

## Antropologia fora da universidade

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL	
Data	1 / 114
Cod.	00100114

Carmen Junqueira

Em 2000 fui convidada para dar um curso de Antropologia para os professores indígenas do Parque Indígena do Xingu. Aceitei sem pestanejar, movida talvez pela vontade de rever a área onde, pela primeira vez, conheci um povo indígena.

Em 1965, como estudante de pós-graduação, iniciei um trabalho de campo com os índios Kamaiurá do Parque Indígena do Xingu. Foi uma experiência inesquecível e perturbadora. Da agitação de São Paulo à serenidade da aldeia, da violência explícita urbana ao destilar continuado de rancores calados que afloravam repentinamente na comunidade, tudo parecia indicar contrastes mas também similaridades. E, seguramente, um estudo que focalizasse as semelhanças entre o modo de vida na aldeia e na grande cidade registraria uma ampla base compartilhada.

Cheguei à aldeia, em companhia do meu marido, carregada de gravador, pilhas, facas, canivete, lanterna, rede de dormir e muitas outras coisas, exceto comida. Simplesmente, não havia me ocorrido que seria necessário levar alimento. Por sorte, um colega antropólogo também ali chegava para uma pesquisa na mesma aldeia e, menos imprevidente do que nós, trouxera açúcar, sal e fubá de milho. Foi um grande alívio poder enfrentar os difíceis primeiros dias com alguma coisa para comer.

Por um processo que me pareceu espontâneo, fui designada cozinheira dessa pequena equipe de três novatos. Não me lembro de ter reclamado, mesmo porque teria assim mais tempo para pensar por onde começar, como selecionar as pessoas que mais pudessem me ajudar nesse mergulho que pretendia dar na vida da aldeia. De manhã, com disposição, fiz um mingau de fubá com açúcar. Na hora do almoço, o mesmo mingau, só que dessa vez com sal. À noite, mingau com açúcar. Os dois homens imediatamente reclamaram do jantar doce, sem entender que minha opção tinha sido pela alternância doce/salgado e não a repetição do tradicional esquema brasileiro doce/salgado/salgado. Seguiu-se uma pequena discussão entre eu e meu marido, em meio a risadas dos índios, curiosos que estavam em nos conhecer. A certa altura, nosso anfitrião indagou: - Quem manda mais na terra de vocês, homem ou mulher? Talvez para ficar em cima do muro, respondemos: - Os dois. Quando há discordância inicia-se um diálogo, expõem-se os argumentos de lado a lado e chega-se a algum tipo de concordância. - Ah!, replicou o índio, é que nem aqui, mulher manda! Esse foi, sem dúvida, um bom começo de uma grande amizade, que dura até hoje e que partiu do único ponto que nos parecia seguro: de nossas semelhanças e do fino senso de humor Kamaiurá.

Durante quase 10 anos visitei meus amigos Kamaiurá regularmente, para dar andamento a pesquisas ou simplesmente revê-los. Vários deles vieram a São Paulo e uma família, recentemente, chegou a passar perto de dois meses comigo na praia. Tanto eles como eu temos curiosidade em descobrir outras semelhanças e diferenças, talvez mais profundas.

Na década de 70, passei a realizar pesquisa em outras áreas indígenas, mas sem esquecer o Xingu. De sorte que, ao ser convidada para visitar o Parque, fiquei entusiasmada com a possibilidade de conhecer as novas gerações, aquilatar mudanças, permanências e, certamente, conversar com meus amigos. Apenas pouco a pouco fui me dando conta de que deveria dar um curso de Antropologia para alunos bastante especiais, que falavam o português como segunda língua, viviam numa realidade cultural diversa da minha e não formavam um grupo homogêneo, pois pertenciam a povos com experiência histórica diferenciada.

### **A educação escolar no Parque**

Para saber quem são esses alunos, precisamos recuar um pouco no tempo e rever alguns dados sobre o contexto em que vivem. O Parque Indígena do Xingu fica no Estado de Mato Grosso, na região do rio Xingu e seus formadores. Numa extensão de 2.642.003 hectares, vivem atualmente 14 povos: Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Nahukuá, Mehinako, Aweti, Kamaiurá, Trumai, Ikpeng, Yawalapiti, Suyá, Kaiabi e Yudja, com uma população total estimada em 3.500 pessoas, distribuídas em 32 aldeias, 3 postos indígenas e 9 postos de vigilância.<sup>1</sup>

O processo de escolarização no Parque teve início em 1976, com a contratação de professoras não-índias pela Funai e funcionou de modo precário até o final da década de 80. Os alunos, em sua maioria monolíngües em língua indígena, eram alfabetizados em português. Quando as escolas foram desativadas, alguns ex-alunos passaram a ensinar em suas aldeias o pouco que aprenderam, como forma de contornar a demanda das comunidades, que queriam evitar a saída de jovens para escolas nas cidades vizinhas ao Parque. Diante das dificuldades que enfrentavam, esses jovens professores reivindicaram, junto à Fundação Mata Virgem, um curso que lhes assegurasse melhor formação. Finalmente, em 1994 teve início a primeira Etapa do Curso de Formação de Professores para o Magistério. O projeto, iniciado pela Fundação Mata Virgem e posteriormente pela Associação Vida e Ambiente, é desde 1996 conduzido pelo Instituto Socioambiental.<sup>2</sup>

Até o presente, foram formados 38 professores, sendo que 19 deles prestaram vestibular e ingressaram na UNEMAT. Estão em formação mais 34 professores.

Esses jovens professores trabalham nas 38 escolas que hoje existem no Parque, além de uma na Terra Indígena Panara e outra na aldeia Cururuzinho dos Kaiabi, no Estado do Pará. Enfatizam a valorização da cultura, o debate sobre questões ambientais, o letramento e outros temas que despertem uma visão consciente e crítica da realidade vivida por eles. Atendem cerca de 1258 alunos.<sup>3</sup>

Com assessoria de lingüistas, os professores indígenas, criaram ainda alfabetos para as 15 línguas, produzindo material didático nessas línguas, Foram impressos 18 livros,

<sup>1</sup> Cf. Troncarelli, M. C., Würker, E., Mendes, J. R. e Zorthea, K.S. – “Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil”, Em Aberto, vol 20, fevereiro 2003, pp.54-73, Brasília: INEP-MEC.

<sup>2</sup> op.cit. pp. 54-

<sup>3</sup> Seminário do Projeto de Formação de Professores do Parque Indígena do Xingu, 25 e 26/02/03, promovido pelo Instituto Socioambiental em São Paulo, pp. 1

tanto nas línguas indígenas como na portuguesa, para enriquecer a bibliografia usada nas escolas.<sup>4</sup>

### O curso de Antropologia no Parque

Decidir o que ensinar aos professores indígenas não foi tarefa fácil. Consultei alguns textos didáticos elaborados por eles e constatei que falavam com desenvoltura sobre cultura, a sua cultura, e a necessidade de preservá-la. De certa forma, cultura era identificada a tradição, que englobava mitos, ritos, técnicas tradicionais e língua.

Estabeleci como meta fornecer uma visão introdutória do campo da Antropologia, dos seus conceitos e procedimentos básicos, desenvolvendo um elenco limitado de temas ligados a questões familiares ao universo indígena. Programei um conjunto de aulas expositivas, intercaladas de aulas dialogadas e uma ampla gama de exemplos, ciente de que os assuntos deveriam ser apresentados pausadamente e repetidos em diferentes formatos. Minha idéia era fazer com que diferentes aproximações combinadas permitissem a cada avanço rever e reforçar temas anteriormente tratados. Ao término de cada aula, os alunos deveriam realizar exercícios escritos, para que fosse possível avaliar a apreensão alcançada e fornecesse dados para a adequação das etapas seguintes.

O curso foi realizado no período de 13 a 21 de maio de 2000, em dois períodos diários, das 8:30 às 12:30 e das 14:30 às 17:30. Tanto na parte da manhã como à tarde havia um intervalo de meia hora para o lanche. Era um curso intensivo, que corria o risco de se tornar cansativo tanto para eles como para mim, não fosse a arquitetura da escola e a sua localização: uma ampla construção de madeira, bastante vazada, coberta de sapé, na margem direita do rio Xingu. De dentro da sala era possível acompanhar o movimento no pátio central do Diauarum<sup>5</sup> e a chegada e saída de barcos no rio. A beleza tranqüila do cenário acomodava naturalmente nossa sala de aula.

Iniciei o curso um pouco agitada e apreensiva, com uma sensação igual à que me invadiu em agosto de 1963, no primeiro dia como professora da então Faculdade São Bento, um dos pilares da PUCSP de hoje. Respirei fundo e comecei a falar sobre a aquisição de saberes pela humanidade: conhecimentos práticos, estéticos e espirituais. Como sempre ocorre, ao ouvir o som da minha voz, a respiração se aquietou e a atenção se voltou para os olhares curiosos dos jovens professores. Daí para frente, nos dias que se seguiram, falamos sobre os objetivos da Antropologia e seus procedimentos. Com cautela, introduzimos a noção de símbolo, para então falar de cultura, da dinâmica que a constitui e alguns de seus mecanismos, quer conservadores ou inovadores, para finalmente introduzir o tema das diferenças culturais. Passamos por aspectos da economia, da organização política e ideológica da sociedade industrial capitalista e dos sistemas comunitários.

A participação dos alunos foi surpreendente e logo passaram a indagar, a registrar definições, pedindo exemplos e fazendo comparações. Gostaram de aprender novas palavras; a cada uma que não entendiam iam ao dicionário e copiavam no caderno o

---

<sup>4</sup> Op.cit. pp. 1.

<sup>5</sup> O Posto Indígena Diauarum, no médio Xingu, reúne algumas construções administrativas e abriga várias famílias Caiabi e Suyá, que vivem em conjuntos separados de casas tradicionais.

sentido que lhes parecia mais claro. Esforçavam-se no exercício de traduzir seu modo de vida na nova linguagem.

“O símbolo é aquilo que representa alguma coisa. Aqui no Xingu tem 14 etnias diferentes com seus símbolos diferentes. Cada povo tem sua cultura e religião. Por exemplo, o meu povo Ikpeng tem símbolo diferente de outros povos. O nosso símbolo é a tatuagem no rosto que é muito forte para nos identificar. Somente a nossa tribo tem essa marca no rosto e também utilizamos vários tipos de artesanato como: borduna emplumada, cocar, dança, flecha, língua máscara de guerra, flauta. Usamos também montes de brincos de conchas com desenhos de peixinhos nas orelhas, nosso canto, as músicas, tudo isso é símbolo” (Maiua Ikpeng)

“Eu entendo que o símbolo é o significado de todos os objetos. A festa tem símbolo, a fala também tem símbolo, a relação de casamento com duas mulheres, a pintura corporal. Tomar banho de madrugada, não poder sentar no banco porque se sentar não cresce mais, não poder deitar na rede depois de tomar banho também é símbolo. Furação de orelha e furação de beijo, moradia diferente, tudo isso é símbolo” (Tempty Syiá)<sup>6</sup>

Na seqüência, passamos a estudar alguns conteúdos culturais, com destaque nos sistemas de parentesco como modos de organizar grupos sociais. Foram expostas as convenções básicas usadas para a elaboração dos sistemas e alguns modelos, como o iroquês, o omaha etc. A classe permaneceu calada durante a exposição. Cheguei a pensar em resumir o conteúdo planejado e passar para outro tema, temendo que o assunto estivesse muito árido. À guisa de finalização, ilustrei com a montagem do diagrama do sistema corrente no Brasil, quando a sineta que indicava a hora do lanche soou, encerrei a aula preocupada.

Os alunos demoraram mais do que o usual seu retorno à sala! Minha preocupação aumentou. Teriam eles decidido entrar em greve, pensei, procurando diluir a insegurança no gracejo. Mas pouco a pouco, foram chegando, em grupinhos, sem pressa. Veio aí a grande surpresa: durante o intervalo tinham montado o diagrama da sua própria sociedade. Representantes de cada povo pediram para expor no quadro negro o resultado do trabalho. Com isso, passamos o resto do período a conhecer como cada um deles – Aweti, Suyá, Panará, Mehinak/Waurá, Kuikuro/Kalapalo/Matipu/Nahukuá, Kamaiaurá, Kaiabi, Ikpeng e Trumai – organizava o parentesco. Posteriormente, fiquei sabendo que o tema passou a ser tratado por alguns professores nas escolas das aldeias, ensinando-se às crianças a forma gráfica de representar suas relações de parentesco.

As últimas aulas trataram de mitologia, quando foram expostos mitos da Grécia clássica, da tradição cristã e de sociedades indígenas. Os alunos registraram mitos, fazendo ilustrações coloridas de grande beleza, que pretendiam usar como material didático nas escolas.

O último tema a ser tratado centrou-se na questão da ética, do relativismo cultural, do etnocentrismo e racismo. As reflexões fizeram vir à tona o problema dos limites do relativismo e da constituição de uma ética de horizontes mais amplos. Questões

<sup>6</sup> As duas citações constam do Relatório da 12ª. Etapa Intensiva de Formação de Professores do Parque Indígena do Xingu, Posto Indígena Diauarum 04/05 a 04/06/2000, elaborado por Maria Cristina Troncarelli, Jackeline Rodrigues Mendes e Estela Wünker, Instituto Socioambiental, pp.32

complexas e importantes que puderam apenas ser delineadas, numa primeira aproximação, mas parecem ter suscitado novas preocupações.

Como exercício escrito, os alunos elaboraram um texto expondo o que aprenderam, o que mais gostariam de saber sobre antropologia e quais suas principais dúvidas. O relato do que aprenderam parece ter sido bastante calcado nos apontamentos de aula e não trazia novidade. Nos demais itens, entretanto, foram levantadas questões interessantes: gostariam de conhecer a história da antropologia; saber mais sobre os costumes de outros países e sobre o Brasil aprofundar o conhecimento dos três poderes (executivo, legislativo e judiciário); de certo modo, muitos afirmaram que seria importante ver novamente todo o conteúdo do curso dado; alguns se interessavam em saber mais sobre o conhecimento objetivo e o subjetivo; outros, queriam se aprofundar no estudo dos mecanismos inovadores que atuam nas culturas. Suas dúvidas eram: os antropólogos pensam como as outras pessoas? Como o antropólogo descobre tudo, ele tem aparelho que descobre coisas antigas? Quem ensinou Edward B. Tylor (citado no curso como o fundador da Antropologia)? Finalmente, uma solicitação desconcertante: “eu gostaria de saber mais sobre a comunidade dos peixes”. Evidentemente, não se tratava de piscicultura, mas de um curso sobre a vida dos peixes-espíritos, que vivem no fundo das águas e que, segundo a mitologia, são grandes xamãs.

A pergunta, feita por um aluno apenas, parecia uma pista. Deveria ser pensada como uma enorme interrogação? Haveria espaço no universo indígena para o distanciamento necessário da própria cultura, como pretendia a Antropologia? Ou a nova disciplina estaria sendo recebida como um conjunto de procedimentos úteis na exploração dos diferentes espaços da realidade local e, nesse sentido, permitiria ir além do conhecimento transmitido pelos pensadores indígenas, prolongando informações sobre o universo mítico? As novas palavras abririam possibilidades para outras criações?

Deixei o Parque, suspeitando estar condenada a carregar o peso dessas indagações por um bom tempo. Poucos meses depois recebi o convite para dar outro curso de Antropologia, em 2001, para esses mesmos professores indígenas.

Sem perder de vista as interrogações suscitadas, o novo curso teve como alvo central a questão do Outro, de modo a estimular o debate sobre a relação com o idoso, a mulher, o estrangeiro, o diferente. A escolha do tema deveu-se em parte aos dados médicos<sup>7</sup>, que registravam aumento significativo da desnutrição entre velhos e crianças e, também, à possibilidade de retomar a discussão de conceitos estudados anteriormente.

As mudanças no modo de vida xinguanos são relativamente lentas, por força das dificuldades de acesso, mas tornaram-se evidentes ao longo do tempo. Quase sem exceção, todos têm entre seus pertences roupas industrializadas, rádio a pilha, um ou outro aparelho de televisão, bicicleta e uma variedade de novidades da cidade. A alimentação também sofreu modificações, com o consumo recorrente de sal, arroz, macarrão e enlatados, substituindo uma dieta rica em peixe e caça. A introdução de novos hábitos parece também ter enfraquecido o cuidado com que antigamente se

---

<sup>7</sup> Há mais de 30 anos a Escola Paulista de Medicina atua no Parque, tanto no âmbito preventivo como curativo, mantendo registros atualizados sobre a saúde indígena.

distinguiu as pessoas mais velhas, agora relativamente isoladas num mundo “pré-moderno”. Novos interesses e desafios surgem no horizonte dos jovens produtores, estimulando processos de renovação, que afetam o delicado arranjo das relações sociais e do equilíbrio alimentar.

O curso, no mesmo formato do anterior, foi montado de tal forma a destacar três questões centrais: o outro, a comunidade e a cidade. As sessões iniciais trataram da teia que sustenta a vida: águas, ar, terra, animais, vegetais, o ser humano, para em seguida mostrar que apesar das diferenças que os seres humanos apresentam na sua aparência, todos pertencem à mesma espécie. Vistas por dentro, as pessoas são bastante semelhantes: têm esqueleto, músculos, órgãos, funções fisiológicas, digestivas, respiratórias etc. É externamente, na aparência, que há diferenças de cor de pele, tipo de cabelo, formato e cor dos olhos e outros traços. O objetivo dessa introdução era retomar o debate sobre preconceito e discriminação, e reafirmar que não existem raças puras em organismos que se reproduzem sexualmente.

Dentro da sociedade o indivíduo humano torna-se uma pessoa, adquirindo características distintivas reveladas pelo nome, lugar no sistema de parentesco e outras posições sociais. Surge então a figura do Eu e também a do Outro (próximo ou distante), relação que envolve tanto compromisso e obrigação, como indiferença e antagonismo, no pólo oposto.

Na comunidade, lugar do Eu e dos Outros próximos, pode-se observar um encadeamento de prestações de serviço e investimento de esforço: o produtor (homem ou mulher) produz para repor suas energias, para as festas, para receber visitantes; produz ainda para sustentar as crianças (que ainda não são produtoras) e para sustentar os velhos (que já foram produtores). Esse esforço extra de homens e mulheres trabalhadores, que vai além do necessário para seu próprio sustento, é fundamental para garantir a existência da comunidade e sua continuidade no tempo. Com a adaptação do encadeamento sugerido por Meillassoux<sup>8</sup>, essa parte do curso se encerrou mostrando que os velhos de hoje foram os adultos de outros tempos, ocasião em que sustentaram os que hoje são adultos. Assim, os produtores atuais “pagam” a dívida que contraíram quando crianças. Por outro lado, ao alimentar as crianças, os trabalhadores de hoje asseguram que no futuro, quando velhos, sejam sustentados por elas. As crianças garantem o futuro e os velhos, a memória da comunidade. Daí a enorme responsabilidade que os produtores adultos têm em zelar pelo bem estar das crianças e dos velhos, que é a forma de garantir a produção e a reprodução cultural.

Na parte final do curso, discutiu-se os diferentes espaços onde transcorre a vida em sociedade – espaço público, privado, íntimo etc – , sua hierarquia e limites, preparando os alunos para uma reflexão mais detida sobre cidade e qualidade de vida. Despertou interesse o conteúdo do Relatório do Desenvolvimento Humano de 2001, da ONU, em que são classificados 162 países, o Brasil ocupando o 69º lugar, embora seja difícil saber com segurança o que pensam os índios sobre os índices que avaliam o bem estar das populações.

De modo geral, as cidades que conhecem são atraentes pelo que podem oferecer em termos de consumo, diversão e liberdade. Ir a cidade significa entrar no mundo encantado dos objetos, do anonimato, mas também penetrar num espaço onde se

<sup>8</sup> Meillassoux, Claude – Mulheres, Celeiros & Capitais. 1977, Porto:Edições Afrontamento

tornam o Outro, desconhecido e freqüentemente discriminado. A curiosidade que alimentam pelo mundo exterior acaba por leva-los à cidade e, em sentido inverso, a dependência que têm da comunidade, da rede de proteção que a aldeia oferece, garante o retorno. O movimento pendular entre o conhecido e o estranho abre espaço para novas formas de sociabilidade e pode gerar um diálogo criativo entre conhecimento e auto-afirmação. Mas embora a experiência urbana estimule mudanças, ela por si só não determina o aparecimento de um novo horizonte para os índios, pois, quero crer, a ampliação de necessidades corre ao largo das satisfações culturais obtidas apenas no convívio comunitário.

Há ainda uma característica cultural, em especial no Alto Xingu, que deve orientar a apreciação que os índios fazem do estilo de vida na cidade. No final da década de 60, os Kamaiurá deixavam claro que o trabalho, embora fundamental para garantir a sobrevivência, não era cercado de valores morais destacados. Uma pessoa responsável trabalha para sustentar a família, receber com fartura amigos e parentes, cooperar na realização das cerimônias tradicionais. Aquele que trabalha pouco ou mesmo deixa de trabalhar regularmente, não é considerado um pária. Sua preguiça pode ser comentada, mas não há acusação exceto se ele se recusar a colaborar continuamente nas tarefas coletivas.

Os Kamaiurá costumavam tecer longos comentários sobre o ritmo de vida na cidade: “a pessoa acorda, olha no relógio e diz: está na hora de tomar café; vai para o trabalho, olha no relógio e diz: está na hora de almoçar; volta para o trabalho, olha no relógio e diz: está na hora do jantar; volta para casa, come, olha no relógio e diz: está na hora de dormir. No dia seguinte, a mesma coisa. Não sei como é que conseguem trabalhar tanto e comer tão pouco! Aqui nós comemos toda hora”.

É interessante notar que eles afirmam comer toda hora, mas não dizem que trabalham menos. Na minha opinião, se tivessem que falar sobre o trabalho que realizam costumeiramente, eles diriam que fazem o necessário. E esse necessário, de acordo com os cálculos que fiz nessa ocasião, não vai além de, em média, 26 horas semanais, no período de maior atividade durante a seca.<sup>9</sup> Na estação das chuvas, o ritmo de trabalho é muito menor.

Um importante trabalho de Marshall Sahlins, da década de 70, já mostrava que, apesar do pequeno número de bens que os povos caçadores e coletores possuíam, eles não eram pobres. Suas necessidades eram plenamente satisfeitas com técnicas paleolíticas,<sup>10</sup> não porque se instituísse qualquer tipo de renúncia, mas apenas um exercício de maior liberdade, possível de ocorrer quando as necessidades são limitadas.

Mesmo em sociedades que vivem da pesca e da agricultura, como é o caso das alto-xinguanas, estruturas semelhantes garantem níveis de consumo bastante sóbrios, apesar da atração sedutora que provêm das mercadorias industrializadas. O delicado equilíbrio que a etnografia permite apreciar sublinha a importância de uma reflexão sobre a ambigüidade da sociedade moderna em relação à preservação do planeta.

<sup>9</sup> Junqueira, Carmen – Os Índios de Ipavu. 3ª.ed. São Paulo: Ática, 1979, p.41.

<sup>10</sup> Sahlins, Marshall – Stone Age Economics, Londres:Tavistock Publications, 1974, pp. 1-39.

Ao final do curso, uma pergunta ficou no ar: seria possível tornar a vida na aldeia menos repetitiva para os jovens, sem comprometer sua autonomia? Poderia a escola se tornar um centro de estímulo à criatividade, através de oficinas de arte, debates sobre a liberdade humana de criar, de representar, de imaginar?

Chegamos assim em outubro de 2002, quando dei mais uma seqüência de aulas para os professores indígenas, atendendo à curiosidade generalizada de conhecer “as religiões do mundo”. Possivelmente sentiam necessidade de organizar melhor informações ou experiências que tinham com as crenças existentes na cidade.

As primeiras horas foram destinadas a uma conversa sobre princípios que orientam o comportamento das pessoas, tais como o da reciprocidade, da generosidade, da honestidade, do respeito à natureza e à vida em geral, mostrando que usualmente eles são bastante estáveis mas podem ser modificados, rejeitados, ampliados à medida que observamos, comparamos, pensamos e aprendemos sobre a realidade que nos cerca. Elegeu-se como questão a ser debatida, o alcance do nosso horizonte ético: seus limites seriam nossa família, os amigos, os vizinhos, nosso povo, a humanidade? Como era de se prever, o resultado foi bastante idealizado e conciliador, mas facilitou a percepção de que esses valores não se baseiam necessariamente numa religião, mas podem ser fruto de outras instituições sociais ou da experiência e reflexão das pessoas.

Dada a limitação do tempo, elegemos como eixo unificador do curso alguns elementos comuns às religiões: a idéia de sagrado, cerimônias, ritos, mitos, oração e sacrifício.

A primeira religião a ser apresentada foi o hinduísmo, mostrado como exemplo da reunião de várias tradições religiosas desenvolvidas na Índia depois da chegada dos indo-europeus, cerca de 3 a 4 mil anos atrás e que, nos tempos modernos, compreende uma grande variedade de idéias e formas de culto, unidas entre si pela importância dada ao sistema de castas e à noção de karma.

Os alunos já estavam familiarizados com a noção de “puro” e “impuro”, discutida nos cursos anteriores por meio de ilustrações tiradas do contexto xinguano, o que facilitou a apreensão da organização em castas. Mas o que realmente despertou interesse foi a doutrina do karma, como princípio que determinava a situação da pessoa no ciclo interminável das reencarnações, e também a exuberância dos deuses.

O budismo foi apresentado através da narrativa do percurso de Sidarta Gautama, em meio a desafios e tentações, até alcançar a percepção de que todo o sofrimento do mundo é causado pelo desejo, quando então se transforma num Buda, isto é, num iluminado. Em muitas passagens houve oportunidade para destacar a compaixão e o amor como centrais na ética budista.

Minha intenção, ao planejar o conteúdo desse curso, era dar aos alunos uma visão da variedade e riqueza do imaginário religioso e, ao mesmo tempo, estimulá-los a ver suas próprias crenças no mesmo patamar das demais religiões. Pois é importante que eles adotem uma atitude mais ativa, apoiada em dados consistentes, para rebater a afirmação insidiosa, tantas vezes ouvida, de que “índio não tem religião”.



Com isso em mente, falamos do Japão, país de destaque no cenário mundial e que abriga, ao lado do budismo, uma religião tradicional que cultua os espíritos naturais e ancestrais: o xintoísmo. Possui inúmeros deuses ou kamis, que se manifestam sob a forma de árvores, montanhas, rios, animais e seres humanos. Esses poderes sagrados presentes em todo o cosmo são cultuados em cerimônias realizadas nas casas ou nos templos, quando ocorrem rituais de purificação, sacrifício, oração e refeição sagrada.

Os alunos demonstram grande interesse por mitos e ouviram com atenção redobrada a história do casal divino, Izanagui e Izanami, que desceu do céu e gerou as ilhas japonesas, em seguida o resto do mundo, criando finalmente os kamis. Dentre os kamis, o mais importante é a deusa do sol, Amaterasu, mas os demais kamis também tiveram um papel fundamental, pois se estabeleceram na terra e conceberam os primeiros seres humanos. Como a sociedade humana precisava de ordem, o neto de Amaterasu foi enviado à terra e um dos seus descendentes se tornou o primeiro imperador do Japão.

Partimos em seguida para o Oriente Médio, onde as três grandes religiões mundiais tiveram início: o judaísmo, o cristianismo e o islamismo. Optamos por tratar de modo mais extenso apenas o cristianismo e falamos de Deus como criador do céu, da terra e da humanidade. Destacamos a idéia de livre arbítrio para explicar porque o homem é responsável por suas ações, podendo inclusive ir contra a vontade de Deus e pecar. Resumimos a história de Jesus de Nazaré, que os fieis acreditavam ser filho de Deus e destacamos dois importantes sacramentos: o batismo e a eucaristia.

O cristianismo não poderia ser estranho aos povos do Xingu e eu supunha que eles estariam confusos com a variedade de crenças que falavam em nome de Cristo. Talvez tivesse sido este um dos motivos de pedirem um curso sobre religião. Demos então um rápido panorama da história da Igreja, mostrando que havia permanecido única até 1054, quando se dividiu em católica romana e ortodoxa, para finalmente sofrer uma fragmentação importante a partir do século XVI com a Reforma. Apontei ainda que o catolicismo é a religião predominante no Brasil, embora o protestantismo tenha se difundido bastante com a vinda de imigrantes estrangeiros luteranos, anglicanos e metodistas, além das missões que vieram com o objetivo específico de trabalhar na conversão das pessoas. Mais tarde, começaram a chegar as igrejas pentecostais que cresceram rapidamente e conquistaram muitos fieis geralmente atraídos pelos cultos com forte apelo emocional, onde ocorrem milagres e sessões de exorcismo.

Os alunos tomaram nota dos dados numéricos apresentados e praticamente não fizeram comentários sobre o assunto. Pareciam satisfeitos com as informações. Como durante a aula procurei fazer uma exposição equilibrada, sem críticas ou preferências, senti-me um pouco frustrada com o silêncio da classe e já íamos passar para outro tema quando dois professores indígenas, que tinham vindo conhecer o curso, pediram a palavra. Eram Tuyuka, cujo território dividiu-se em uma parte brasileira e outra colombiana. Falando baixo e com timidez, pediram para expor a experiência que haviam tido com missionários e, sem dizer a que Igreja os religiosos pertenciam, fizeram um relato emocionante dos constrangimentos e perdas culturais que seu povo sofreu. Foram aplaudidos pela classe.

Aproveitamos o ensejo e passamos para a África, onde o cristianismo e o islamismo se instalaram, ocupando o espaço das religiões tradicionais, que eram dominantes antes

da invasão cultural ocidental e árabe. Destacamos alguns traços comuns a boa parte das religiões nativas, como a existência de divindades, o culto dos antepassados, a presença de especialistas religiosos, como xamãs, adivinhos, profetas etc., ritos de passagem associados ao nascimento, morte, puberdade e casamento.

Durante a aula, fui informada que a colonização da África por países europeus era um tema já conhecido dos alunos, que inclusive escreveram um livro didático – Brasil e África. Uma visão xinguana da formação do povo brasileiro - <sup>11</sup>usado em suas escolas e distribuído para escolas indígenas de outros povos. Ao lado das questões ligadas à escravidão, o livro oferece algumas informações sobre o modo de vida dos Massai, Pigmeus, Tuareg e Mursi.

Já nos encaminhando para o final do curso, tratamos de modo breve do Espiritismo (Kardecista), destacando a crença na reencarnação, na possibilidade de comunicação com os mortos, através dos médiuns e na prática da caridade como forma de diminuir o peso das obrigações kármicas.

Passamos então para o Candomblé, a importância do ritual e a pluralidade de deuses e em seguida para a Umbanda, que além dos orixás trabalha com espíritos de caboclos e de negros escravos. Despertou bastante interesse as ilustrações das vestes, adornos e instrumentos dos orixás e a gravação dos pontos tocados ou cantados referente a cada um deles. Encerramos as atividades narrando mitos de alguns desses deuses.

A religião que mais os impressionou foi o hinduísmo, declararam ao final, referindo-se ao temperamento e caráter dos deuses, em especial ao papel que desempenham: Vishnu que protege as leis naturais e a ordem universal, Shiva, o destruidor, que no final de cada época dança sobre o mundo até reduzi-lo a pedaços e Brahma, a quem cabe criar o mundo novamente. Esses três são máscaras de Deus: o criador, o sustentador e o destruidor.

Um outro tema alvo de interessantes debates foi a diferença entre alma e espírito. A alma acompanha o ser humano, que pode ter até cinco ou sete almas, dependendo da cultura em questão. É comum que uma das almas seja identificada à sombra, outra à fala (língua), ou à manutenção da vida, por exemplo. Por ocasião da morte elas se dispersam e eventualmente uma delas pode sentir saudade e aparecer no sonho de algum parente vivo. Algumas não querem se afastar dos vivos e chegam a alimentar inveja ou tristeza por não estarem mais participando da vida da comunidade; é preciso ser duro e expulsá-las da aldeia por meio de procedimentos ritualizados.

Com pequenas diferenças de povo para povo, os espíritos são entidades primordiais cuja origem é a mesma do mundo. Não foram criados, sempre existiram. Definem regras e rituais a serem respeitados e são responsáveis por determinadas espécies vivas, elementos naturais, objetos cerimoniais, entre outros. Muitos espíritos têm uma face benevolente e outra cruel: curam mas também trazem doença, orientam e perseguem, são brincalhões ou assustadores. São divindades que vigiam de perto o comportamento humano e algumas revelam um pouco do seu poder àqueles que elegeram para xamãs.

---

<sup>11</sup> O livro foi escrito por Maria Cristina Troncarelli e pelos professores dos 14 povos do Parque Indígena do Xingu e Panará, participantes do "Curso de Formação de Professores Indígenas do Parque Indígena do Xingu para o Magistério (2º Grau), promovido pelo Instituto Socioambiental, 1999.

Na despedida, os alunos se disseram dispostos a organizar, com a ajuda dos velhos e na própria língua, um texto sobre sua religião, buscando inclusive aprofundar linhas de pensamento até então pouco desenvolvidas. Fizeram questão de afirmar que certos mistérios não seriam revelados, por serem secretos, de conhecimento restrito.

A cada curso que finalizava, eu me perguntava sobre o efeito da Antropologia na maneira dos alunos verem o mundo e pensar a própria cultura. Cessado o clima de curiosidade e excitação, vivido durante a permanência no Posto Diauarum, os professores indígenas retornavam à rotina das aldeias e certamente parte do que aprenderam poderia ajuda-los a dar aulas mais claras e interessantes na escola. E além disso?

Se não é possível adivinhar o futuro, pode-se pelo menos indicar os contornos da dinâmica cultural. Para isso é preciso remover um velho obstáculo conceitual, pois há termos que por enfeixarem muitas atividades, valores e processos num mesmo conjunto dificultam distinções que precisam ser feitas. É o caso, por exemplo, do conceito de cultura, comumente empregado para designar o modo de viver de um povo e que, com frequência, sugere a existência de um sistema coerente, equilibrado de ações, pensamentos e valores. Como se “cultura” e seu correlato, ainda mais conservador, a “tradição” impusessem uma ordem estrita no social, inibindo transgressões e inovações tanto no âmbito do comportamento como do pensamento.

Há farto material etnográfico evidenciando que mesmo em comunidades fortemente arraigadas aos seus costumes, a vida social é uma arena de elementos conflitantes, que se reordenam no tempo. A idéia de consenso, cultura como totalidade, obscurece a existência de rebeldias, oposições e possibilidades. O mesmo pode ser dito em relação à tradição, que sobrevive enquanto dotada de plasticidade suficiente para conduzir o diálogo com o acontecimento, com as ocorrências e dar sentido ao presente. Caso esse dinamismo se esgote, ocorre o que Balandier qualifica de “uma continuidade de aparências”.<sup>12</sup>

Nas culturas xinguanas já é possível ver a troca entre o escrito e o oral, entre a aldeia e a cidade, entre narração de mitos e programas de televisão. A criança faz seu aprendizado junto aos pais, mas também na escola, onde tem reforçado o conhecimento costumeiro e, ao mesmo tempo, é introduzida no universo da escrita, dos números, das ciências. Por força disso, ela não seguirá fielmente o caminho trilhado pelas gerações anteriores; fará novas escolhas e novas descobertas, imprimindo novo rumo à comunidade.

-----

<sup>12</sup> Balandier, Georges – A Desordem. Elogio do Movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, pp.39.