

CALDEIRÃO: um estilo diferente de educar

Luiz Gomes de Moura¹

Resumo

Inaugura-se, no Caldeirão, um modelo diferente de educar, um modelo de educação capaz de ultrapassar o grave problema da fome que se instalou na região do Nordeste brasileiro há muito tempo. Uma forma de educar longe do individualismo bem próprio de nossas instituições de educação e do espírito de competição do sistema econômico-social em que vivemos. O Caldeirão era uma escola sem currículo acadêmico, sem tempo escolar determinado, sem edifício específico, sem professor ou mestre profissional e sem livro determinado. Na realidade, Caldeirão era uma grande escola que educava as 24 horas do dia e da noite pelo trabalho de homens e mulheres nas mais diversas atividades. Não era uma escola para uma determinada categoria de pessoas, mas uma escola para todos. Pelo tipo de conhecimento aí ministrado pelos mais diversos mestres, pode-se dizer que se tratava de uma verdadeira universidade.

Palavras-chave: caldeirão, educação, comunidade, paradigma, escola

CALDEIRÃO: A DIFFERENT STYLE OF EDUCATING

Abstract

A different model of educating is set out in Caldeirão, a model of education capable of going beyond the serious problem of hunger which has for very many years been a feature of the Brazilian Northeast. It is a form of educating which stands well apart from the individualism characteristic of today's education institutions and the competitive spirit in the socio-economic system. Caldeirão was a school which had no academic curriculum, no set school hours, no specific premises, no professional teacher or tutor, and no set books. In fact, Caldeirão was a great school which provided education round the clock 24 hours a day using men and women from the most diverse occupations. It was not a school for a fixed category of people but for people of all ages. In view of the type of knowledge imparted and the wide range of tutors, it may be said that it was a real university.

Key-words: caldeirão, education, community, paradigm

¹ Mestre em educação pela "Université du Québec à Hull" professor do departamento de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP e da Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE; Assessor de Pastoral da FAFIRE.

INTRODUÇÃO

O Caldeirão foi uma das mais belas experiências comunitárias acontecidas no Nordeste brasileiro onde grande número de refugiados foram acolhidos pelo beato José Lourenço, que lhes ofereceu provisões que estavam guardadas no grande armazém da comunidade. Os escritos sobre o Caldeirão afirmam que, durante a seca de 1932, não ocorreu um só caso de morte provocado pela fome. Em 1934, a população fixa girava em torno de 3.000 habitantes, e esse número duplicava em tempo de seca. A experiência sobreviveu até 1936, quando começou a receber agressões e ataques dos representantes dos fazendeiros e das forças policiais. Em 1938, o Caldeirão foi definitivamente eliminado.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO ADEQUADO AO CALDEIRÃO

Antes de tudo, creio necessário pôr em evidência a idéia ou conceito de educação adequado ao Caldeirão e verificar alguns diferentes paradigmas.

A educação sobrevive aos diferentes sistemas socioeconômicos e, se, para alguns, ela serve de reprodução do sistema, para outros, ela pode servir à criação da igualdade entre as pessoas e à promoção da liberdade. A educação existe sob diferentes formas; pode servir à construção de um novo tipo de mundo (BRANDÃO, 1987: 99); o mundo da igualdade e da liberdade. A educação não se encontra somente no que é formal, no que é oficial, programado e técnico, ela existe em cada parte do mundo (BRANDÃO, 1985: 100).

A educação, por sua natureza, permite que a comunidade crie algo de original, faz gerar sua própria maneira de saber e de viver e inventa seus próprios códigos no interior da comunidade. A educação permite criar seus modos próprios de solidariedade, permite elaborar crenças e valores de representação do mundo. Somente a pedagogia

formalista pode ver a educação dentro de um sistema restrito de educação. A educação entende que o ambiente escolar não é único lugar sob o controle de professores e educadores onde se procede à educação, mas, ao contrário, transforma-se em tarefa e responsabilidade de todo o conjunto da comunidade. Ela se concebe, não mais como uma ação individualista e, sim, torna-se um esforço cooperativo, em que educadores, mestres, estudantes e trabalhadores têm sua função específica (FREIRE, 1980: 104-105).

BERTRAND (1979) descreve que existe, ao menos, cinco paradigmas em que pode ser situado o campo da educação.

- A. O paradigma racional, que enfoca a educação como transmissão de conhecimentos e valores dominantes.
- B. O paradigma tecnológico, que concebe a educação, levando em conta a eficácia e a comunicação educativa.
- C. O paradigma existencial, voltado sobretudo para o desenvolvimento da pessoa.
- D. O paradigma da pedagogia institucional, que anula a relação opressora entre dominadores e dominados.
- E. E, finalmente, o paradigma inventivo, em que a prática educativa se levanta sobre a construção de comunidades e de pessoas (BERTRAND et VALOIS, 1982). Esse último paradigma é o que corresponde à corrente pedagógica que Claude Paquette chama de pedagogia aberta e informal e Ginette Lépine chama de pedagogia comunitária (BERTRAND et VALOIS, 1982). Numa pedagogia aberta e informal, o educando empreende uma marcha de desenvolvimento autônomo e pessoal. A aprendizagem é, antes de tudo, uma tomada de consciência que o educando fará no ambiente educativo. A pedagogia comunitária procura desinstitucionalizar a instituição escolar e formar indivíduos engajados na ação e na produção da sociedade em vista de um socialismo participativo. Essas correntes pedagógicas valorizam a autonomia e a liberdade. Autonomia e liberdade significam: ter terra, casa e comida. No modelo de pedagogia comunitária

de Lépine, o mestre é definido como adulto da comunidade. Estou seguro de que tanto Paquette quanto Lépine, quando falam das pedagogias aberta e informal e da pedagogia comunitária, aplicam seus modelos educativos aos sistemas escolares tradicionais.

A fim de explicitar o modelo não-formal de educação, é interessante introduzir o pensamento de EVANS (1981), que propõe três modelos de educação: o modelo complementar, o modelo suplementar e o modelo de educação de substituição. Esse último substitui o modelo de educação formal para as pessoas que não tiveram acesso ao ensino escolar, por uma razão ou por outra. O problema continua o mesmo: para se falar em educação não-formal, faz-se referência ao sistema escolar, em geral: programas, objetivos, conteúdos, duração, financiamento etc. Interessante que EVANS (1981), apesar de uma realidade bem diferente da realidade brasileira e, sobretudo nordestina, chama atenção para a clientela bem semelhante à do Nordeste; compõe-se, em geral, de indivíduos que habitam nas zonas rurais isoladas (...) ou de habitantes de regiões pobres ou ainda não-desenvolvidas de um país (EVANS, 1981: 23).

Nesse estudo, pretende-se ir mais além na compreensão do sentido de educação: mais que uma educação para a comunidade ou da comunidade, deseja-se pôr em evidência uma educação na comunidade; será uma educação fundada sobre o amor, sobre a amizade, a criatividade, a intuição, o misticismo, as experiências religiosas e a solidariedade (GUSDORF, apud GADOTTI, 1990).

Uma pedagogia é bem sucedida quando se torna uma práxis social de autodesenvolvimento, isto é, quando é voltada para a vida concreta.

A nova epistemologia ou prática de aprendizagem que surge da filosofia de vida ou da prática educativa era: não é suficiente aprender a ler, escrever e contar; é preciso também aprender a falar, escutar e

trabalhar (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 1985). O saber escolar não é um saber completo e a aprendizagem não pode ser compreendida como um simples reservatório de informações, mas como uma construção coletiva (FREIRE, 1980). O conhecimento não é separado da forma de viver da população; nesse sentido, a grade pedagógica dos atos fundamentais de educação de Grand'Maison, citado por BERTRAND (1979: 52), é uma valiosa contribuição, pois une o saber viver, saber pensar, o saber partilhar, e o saber fazer, com a experiência cotidiana e a situação concreta.

Outra idéia interessante que pode muito bem iluminar uma prática educativa é a de educação permanente desenvolvida por diversos autores na obra "Connaissances des principaux modèles théoriques d'éducation", publicação do governo de Québec. A idéia sugere que a pessoa deve ter a possibilidade de aprender durante a vida inteira (RIENDEAU et al, 1974: 94). Fala-se também de uma cidade educativa (RIENDEAU et al, 1971: 92) onde a característica maior é a valorização da pessoa humana. GADOTTI (1993) expõe algumas características da cidade educativa: o primeiro traço é a educação permanente que deve ser a pedra angular da política educacional dos anos futuros. A educação deve superar os muros da escola e prolongar-se durante toda a vida. Todo indivíduo deve ter oportunidade de aprender tudo na vida. Além dos educadores profissionais, deve-se recorrer a profissionais de outros domínios: operários, técnicos, executivos, etc., com o objetivo de repartir toda a aquisição intelectual (GADOTTI, 1993: 110).

Enfim, o homem do sertão tem uma aprendizagem específica, uma forma própria de ler a realidade, com categorias próprias, que, às vezes, fazem parte do universo religioso como ocorria no próprio Caldeirão. É da experiência de vida que nasce o saber popular e é a partir desse saber que a comunidade se identifica como tal, que se trocam as informações e que ela interpreta a realidade na qual vive.

CALDEIRÃO: UM ESTILO DIFERENTE DE EDUCAÇÃO

Inaugura-se no Caldeirão um estilo diferente de educação. Um estilo de educação capaz de superar o grave problema da fome que sempre assolou a região. Uma forma de educar que se distancia do individualismo bem apropriado de nossas instituições de educação e do espírito de competição em que, desde cedo, os alunos são treinados em suas respectivas escolas. O Caldeirão era uma escola sem currículo acadêmico, sem horário escolar, sem um prédio específico, sem professor ou mestre profissional e sem livro determinado. Na realidade, Caldeirão era uma grande escola que educava as 24 horas do dia e da noite através do engenho de rapadura, do tear, do tingidor, da roça e da casa de farinha. Não era uma escola para uma determinada categoria de pessoas, mas uma escola para todos: homens, mulheres e crianças. Pelo tipo de conhecimento ministrado ali, pelos mais diversos mestres, pode-se até dizer que se tratava de uma universidade, no genuíno sentido da palavra. Aprendia-se desde a mais simples receita de cozinha até os mais complicados usos da medicina caseira. Um retrato dessa universidade viva é mostrado pela pesquisadora Veralúcia Maia:

“Fabricavam-se machados, foices, ancinhos, martelos e todos os instrumentos necessários à vida do campo. Os tecidos que vestiam, redes e lençóis eram obtidos nos teares domésticos; além do tingimento dos tecidos, confeccionavam as roupas em máquinas de costura. Existiam oficinas de carpintaria, funilaria e curtume, ferraria etc. Tudo era fabricado no Caldeirão: as canecas de água, chaleiras, cuscuzeiras, litros de medição e candeieiros etc. No curtume, tratavam o couro para a fabrico das selas para os cavalos, arreios, gibões, alforges, sapatos, alpargatas, chinelos de rabicho. Na carpintaria, além dos móveis simples das casas, os artesãos fizeram também os móveis da capela” (MAIA, 1992: 25).

O conhecimento e o saber produzidos na comunidade do Caldeirão não eram apenas um conhecimento e um saber genéricos. Havia ali um conhecimento especializado, como bem observa outra pesquisadora, Luitgard Cavalcanti Barros:

As crianças e os velhos com saúde cuidavam das ovelhas, galinhas, bichos de toda qualidade, havendo encarregado até para a troca de óleo da lamparina da Igreja (...), havia até especialistas na criação de pavões e vários outros pássaros que povoavam a fazenda. Ninguém ficava ocioso, como ninguém ficava à mingua, ou faminto (BARROS, 1988: 158).

Esse estilo diferente de educar não era feito de qualquer forma, mas debaixo da mais absoluta ordem e controle assim como sob a orientação das lideranças comunitárias.

Boa parte da população era trabalhadora e obediente ao beato - chefe da comunidade - que a orientava para o bem, dentro da mais rigorosa ordem (FIGUEIREDO, in SOBREIRA, 1969: 161), subdividindo-se em diversos grupos orientados por chefes (Pereira de QUEIROZ, 1965: 262).

Toda comunidade está ciente de que os ensinamentos do beato, no Caldeirão, orientavam o povo no sentido de abandonar a ideologia do enriquecimento pessoal em troca do enriquecimento coletivo. As pessoas entrevistadas sobre o Caldeirão, homens e mulheres, referiam-se à obediência que todo povo tinha aos ensinamentos do beato (BARROS, p. 149-153). Frequentemente, costumamos rotular a educação de teórica e prática. Enquanto uma está baseada na vivência concreta do dia-a-dia, a outra, ao contrário, limita-se ao campo das idéias, mesmo quando essas são formuladas a partir da realidade. A educação teórica é, em geral, formulada por pensadores da educação, em vista de uma prática determinada, enquanto a educação prática é vivenciada pelos educadores que carregam em suas costas o agir pedagógico diário. Distante dessa discussão, no Caldeirão, homens,

mulheres e crianças educavam e se educavam mutuamente; mais que uma educação prática, existia ali uma prática educativa. Essa prática se traduzia na capacidade de organização do povo, no trabalho artístico do ferreiro que tudo modelava, nas orientações dos conselheiros, nas cantigas das catarinas, rendeiras de mãos ligeiras que fiavam o que mais precisava. (AGUIAR, 1992: 177-178). A prática educativa se traduzia também na experiência solidária com base na cultura do povo e na fé cristã (Severino Vicente, Natal de 1991). Esse tipo de educação de experiência solidária é testemunhada por pessoas muito ligadas aos sobreviventes do Caldeirão.

“Ali ninguém passava fome; era tudo irmão (...), ali era uma beleza. Ali as mulé ou na roça ou fazendo pano ou costurando ou cuidando da casa (...) Qualquer coisa que acontecia corria aonde tava o beato e ele resolvia. Era o céu (...) Era tanto home na roça, os paió tudo cheio. Uma fartura que fazia gosto. Aquilo tudo que colhia era guardado junto. Depois ele (o beato) dividia: tirava o que dar de comer aquele povão todo, separa prás obras de caridade e aí mandava o resto pra feira. Ele era muito bom (...). Ele amparava muita gente: viúva, menino, órfão, velho e doente” (Depoimento de uma senhora muito ligada aos sobreviventes da chacina do Caldeirão, in BARROS, 1988: 146).

Até os inimigos do Caldeirão são obrigados a reconhecer essa prática solidária da ação pedagógica. Assim se expressa o general José de Góis Campos Barros que comandou a chacina: Para os seus celeiros convergiam todos os produtos da comuna (.....) Aqui nada lhe (ao beato) pertence; é patrimônio de todos os que viviam nesta irmandade e recorrerem à nossa (do beato) proteção (apud BARROS, 1988: 162). Também o poeta popular Abraão Batista, além de reconhecer o caráter solidário da ação pedagógica do Caldeirão, reconhece ainda outro aspecto: seu caráter ecológico. O Caldeirão era uma verdadeira

escola onde havia respeito ao semelhante; tudo pertencia a todos; praticava-se uma ecologia avançada. Todas as manhãs, eram distribuídos xeréns para os pássaros (Abraão Batista em entrevista no dia 12 de junho de 1993). Nesse sentido, os escritos e os depoimentos sobre o Caldeirão constataam o intenso cuidado da população com a grande diversidade de animais, inclusive animais raros, como papagaios e pavões.

A educação no Caldeirão não era uma parcela isolada da vida, que se dava em determinado lugar e em determinado espaço de tempo. Ali a ação pedagógica era integral; era a vida inteira e em todos os lugares.

Educava-se na casa de farinha, onde se produzia a farinha, os beijos e as tapiocas. A casa de farinha, na época da colheita da mandioca, funcionava com a participação de homens, mulheres e crianças. Enquanto se trabalhava na produção da farinha, trocavam-se idéias, teciam-se comentários, entoavam-se cantos religiosos; enfim, a casa de farinha parecia uma escola, como a uma escola se parecia também o local de fabricação dos objetos de cerâmica e o engenho de fazer rapadura. Outra que funcionava muito bem era a escola de saúde. Lá se preparava a meisinha (remédio feito com plantas medicinais por aqueles que conhecem os segredos da natureza, no campo da medicina popular). Essas plantas eram postas em infusão e depois aplicadas devidamente. Nos casos em que a meisinha parecia ineficaz, procurava-se a orientação médica, farmacêutica ou de enfermeiras. As limitações dos doutores da comunidade formados e especializados em plantas medicinais eram supridas pelos médicos profissionais, formados pelas universidades convencionais. Assim, as compras de medicamento eram feitas sob a orientação do farmacêutico José Alves de Figueiredo, vizinho e amigo (MAIA, 1992). Enfim, no Caldeirão, a população era educada ou se educava, em vista de solucionar as necessidades vitais: comida, habitação, saúde etc.

Mas havia, no Caldeirão, uma escola sistemática? Preocupava-se o beato em contratar um professor ou professora, ou, pelo menos,

preocupou-se a comunidade em enviar seus filhos para as escolas da vizinhança, com a finalidade de, ao menos, aprender os rudimentos escolares? Ou apenas os conselhos do beato eram suficientes? São questões a que não se pode responder assim com tanta facilidade. Não há saturação de dados capaz de dar uma pista segura, há, ao contrário, dados contraditórios. Num trabalho datilografado de uma equipe de alunos, encontra-se a seguinte afirmação: não havia escolas; o beato achava que seus ensinamentos eram suficientes para que todos vivessem na santa paz, no sítio Caldeirão. Deve-se levar em conta que o beato era analfabeto e que, desse modo, não havia interesse em estabelecer escolas na comunidade. A leitura e os rudimentos da matemática não acrescentavam nada ao caráter místico da comunidade, que devia viver em busca das coisas do céu. Tudo isso não passa de hipótese que mereceria uma investigação científica mais apurada. De outro lado, há um dado que afirma a existência de professoras na comunidade e também de escolas, embora de estilo diferente.

Marina (uma professora) chegou acompanhada de uma família de sua cidade que vinha morar no Caldeirão. Mesmo sem a permissão de seus pais, veio em busca de sua missão. Marina, jovem, contava apenas com 21 anos, era loira, de olhos azuis, com beleza de corpo e de espírito. Veio cumprir sua missão: alfabetizar as crianças e os adultos do Caldeirão. A escola não era conforme o modelo convencional: sua sala de aula eram as sombras das árvores. Adultos e crianças levavam consigo a carta do ABC nos airé ou bairé (uma espécie de sacola a tiracolo em desuso no sertão, hoje) e nas horas de descanso estudavam atentamente (MAIA, 1992: 33).

A experiência cotidiana faz gerar o saber-dizer, o saber-pensar, o saber-partilhar, o saber-fazer (BERTRAND, 1992), o saber-trabalhar e o saber-criar. Assim deve ser a função da educação: ajudar as pessoas a viver um mundo que se transforma, criar um futuro promissor e inventar possibilidades. A criatividade do beato e da comunidade faz gerar uma forma de superar a seca e suas conseqüências; cria um

clima de paraíso terrestre, baseada na experiência de mútua cooperação.

CONCLUSÃO

Há pouco mais de 60 anos, era sufocada a mais bela experiência comunitária ocorrida no Nordeste do Brasil. Não fracassou, foi sufocada. Teve fim a experiência, mas continua viva na memória dos poucos remanescentes, das pessoas idosas, de jovens e estudiosos ansiosos por dias melhores. Acabou-se a experiência, mas ficaram boas intuições para os dias de hoje.

- A. Intuições para os movimentos populares.
- A.1. Compreensão de que, no sindicato, nas Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, na associação de moradores e nos mais variados movimentos populares, se processa a educação em seu sentido pleno.
- A.2. Cada um desses movimentos pode também criar uma forma de escola que atenda a seus interesses particulares.
- A.3. A escola necessária aos movimentos populares deve estar preocupada com o homem todo, inclusive com sua formação intelectual.
- A.4. Os mestres não mais serão unicamente os diplomados, mas também quem, de uma forma ou de outra, domina com segurança qualquer tipo de conhecimento teórico ou prático.
- A.5. Compreensão de que a escola formal continua a ter seu valor e que as pessoas que tiveram tendência para essa forma de educação poderão ser encaminhadas para esse tipo de agência, desde que possam, posteriormente, servir a seu grupo.

A experiência educativa do Caldeirão deve-nos ensinar a levar em conta a pluralidade de culturas que GADOTTI (1993) chama de educação multicultural: a racionalização, muito própria do nosso mundo ocidental, levou o homem moderno a tragédias terríveis (governos ditatoriais, massacre de raças, corrupção generalizada, entre outras); é

necessário afirmar o diferente, o atípico. É necessário que o ser humano agora se volte e se devote a seu cotidiano, a seu mundo, às pequenas causas e às minorias.

A idéia pedagógica do Caldeirão deve-nos ensinar que é possível, não só uma forma paralela de educação, mas é possível também transformar o sistema vigente de educação.

Diferentemente da educação tradicional, a experiência educativa do Caldeirão deve-nos ensinar a valorizar a relação, o envolvimento, a solidariedade e autogestão. Os novos temas agora são: a alegria, o belo, a esperança, a igualdade, a equidade e a autonomia. Sem desvalorizar a cultura universal, a prioridade agora passa a ser a cultura regional.

GADOTTI (1993) assim pensa sobre autonomia como tema importante na pedagogia atual:

A escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Pluralismo significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais e entendimento das especificidades como modos de manifestação e representação da mesma totalidade (GADOTTI, 1993: 313).

Espero que o sistema formal de educação possa aprender as belas intuições deixadas pela vivência da comunidade do Caldeirão. Não é o caso de fazer nascer experiências semelhantes, mas fazer ressurgir seu espírito em meio a nossas instituições tão fechadas em si mesmas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. **Caldeirão**: romance. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992. 316 p.

BARROS, L. O. C. **A terra da mãe de Deus**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 329 p.

BERTRAND, Y. **Les modèles globalistes dans les modèles éducationnels**. Montreal: Université de Montreal, 1979.

BERTRAND, Y; VALOIS, P. **École et société**. Ottawa: Agence d'Arc, 1992.

_____. **Les options en Éducation**. Québec: Gouvernement du Québec, 1982.

BRANDÃO, C. R. **A questão política da educação popular**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 198 p.

EVANS, D. R. **La planification de l' éducation non formelle**. Paris: UNESCO, 1981. 117 p.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné Bissau**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980. 173 p.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985. 127 p.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1990. 160 p.

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993. 319 p.

MAIA, Veralúcia Gomes. **Caldeirão: uma comunidade de camponeses**. 1987. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1987.

_____. **José Lourenço: o beato camponês da comunidade do Caldeirão**. São Paulo: Paulinas, 1992. 51 p. (Homens e Mulheres do Nordeste. Série Os religiosos; 2).

QUEIROZ, M. I. **O messianismo no Brasil e no mundo**. São Paulo: Dominus; Universidade de São Paulo, 1965. 373 p.

RIENDEAU, M. et al. **Connaissances des principaux modèles théoriques d'éducation**. Québec: Bibliothèque National du Québec, 1974. 159 p.

SOBREIRA, Padre Azarias. **O patriarca de Juazeiro**. Petrópolis: Vozes, 1969. 446 p.