísticos dos Municípios.** 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/monteiro/panorama>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento do Brasil: Relação dos proprietários dos Estabelecimentos Rurais Recenseados no Estado da Parahyba.** Rio de Janeiro. 1928.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento Geral do Brasil 1940.** Rio de Janeiro: IBGE, 1952. (Censos Econômicos, Agrícola, Industrial, Comercial e dos Serviços, parte. VIII - Paraíba).

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento Geral do Brasil 1950.** Rio de Janeiro: IBGE, 1956. (Estado da Paraíba. Censos Econômicos. Vol. XVI, Tomo 2).

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário do Estado da Paraíba de 1960. Série Regional, Volume II, Tomo V, 1ª. e 2ª. Partes.** Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário do Estado da Paraíba de 1970. Série Regional, Volume I, Tomo IX, 1ª. e 2ª. Partes.** Rio de Janeiro: IBGE, 1970.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário do Estado da Paraíba de 1975. Série Regional, Volume III, Tomo IX, 1ª. e 2ª. Partes.** Rio de Janeiro: IBGE, 1979.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento Geral do Brasil - 1980: Censo Agropecuário. Volume 2, Tomo 3, Número 11.** Rio de Janeiro: IBGE, 1984.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censos Econômicos: Censo Agropecuário de 1985. Número 13.** Rio de Janeiro: IBGE, 1989.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário de 1995-96. Número 11.** Rio de Janeiro: IBGE, 1998.

IHGP, Instituto Histórico e Geográfico Paraibano. **A Paraíba nos 500 Anos do Brasil: Anais do ciclo de debates do IHGP.** João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura do Estado, 2000.

IMAMT. **O bicudo-do-algodoeiro (Anthonomus grandis BOH.1843) nos cerrados brasileiros: biologia e medidas de controle / editor técnico: Jean Louis Belot - Cuiabá (MT), 2015.**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. **Plano Pedagógico de Curso de Técnico em Edificações.** Monteiro: IFPB, 2016. Disponível em: <https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/161/documentos/PPC_INTEGRADO_EDIFICACOES_MONTEIRO.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. **Plano Pedagógico de Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.** Documento Digitalizado fornecido pela Coordenação Pedagógica da Instituição. Monteiro – PB: IFPB, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. **Plano Pedagógico de Curso de Técnico em Instrumento Musical.** Monteiro: IFPB, 2018. Disponível em: <https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/161/documentos/PPC_INTEGRADO_EDIFICACOES_MONTEIRO.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10. maio. 2020.

JOFFILY, Irineo. **Notas sobre a Parahyba**. Livro I e II, Fac-símile da primeira edição publicada no Rio de Janeiro, em 1892, com prefácio de Capistrano de Abreu. Brasília: Thesaurus, 1977.

JOFFILY, Irineo. **Synopsis das Sesmarias da Capitania da Parahyba**. Parahyba: Typographia e Lithographia Manoel Henriques. 1893.

JORNAL O NORTE. João Pessoa, 26 fev. 1953.

LEITE, Kelen Christina; MARTINS, Marcos Francisco; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, Carolina Modena da. Sociologia no Ensino Médio: institucionalização da disciplina e produção científica sobre o tema. **Educação**, [s.l.], v. 41, n. 1, p. 123, 29 maio 2018. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.25548>.

LENIN, V.I. **Imperialismo – Fase superior do capitalismo**. São Paulo: Global, 1979.

LIMA FILHO, João Adelino de. **Sétima Etapa do Circuito das Águas**. Campina Grande: Aesa-pb, 2017. 30 slides, color.

LIMA, Francisco Valdenir. **Territorialização do agronegócio e resistência camponesa**. **Mercator**, [s.l.], v. 15, n. 01, p. 73-86, 26 mar. 2016. *Mercator - Revista de Geografia da UFC*. <http://dx.doi.org/10.4215/rm2016.1501.0006>.

LIMA, Leandro Santos de. **Bandeirismo Paulista: o avanço na colonização e na exploração do interior do Brasil (Taubaté, 1645 a 1720)**. 2011. 266 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História Social, Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-18112011-133826/pt-br.php>>. Acesso em: 05 maio 2019.

LIMA, Valéria Raquel Porto de. **Conflito pelo Uso da Água do Canal da Redenção: Assentamento Acauã - Aparecida-PB**. 2006. 96 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, Departamento de Geociências, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MARIZ, Celso. **Através do Sertão**. Parahyba do Norte: Imprensa Oficial, 1910.
MARIZ, Celso. **Evolução Econômica da Paraíba**. 2. ed. João Pessoa: A União, 1979. 155 p.

MARTINS, Simone; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; GOMES, Ricardo Corrêa; ADAMI, Thiago Heron Mira. **O Processo de Implementação do Projeto Jaíba na Percepção de Atores Políticos e Burocratas**. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Anpad, 2008. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-B2637.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 268 p. Tradução e introdução de Florestan Fernandes.
- MARX, Karl.. **Formações Econômicas Pré-capitalistas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 136 p. (Coleção Pensamento Crítico). Tradução de: João Maia.
- MARX, Karl.. **Grundrisse**. Trad. De Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo, Boitempo Editorial, 2011.
- MARX, Karl.. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. 174 p. (Coleção Marx-Engels). Nélio Schneider.
- MARX, Karl.. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Guerra Civil nos Estados Unidos (1861-1865)**. Crítica Marxista, Campinas, v. 45, n. 1, p. 125-157, ago. 2017. Anual. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id_revista=57&numero_revista=45. Acesso em: 02 fev. 2020
- MEDEIROS, J. R. Coreolano de. **Dicionário Corográfico do Estado da Paraíba**. 2. ed. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1950
- MEDEIROS, J. R. Coreolano de. **Parahyba**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, São Paulo, v. 20, n. 1, p.57-91, 1915.
- MEDEIROS, João Rodrigues Coriolano. **Dicionário Corográfico do Estado da Paraíba**. 2. ed. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1950.
- MELLO, José Octávio de A. **História da Paraíba: lutas e resistências**. João Pessoa: A União, 1994.
- MELO, Maria José de. **Transposição do Rio São Francisco e renda fundiária: uma análise da propriedade camponesa do Alto Paraíba-PB**. 2019. 265 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- MELO, Valci. O discurso oficial de educação para o exercício da cidadania e o papel do ensino de sociologia. **Revista Histedbr On-line**, [s.l.], v. 16, n. 68, p. 338, 30 out. 2016. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v16i68.8645017>.
- MENESES, Valdênio Freitas. **Saudade e rusticidade: reconversões sociais e convivência com as secas entre elites pecuaristas do cariri paraibano**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- MENEZES, José Rafael de. **Patriarcas de Alagoa do Monteiro**. Recife: Universitária/UFPE, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Amaury C., TOMAZI, Nelson D., GUIMARÃES, Elisabeth F. “Análise crítica das DCN e PCN”. In **Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC – SEB, v. 1, p. 343-372, 2004.

MORAES, Amaury. **Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 31, n. 85, p.359-382, set. 2011. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/243>>. Acesso em: 05 de Mai. 2019.

MOREIRA, Emilia; TARGINO, Ivan. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária, 1996. 436 p.

MOREIRA, Emilia; TARGINO, Ivan. De território de exploração a território de esperança: organização agrária e resistência camponesa no semi-árido paraibano. **Revista Nera** – Ano 10, N. 10 – Janeiro/Junho, 2007.

NANTES, Martinho de. **Relação de uma missão no Rio São Francisco: relação sucinta e sincera da missão do padre Martinho de Nantes, pregador capuchinho, missionário apostólico no Brasil entre os índios chamados cariris** / Tradução e comentários de Barbosa Lima Sobrinho. 2. ed. - São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

NEVES, Frederico de Castro — **Curral dos Bárbaros: os campos de concentração no Ceará (1915 e 1932)**. Revista Brasileira de História. Contexto, v.15, nº29, p. 93 - 122,1995.

NOZOE, Nelson. **Sesmarias e apossamento de terras no Brasil colônia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 33. 2005, Natal. Artigos. Natal: Anpec, 2005. p. 1 - 21. Disponível em: <<https://en.anpec.org.br/previous-editions.php?r=encontro-2005>>. Acesso em: 30 maio 2019.

NUNES FILHO, Pedro. **Guerreiro Togado**. 2. ed. Recife: Facform, 2011.

NUNES, Mariângela de Vasconcelos. **Entre a Capa Verde e a Redenção: a cultura do trabalho com agave nos cariris velhos (1937-1966, Paraíba)**. 2006. 291 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

OLIVEIRA, A. Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 9, 23 out. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4402> Acesso em: 15 fev. 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, Nordeste. Planejamento e conflito de classes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 132 p. (Estudos sobre o Nordeste).

ORRIS, Barbosa. **Seca de 32**: impressões sobre a crise nordestina. 2. ed. Natal: Fundação Vingt-Un Rosado, 1998.

PAIVA, Isadora Barreto; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O ensino de sociologia nos termos dos parâmetros curriculares nacionais: Uma crítica ontológica.

Movimentação, Dourados, v. 3, n. 4, p. 55-69, fev. 2016. Semestral. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/viewFile/5117/3412>. Acesso em: 15 maio 2020.

PALMA FILHO, J. C. **República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)**. Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

PEREIRA JUNIOR, Wanderson. **Transposição das águas do Velho Chico e a produção de feijão: percepção dos reassentados da VPR Lafayette**. 2016. 56 f. Monografia - Curso de Tecnologia em Agroecologia, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2016.

PEREIRA, Daniel Duarte. **Cariris paraibanos: do sesmarialismo aos assentamentos de reforma agrária. Raízes da desertificação?** Tese (Doutorado em Recursos Naturais). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2008.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, Ângelo Emílio da Silva. **As Ruínas da Tradição: A Casa da Torre de Garcia D'Ávila – Família e propriedade no Nordeste colonial**. 2003. 308 f. Tese (Doutorado) - Curso de História Social, Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-03102005-103312/pt-br.php>. Acesso em: 06 maio 2019.

PIMENTEL, Carlos Roberto Machado; SANTOS, Elton Oliveira dos. **Considerações sobre a parceria na cultura algodoeira arbóreo no Nordeste do Brasil**. Revista de Economia Rural, Brasília, v. 22, n. 1, p. 97-106, jan. 1984. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.revistasober.org/ed/5d07e75c0e8825f25af70b6c>. Acesso em: 01 fev. 2020.

PINTO, Irineu Ferreira. **Datas e notas para a história da Paraíba**. v. 1. João Pessoa: Universitária, 1977.

PPP – Projeto Político Pedagógico. **Escola Cidadã Integral Técnica José Leite de Souza**. Documento impresso fornecido pela direção da Escola. Monteiro – PB. 2019b.

PPP – Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Miguel Santa Cruz**. Documento impresso fornecido pela direção da Escola. Monteiro – PB. 2019a.

PPP – Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual de Ensino Médio Bento Tenório de Sousa – Escola do Campo**. Documento impresso fornecido pela direção da Escola. Monteiro – PB. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.

RIBEIRO, Érica. **Moradores de vila começam a receber água 2 anos após retirada de terras para transposição, na PB**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/05/21/moradores-de-vila-comecam-a-receber-agua-2-anos-apos-retirada-de-terras-para-transposicao-na-pb.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RIETVELD, João Jorge; XAVIER, Sandra Valéria da Silva; SILVA, Elaine Cristina de Sousa. **A Herança de Manoel Monteiro: duzentos anos de Igreja Católica em Monteiro (1800-2000)**. João Pessoa: Imprell, 2002.

RIOS, José Arthur. O que é e como surgiu a Sociologia Rural. **Ciência e Trópico**, v. 07, n. 01, p. 85-103, jan./jul. 1979. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/2010/113>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 36ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SAFATLE, Vladimir. **Só mais um esforço**. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

SANDRONI, Paulo (org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTOS, Jovelina Silva. **A DESORDEM DO PROGRESSO: o Projeto Baixo-Açu e a expropriação das terras camponesas de trabalho e moradia**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. Anais [...]. Recife: Associação Nacional de História – Anpuh, 2019. p. 1-17. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1553171721_ARQUIVO_ADESO_RDEMDOPROGRESSO.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

SARANDY, F. Propostas curriculares em Sociologia. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 9, 23 out. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4405>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 93 p.

SEGUNDO NETO, Francisco Vilar Araújo; VIANNA, Pedro Costa Guedes. **Análise espacial das obras do Projeto de Integração do Rio São Francisco - PISF (eixo leste) no estado da Paraíba.** Geo Uerj, [s.l.], n. 28, p. 219-241, 2 maio 2016.

Universidade de Estado do Rio de Janeiro.

<http://dx.doi.org/10.12957/geouerj.2016.14536>.

SEIXAS, Wilson Nóbrega. A conquista do sertão paraibano. In: IHGP. A Paraíba nos 500 Anos do Brasil. Anais do Ciclo de Debates do IHGP. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura do Estado, 2000. p. 108-133.

SILVA, Lígia Maria Tavares da. **Terra de Morada: Diagnóstico socio-cultural do Assentamento Fazenda Santa Catarina, Monteiro - Paraíba.** João Pessoa: Para'iwa, 1997. 149 p.

SILVA, Luiz Fernando da. Cultura, políticas culturais e UNESCO: sobre a relação entre imperialismo e cultura no capitalismo contemporâneo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX ENGELS, 7., 2012, Campinas. **Anais.** Campinas: Cemarx, 2012. v. 1, p. 1-10. Disponível em:

https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/7082_Da%20Silva_Luiz%20Fernando.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, Melissa Sabrina Barbalho da; PINHEIRO, Albeysa Carla Gonçalves; FONTENELE, Zilfran Varela. **Reflexos Sociais do Avanço do Agronegócio no Vale do Açu.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. Anais [...]. Recife: Realize Eventos Científicos & Editora, 2018. p. 1-10. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA17_ID4029_17092018111911.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy da. **“Poder e política na Paraíba: Colônia e Império.”** In: _____ (et ali). **Estrutura de poder na Paraíba.** João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 1999.

SOARES, Maria Simone Morais. **Formação da rede urbana do sertão de Piranhas e Piancó da Capitania da Paraíba setecentista.** Tese (Doutorado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Centro de Tecnologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Capitalismo e Revolução Burguesa no Brasil.** Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990. 203 p. (Nossa Terra).

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

SOUSA, Ronilson Barboza de. **A luta pela terra na (contra) mão da ordem capitalista: uma leitura a partir da luta pela terra do MST no município de Petrolina/PE.** 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5526/1/RONILSON_BARBOZA_SOUSA.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

SOUZA, Bartolomeu Israel de. **Cariri paraibano: do silêncio do lugar à desertificação**. 2008. 198 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no estado de Rondônia a partir de 1990**. 2010. 405 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101514/souza_mm_dr_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: 01 jun. 2020.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional: 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TAVARES, J. de L. **Apontamentos para a História territorial da Parahyba**. Mossoró: ESAM. Coleção Mossoroense Vol. CCXLV. 1982.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016. 220 p.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semi-árido: Projeto de criação do *Campus* de Sumé**. Sumé: UFCG, 2008. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~spe/cdsa_projeto_academico.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Sociais**. Sumé: UFCG, 2012. Disponível em: http://www.cdsa.ufcg.edu.br/home/arq/documentos/ppc/ppc_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo**. Sumé: UFCG, 2011. Disponível em: http://150.165.25.100/home/arq/documentos/ppc/educampo/projeto_pedagogico_do_o_curso_Educacao_do_Campo_Versao_Final.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

APÊNDICE

DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM SOCIOLOGIA RURAL DA UFPB (1979-1990)

TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	ANO
EM BUSCA DA DIALÉTICA (Apontamentos Acerca do Conceito de Modo de Produção)	Rômulo de Araújo Lima	Pedro de Alcântara Figueira	1979
A VITÓRIA DOS VENCIDOS. (Partido Comunista Brasileiro e Ligas Camponesas – 1955-64)	Bernadete Wrublevski Aued	José Claudio Barriguelli	1981
ARRENDAMENTO E CAPITALISMO. Um Etudo Sobre a Subsunção do Trabalho ao Capital	Wilma Grossman	Octavio Ianni	1981
IDEOLOGIA DOMINADA, IDEOLOGIA DOMINANTE E CONSCIÊNCIA DE CLASSE: Um Estudo Sobre Comunidades Eclesiais de Base.	Luiz Gonzaga Melo	Charles Michel M. J. Beylier	1981
A REDENÇÃO NECESSÁRIA (Igreja Católica e Sindicalismo Rural, 1960/64)	Dalcy da Silva Cruz	Regina Célia Reyes Novaes	1982
MOVIMENTO OPERÁRIO NA ZONA DA MATA DE PERNAMBUCO (Um Estudo das Relações Entre Canavial e Usina – 1955-64)	Clemilda Maria de Oliveira Souza	José Claudio Barriguelli	1982
O VELHO/NOVO PROCESSO DE PRODUÇÃO – A PESCA ARTESANAL	Marlúcia Sales de Morais	Ghislaine Duqué	1982
A PEQUENA PRODUÇÃO NA CANA-DE AÇÚCAR NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA-PB	Rosa de Lourdes Pereira Brandão	Edgard Afonso Malagodi	1983
ASPECTOS SÓCIO- ECONÔMICOS DE UMA COOPERATIVA AGRÍCOLA MISTA EM UMA REGIÃO DE PRODUTORES DE ALHO DO CARIRI PARAIBANO	Maria do Socorro Pereira dos Santos	Walter José Oliveira da Veiga Pessoa	1983
DIREITO E SOCIEDADE (O Direito Social e a Lei de Salário Mínimo no Estado)	Irma Nora Perez Vichich	Ghilhermo Raul Ruben	1983

MODERNIZAÇÃO TARDIA E DESIGUAL (O Processo Histórico das Inovações Tecnológicas na Agricultura Brasileira)	Severino José de Lima	Jurandir Antonio Xavier	1983
O CRÉDITO RURAL: As Ambiguidades da Modernização (Uma Avaliação Sócio-Política e Econômica)	Geraldo Targino da Silva	Rômulo de Araújo Lima	1983
O HOMEM OU O BOI, O ROÇADO OU O CAPIM	Gitana Maria Figueiredo Lira	Josefa Salete Barbosa Cavalcanti	1983
O TRABALHO ASSOCIATIVO: Utopia e/ou Mudança Social	Mirian Sivini Ferreira	Charles Michel M. J. Beylier	1983
PEQUENOS PRODUTORES E CRÉDITO RURAL NUMA ÁREA DE ATUAÇÃO PROGRAMA POLONORDESTE: O Caso do Município de São Mamede do Seridó Paraibano	Francisca Bezerra Marques	Josefa Salete Barbosa Cavalcanti	1983
A LEI E O MAIS FORTE: Pedagogia da Sobrevivência.	Maria do Socorro Carvalho Bezerra	Elimar Pinheiro do Nascimento	1984
EM BUSCA DO TRABALHO: Estudo Sobre os Egressos do Ensino Técnico Agropecuário da Paraíba – 1974-1981.	Ana Lígia da Cruz Barbosa Araújo	Elimar Pinheiro do Nascimento	1984
JARU, COLONIZAÇÃO E CAMPESINATO (Política de Colonização e Sobrevivência da Produção Camponesa no Estado de Rondônia)	José Pinto da Silva	Ghislaine Duqué	1984
O MIMETISMO DA REALIDADE NOS DISCURSOS DA COMUNICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL.	Valdir de Castro Oliveira	Antônio Fausto Neto	1984
PEQUENA PRODUÇÃO E MODERNIZAÇÃO: Efeitos da Modernização na Estrutura do Pequeno Produtor na Micro-Região do Sertão do São Francisco.	Sevy de Barros Madureira Ferreira	Charles Michel M. J. Beylier	1984

A CONDIÇÃO CAMPONESA: Aparência e Realidade no Capitalismo.	Laura Susana Duqué Arrazola	João Bosco Guedes Pinto	1985
A MULHER NA PALHA DA CANA (Estudo Sobre as Condições de Vida, Trabalho e Participação)	Neide Miele	Paola Cappellin Giuliani	1985
CAMPINA GRANDE: Poder Local e Mudança Nacional (1945-1964)	Martha Lúcia Ribeiro Araújo	Rosa Maria Godoy da Silveira	1985
CRECHE: O Debate Entre Estado e Classes – Definição de Uma Política Para as Crianças	Terezinha de Camargo Viana	Paola Cappellin Giuliani	1985
DA PARAÍBA PRA SÃO PAULO E DE SÃO PAULO PRA PARAÍBA (Migração, Família e Reprodução da Força de Trabalho).	Marilda Aparecida de Menezes	Ghislaine Duqué	1985
MUDANÇAS SOCIAIS NA AGRICULTURA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O SINDICALISMO RURAL (Um Estudo das Transformações em Sapé 1950/1980).	Ivone Vital Torres Barbosa	Charles Michel M. J. Beylier	1985
O DEBATE SOBRE A QUESTÃO AGRÁRIA NO MOVIMENTO OPERÁRIO: 1880 – 1930.	Carmem Dulce Diniz Vieira	Fernando Silveira Massote	1985
O PODER OLIGÁRQUICO NA PARAÍBA: Descontinuidade e Recriação (1889- 1945).	Eliete de Queiroz Gurjão Silva	Charles Michel M. J. Beylier	1985
SAPEZINHO. LABORATÓRIO DE UMA EXPERIÊNCIA – Notas Sobre o Processo de Intervenção do Estado Numa Localidade do Recôncavo Baiano.	Francisco Emanuel Matos Brito	Ghislaine Duqué	1985
SECA E SOCIEDADE CIVIL: O Caso de Patos	Yara Regina Candelária da Rocha	Elimar Pinheiro do Nascimento	1985
DE TRABALHADORES A APOSENTADOS DO PRORURAL: As Contradições da Política Social e a Concessão Tardia de Direitos	Benedita Edina da Silva Lima Cabral	Josefa Salete Barbosa Cavalcanti	1986

JAZIGO PERPÉTUO (Ou Observações Muito Vivas Acerca da Morte).	Edmundo de Oliveira Gaudêncio	Rômulo de Araújo Lima	1986
PARTICIPAÇÃO E/OU PLANEJAMENTO. Estudos da Associação Agrícola São Joaquim. 1981/1985 – Juazeiro, Sobradinho – BA.	Wilton Teixeira Cunha	Charles Michel M. J. Beylier	1985
POPULAÇÃO E MIGRAÇÕES. Contribuição ao Estudo da Reprodução da População nas Fronteiras Agrícolas da Amazônia.	Maria de Fátima Marreiro de Sousa	Charles Michel M. J. Beylier	1986
A LUTA PELA AUTONOMIA E A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS CAMPONESES: Um Estudo nas Micro-regiões de Feira de Santana e Serrinha, no Estado da Bahia	Ildes Ferreira de Oliveira	Josefa Salete Barbosa Cavalcanti	1987
A LENTA DESAGREGAÇÃO DO CORONELISMO. Um Estudo de Caso. 1952/1974	Maria Aparecida Barbosa Carneiro	Gisélia Franco Potengy	1988
AGRADANDO A DEUS E AO DIABO: Um Estudo dos Efeitos Sociais da Gestão de Severino Cabral na Cidade e no Campo (Campina Grande – 1959/1963)	Josefa Lúcia Jordão de Souza	Regina Célia Reyes Novaes	1988
O DILEMA CAMPONÊS – Estudo de Caso Sobre a Difusão de Tecnologias Apropriadas à Pequenos Produtores Rurais do Semi-Árido Paraibano.	Eduardo Jordão de Araújo	Charles Michel M. J. Beylier	1988
O USO POLÍTICO DO DIREITO: Composição e Soluções Legais a Conflitos de Terra na Paraíba. (1975/1985)	Maria Edneusa Lucena Barbosa	Raimundo Nonato Santos	1988
OS SINDICATOS DOS TRABALHADORES RURAIS FACE ÀS INTERVENÇÕES DO ESTADO NA ÁREA DE SOBRADINHO-BA. (1971/1987).	Emma Cademartori Siliprandi	Paula Cappelin Giuliani	1988

O Caso de Remanso e Pilão Arcado			
PEQUENOS PRODUTORES RURAIS: Ideologias Orgânicas.	Maria Sedy Marques	Gisélia Franco Potengy	1988
TERRA E SALÁRIO PARA QUEM TRABALHA. Um Estudo Sobre os Conflitos Sociais do Brejo Paraibano.	Giuseppe Tosi	Gisélia Franco Potengy	1988
DIÁRIOS DE SOMBRA E DE LUZES. Um Estudo Sobre os Aposentados Rurais.	Bernadete de Lourdes Ramos Beserra	Regina Célia Reyes Novaes	1989
MERCADO E REPRODUÇÃO DA UNIDADE CAMPONESA: Estudo de Caso Sobre Pequenos Produtores de Abacaxi na Paraíba.	Pablo Renato Sidersky	Gisélia Franco Potengy	1989
NOVO SINDICALISMO NO CAMPO PARAIBANO. Continuidades e Mudanças.	Annalisa Bertolazzi	Regina Célia Reyes Novaes	1989
O CAPA VERDE. Transformações Econômicas e Interesses de Classe no Curimataú Paraibano	Ramilton Marinho Costa	Paola Cappellin Giuliani	1989
A GERAÇÃO ENGAJADA: Busca de Espaços na Velha Estrutura de Poder (Um Estudo Sobre o Centro Estudantil Campinense – 1955-1960).	Gilmar dos Santos Nascimento	Maria da Guia Santos Gareis	1990
A SAÚDE NA FALA DOS TRABALHADORES DO DESFIBRAMENTO DO SISAL: Um Estudo de Caso – Paraíba.	Lúcia de Fátima Almeida Couto	Paola Cappellin Giuliani	1990
A TRAJETÓRIA DO SINDICALISMO RURAL NA PARAÍBA: Um Estudo Sobre as Relações Entre o Estado e os Sindicatos de Trabalhadores Rurais no Período Entre Final da Década de 50 e Final da Década de 70.	Gismário Ferreira Nobre	Leôncio Camino	1990

MOVIMENTOS POPULARES: Possibilidade e Limites de Um Novo Sujeito histórico.	Paulo Afonso Barbosa de Brito	Gian Mário Giuliani	1990
O BOI ENGOLINDO GENTE: Estudo do Processo de Pecuarização Recente no Brejo de Areia, Paraíba.	Leonília Maria de Amorim	Rosa Maria Godoy da Silveira	1990
OS CAMPONESES E A BUSCA DA AUTONOMIA POSSÍVEL (Estratégias de Sobrevivência e Resistência na Implantação de Projetos de Irrigação no Estado de Sergipe).	Dalva Maria da Mota	Josefa Saete Barbosa	1990
PROFISSIONAL E MULHER: Trajetória Para Uma (Nova) Identidade.	Maria do Socorro Pereira	Paola Cappellin Giuliani	1990
ROÇADO E ALHO: Reprodução Familiar dos Pequenos Produtores de Ribeira.	Maria Elizabeth Ribeiro Clemente	Ghislaine Duqué	1990
VIOLENÇA NO CAMPO: Um Estudo Sobre os Movimentos Sociais na Amazônia Rural.	Maria Lúcia G. Figueira Melo	Norma Montalvo de Soler	1990

FONTE: http://ppgcs.sti.ufcg.edu.br/?page_id=40.

Quadro elaborado por nós.