

Reforma protestante, educação teológica e indigeneidade: os pentecostais e os Tupinikim¹

David Mesquiati de Oliveira²
PPGCR-UNIDA

RESUMO

O hemisfério Sul apresenta várias regiões dominadas pela lógica oriunda do Norte. Sem cair nas armadilhas que uma contraposição estéril pode trazer, o propósito deste texto é refletir sobre a necessidade de se reposicionar a relação da educação teológica sob influência da Reforma, para que não seja mais um instrumento de assimetria, mas que, ao contrário, possa fornecer os elementos da *prostestatio* e da *semper reformanda* para que se pense as teologias como inacabadas e os diferentes atores, incluindo os pentecostais e os indígenas, como sujeitos criadores de novos conteúdos e metodologias. O texto pensa um povo indígena específico, o povo Tupinikim, que está localizado no município de Aracruz, ES (Brasil) e vive em terras indígenas regulamentadas

¹ Parte deste texto foi apresentada no *Workshop Education, Liberation and Societal Transformation: Education transforming vulnerable groups into resilient societal actors*, durante a Consulta Internacional R.E.T. (Reformation, Education, Transformation), International Twin Consultation Brazil 2015 – Germany 2016, entre 19 e 23 de novembro de 2015.

² Doutor em Teologia (PUC-Rio), Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória (PPGCR-UNIDA), pastor da Assembleia de Deus no Brasil. E-mail: david@faculdadeunida.com.br. A pesquisa é fruto dos estudos de pós-doutorado em Teologia no PPGT da Faculdades EST, sob orientação do Dr. Roberto Zwetsch.

pelo governo brasileiro. Depois de décadas de luta, de migração e de resistência, observa-se no século XXI um processo de maior visibilidade sociopolítica – embora o Tupinikim seja ainda pouco estudado no Brasil. Eles vivem perto de centros urbanos e recebem forte influência das tradições religiosas majoritárias – católicas e pentecostais. O texto aponta para a necessária dimensão da indigeneidade na promoção da identidade e condição de sujeito destes grupos que estão à margem, seja em nível cultural ou religioso.

PALAVRAS-CHAVE

Reforma; Educação teológica; Indígenas; Pentecostalismo.

ABSTRACT

The Southern hemisphere has several areas dominated by the logic coming from the North. Without falling into the traps that a sterile opposition can posit, the purpose of this paper is to reflect on the need to replant the relationship of Theological education under the influence of the Reformation, in order that it is no longer an asymmetric instrument, but can provide the elements of *protestatio* and *sempre reformanda* to think the theologies as unfinished and the different actors, including Pentecostals and indigenous people, as creator subjects of new contents and methodologies. The text thinks about a particular indigenous people, the Tupinikim, located in the municipality of Aracruz, ES (Brazil), living in indigenous lands regulated by the Brazilian government. After decades of fighting, migration and resistance is observed in the XXI century a process of greater social and political visibility – although the Tupinikim is still little studied in Brazil. They live near urban centers and receive strong influence of majority religious traditions – Catholic and Pentecostal. The texts points out to the necessary dimension of indigeneity in promoting the identity and condition of subject of these groups on the margins, whether in cultural or religious level.

KEYWORDS

Reformation; Theological Education; Indigenous People; Pentecostalism.

Introdução

O povo Tupinikim, que está localizado no município de Aracruz, Estado do Espírito Santo (Brasil), vive em terras indígenas regulamentadas pelo governo brasileiro. Este povo tem resistido nesses últimos 500 anos frente a uma relação assimétrica, seja com o recém-chegado invasor no início, passando pelos colonos que se estabeleceram na região e pelo processo de industrialização e urbanização, chegando às instâncias de governo, regidos por uma lógica de conquista e dominação. Considerando isso, este texto discute o tema Reforma protestante, educação teológica e indigeneidade a partir de quatro tópicos. No primeiro avalia a questão da indigeneidade no Brasil e a formação teológica. No segundo, reflete sobre a relação entre educação e a Reforma protestante, problematizando o aspecto transformador que ambos desencadeiam. No terceiro, parte concretamente da experiência Tupinikim no Brasil para avaliar a simultaneidade entre sua vulnerabilidade e resiliência. Por último, analisa o processo de transformação em curso, levantando algumas questões para o debate.

1. A indigeneidade no Brasil e a Educação Teológica

A indigeneidade não é algo específico relacionado às comunidades indígenas. É um conceito mais amplo que diz respeito às novas posturas em relação ao local em detrimento do estrangeiro, concentrando-se no caráter e na natureza histórica das ideias que formam as escolas de pensamento. “Na retórica destas políticas”, afirma Dismas Masolo a partir do contexto africano,

a defesa e a promoção do indígena caminha lado a lado com a busca anti-hegemônica de liberdade e autonomia, de tal forma que tudo que é indígena, ou localmente produzido, é reinstalado no topo de seu regime epistêmico, ou terá maiores valores políticos e culturais do que o que é estrangeiro ou importado³.

³ MASOLO, Dismas A. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. [não paginado]. Disponível:

Estamos assistindo um lento processo de reflexão epistemológica que começa a incorporar o contexto político, social, econômico, cultural e religioso da produção e reprodução do conhecimento. Boaventura Santos havia apontado nessa direção: “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”⁴.

Ora, sabemos que a relação entre Europa e América no início da colonização, e posteriormente, a relação entre os Estados Unidos da América e o restante das Américas, foi em total assimetria, em que o hemisfério Norte definia as escolas de pensamento do Sul. Ficou tão impregnada essa ideia⁵ que até hoje é comum ouvir que grupos religiosos A ou B não têm teologia, ou mais precisamente, que os pentecostais e os indígenas não têm teologia. E quando o grupo é indígena e pentecostal ao mesmo tempo? Bem, para alguns, esse seria o Reino da Ignorância.

A falta de uma perspectiva de indigeneidade na teologia evangélica na América Latina (e, por conseguinte, na maioria dos seguimentos cristãos da região), seja por razões de baixa autoestima histórica ou por imposições dos modelos missionários implantados na região (liberação ou não de verbas para projetos, política editorial, modelos de gestão centralizadores, restrição para novos líderes autóctones, transplantação de teologias prontas, etc.), dificultou o desenvolvimento de uma teologia contextual. Fazer teologia era ter acesso aos livros publicados no exterior, ou de acordo com o beneplácito das editoras, quando algumas dessas obras fossem traduzidas ao idioma vernáculo. A educação teológica esta(va) demasiadamente dependente da produção intelectual externa.

Sem uma perspectiva adequada de indigeneidade, não é possível

<<https://books.google.com.br/books?id=ApHFAwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=epistemologias+do+sul&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwixmpmnpNbMAhUGkJAKHaQMDtUQ6AEIKzAA#v=onepage&q=epistemologias%20do%20sul&f=false>>

⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Toward a New Common Sense: Law, Science and politics in the paradigmatic transition*. Nova Iorque: Routledge, 1995, p. 508.

⁵ Ver, por exemplo, a coletânea SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2013 ou, mais especificamente na área teológica, as críticas de Mattias Preiswerk em *Contrato intercultural: crisis y refundación de la educación teológica*. La Paz: Plural; Quito: Clai; São Leopoldo: Sinodal; San José: Visión Mundial, 2011.

estabelecer um diálogo com outros setores ou grupos, porque ocorre um processo acríptico de assimilação. Para ser diálogo o outro precisaria estar no mesmo nível, precisaria ser respeitado, precisaria ser um sujeito no processo de encontro. Sendo uma sociedade muito conservadora (patriarcal), com resquícios aristocráticos e sem críticas às estruturas de privilégios, a própria população não teria uma palavra contra a dominação a que estaria exposta.⁶ As instituições teológicas que apresentam um aparato mais crítico são taxadas de liberais, numa clara tentativa de desqualificá-las, pegas em flagrante crime de contestar o *status quo*.⁷

A Reforma, nesse contexto, pode ser usada de duas formas principais. Pelos que se inclinam à superioridade do Norte, o evento Reforma representa o doce prazer da entrega ao nobre Conhecedor que, em segurança, o conduzirá ao porto seguro da teologia reformada, que está pronta e confiável, facilitando, explicando e comentando os conteúdos. Por outro lado, há os que buscam respostas a partir do espírito da Reforma, uma igreja que continue se reformando (*semper reformanda est*), que não chegou lá, que está em processo, que está aberta ao novo, que enxerga seu contexto. Essa segunda postura nos parece mais adequada, pois atualiza o princípio do protesto sem cair na subserviência⁸.

Não podemos esquecer, no entanto, que a perspectiva da indigeneidade é, por parte dos que concentram o poder, dos “normais”, dos “donos”, uma categoria de inferioridade, de não cidadão. Assim, o indígena é descrito, não raras vezes, como primitivo, como sinônimo de atraso, como alguém preso ao passado, e por isso, ultrapassado. O próprio termo “índio” ou “indígena” tem a conotação dicionarista de “aquele que é nativo do local”. Os habitantes do que veio a ser conhecido como

⁶ Ver, por exemplo, a crítica de Gilberto Freyre em *Casa-grande & senzala*, em que aponta os limites conservadores da brasilidade. Cf. FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1933.

⁷ Não vencemos a “colonização de mentes”. Nesse sentido, a chamada teologia pós-colonial tem várias contribuições. Por outro lado, há um crescente recrudescimento do conservadorismo teológico, demonstrado no apego a algumas formulações teológicas do passado como únicas formas possíveis de fazer teologia, perseguindo quem pensa diferente.

⁸ Ver, por exemplo, a obra PREISWERK, Mattias. *Contrato intercultural: crisis y refundación de la educación teológica*. La Paz: Plural; Quito: Clai; São Leopoldo: Sínodal; San José: Visión Mundial, 2011.

América Latina foram designados de “índios” como fruto de um erro náutico grasso. Cristóvão Colombo saiu da Europa em direção às Índias e teria chegado ao continente por acidente. Mal informado teria chamado genericamente os diferentes povos encontrados de “índios”. Sob essa categoria centenas de povos e culturas foram inferiorizados e tratados com desprezo⁹. A despeito disso, depois de quase 500 anos de resistência, os povos indígenas se reuniram e decidiram que, se com esse nome foram subjugados, com o nome de índios ou indígenas construiriam sua liberdade e autonomia¹⁰.

Um caminho para sua libertação era o reconhecimento da sua sabedoria e da sua identidade. Mas como fazer isso sem um processo educativo renovado e amplo? Há um agravante, pois a educação indígena, desde os primeiros encontros, se mostrou meio de dominação e negação do outro, uma forma de dominação, de inclusão do indígena à sociedade brasileira e não do seu reconhecimento como povo e cultura. O índio Terena Baniwa afirmou:

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do próprio empreendimento colonial. A dominação política dos povos nativos, a invasão de suas terras, a destruição de suas riquezas e a extinção de suas culturas têm sido desde o século XVI o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. A educação indígena no Brasil Colônia foi promovida por missionários, principalmente jesuítas, por delegação explícita da Coroa Portuguesa, e instituída por instrumentos oficiais, como as Cartas Régias e os Regimentos. Assim, em todo aquele período, compreendido entre os séculos XVI e XVIII, é praticamente impossível separar a atividade escolar do projeto de catequese missionária¹¹.

⁹ Ver, por exemplo: LARAIA, Roque de Barros. As religiões indígenas: o caso tupi-guarani. *REVISTA USP*, São Paulo, n.67, p. 6-13, set./nov. 2005, p. 8s.

¹⁰ LUCIANO, Gersem dos Santos (BANIWA). *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC, 2006, p. 29.

¹¹ LUCIANO (BANIWA), 2006, p. 150. Baniwa foi o primeiro índio Mestre em Antropologia Social no Brasil. É representante indígena no Conselho Nacional de Educação.

Poderíamos ser tentados a pensar que a educação protestante teria sido diferente. Mas não, as primeiras escolas protestantes no Brasil não puderam enxergar os indígenas, aliás, nem os brasileiros, pois foram destinadas aos imigrantes, por várias razões. Mas isso veremos mais adiante.

2. Reforma(s) e Educação

A educação é um processo mais amplo que a escolarização, pois inclui a família, as igrejas, os movimentos sociais, o Estado e as instituições de ensino.¹² Sendo assim, o processo educativo sofre permanentes influências dos seres humanos. Ao mesmo tempo, os seres humanos são transformados pelo processo educacional.¹³ No primeiro caso a educação está em transformação; no segundo, transformando. Educação e transformação estão intimamente relacionadas. Quando acrescentamos a esta relação a Reforma Protestante, o tema ganha contornos específicos, em parte, porque o contexto da Reforma está delineado pelo humanismo e pelos novos tempos da Modernidade.

A dita *Reforma Magistral* de Lutero, Zwinglio e Calvino, dizia rechaçar o neoplatonismo do mundo católico medieval retomando uma visão mais bíblica e hebraica do mundo. Lutero lança em 1524 seu manifesto pela educação cristã e secular (*Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha, para que Criem e Mantenham Escolas*) e em 1530 prossegue no seu esforço para estimular a sociedade para a educação formal de qualidade, publicando outro texto relevante, *Uma Prédica para que se Mandem os Filhos à Escola*¹⁴. Por outro lado, a *Reforma Radical* (espiritualista, anabatista e/ou antitrinitária) de Thomas Müntzer, Hans Hut e Sebastian Frank regressava ao misticismo ou pensamento místico, aproximando-se da mística católica. Tais grupos sofreram oposição declarada

¹² Ver, por exemplo, CORTELLA, Mário Sérgio. *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

¹³ Paulo Freire enfatizou a vocação da educação como *libertação*, transformando as pessoas para agirem criticamente no mundo.

¹⁴ As editoras brasileiras Sinodal e Concórdia publicaram uma versão atualizada dos originais: LUTERO, Martim. *Educação e reforma*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000. (Coleção Lutero para hoje).

de Lutero, mas nem sempre essas posturas paralelas são consideradas nas análises sobre o impacto da Reforma. Com razão escreveu Martin Dreher:

Quando o historiador eclesiástico apresenta a Reforma, quase que ao natural ele vai apresentar uma perspectiva própria. Vai privilegiar determinadas personalidades, reformadores. Mas não vai poder se fixar em Lutero e em Calvino, pois ao lado deles o mundo da Reforma fervilha de outras forças: entusiastas, anabatistas, antitrinitários. As influências que saíram desses grupos foram maiores, por vezes, do que as influências dos assim chamados “grandes teólogos”¹⁵.

A Reforma também não deveria ser pensada de forma centralizada na Europa e datada no século XVI. A Reforma será mais ampla e profunda se for descentralizada, acontecendo em diálogo com as diferentes culturas. Não queremos seguir com os modelos prontos, nos quais cabe aos demais grupos apenas o papel passivo de adaptar-se e enquadrar-se. Podemos enfrentar melhor este tema voltando-nos para as pessoas, suas histórias de vida, suas comunidades concretas, seus direitos. Esse é um ponto muito importante. Precisamos respeitar o tempo de cada cultura neste diálogo para que possam viver sua “Reforma”, a partir das suas categorias. Não temos tutela sobre isso. Lembremos que estamos tratando com sujeitos e que está em questão a construção de identidade, história e memória. Ingredientes importantes nesse processo são: diálogo, cooperação e simetria.

Temos que falar, então, em termos de processos e de variadas influências. É assim que lidaremos com o termo “educação”, pensando-o a partir da pedagogia freireiana como um processo amplo, transformador, que capacite as pessoas para serem críticas da sua realidade construída.¹⁶ O mesmo se dará quando utilizamos o termo “reforma”, pensando-o como um processo que teve início muito antes do século XVI e que se apresentou em diferentes vertentes. Frutos de profundas transformações, ambos, educação e reforma, também são transformadores. Aqui está a palavra

¹⁵ DREHER, Martin N. *A crise e renovação da igreja no período da reforma*. 4ª ed. São Leopoldo: Sinodal, 2006 (Coleção História da igreja, vol. 3), p. 8.

¹⁶ Ver, por exemplo: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979; *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992; *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993; *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997, entre outras.

que os conecta de forma apropriada: “transformação”, entendida como processo histórico de múltiplas causas e interdisciplinar.

Ao mesmo tempo, temos que considerar que a educação teve papéis distintos na Reforma Magistral e na Reforma Radical. A simples constatação de uma Reforma Magistral e uma Radical já não permitiriam tratar a Reforma como um evento homogêneo. Para Lutero, por exemplo, a educação era uma via necessária para o engajamento cristão. Grosso modo, a Reforma Magistral fez a opção pelo estudo formal e sistemático, não com fins especulativos, porque a teologia dos fundadores buscava limitar a filosofia como categoria para o labor teológico, mas buscando uma reforma na igreja e na vida do cristão, inserindo-o no mundo (engajamento). A Radical, por outro lado, centrou-se na mística e na experiência, focando na formação de comunidades e em uma religiosidade mais informal e sensorial. Escolher esse caminho teria influenciado outros movimentos nos séculos seguintes, como o Pietismo alemão, o Metodismo inglês, o Puritanismo inglês e o Pentecostalismo, para citar alguns. São dois percursos claramente distintos a partir da Reforma: Magistral e Radical. Quando pensamos em Reforma e Educação no contexto brasileiro, essas duas vertentes ainda estariam presentes de forma substancial e matricial.

Tanto a educação quanto a missão dos protestantes no Brasil não se ocuparam com os brasileiros nem com os indígenas na sua chegada no século XIX. A educação no Brasil estava a cargo das escolas católicas e os protestantes foram proibidos de frequentá-las. Assim, os protestantes criaram escolas não oficiais para alfabetizar seus filhos na língua materna. Mas já a partir da segunda metade do século XIX tiveram que se abrigar e foram impedidos – gradativamente – de usar a língua materna. Nesse período chegaram novos protestantes que começaram a utilizar as escolas como estratégia missionária. Brasileiros e indígenas se tornaram “visíveis” e objeto dos processos educacionais protestantes. No caso indígena, a educação foi instrumentalizada para a missão, resultando na utilização de métodos inadequados para evangelizar, que Roberto Zwetsch classificaria como *aculturação*, *tutelage* e *genérico*¹⁷.

¹⁷ ZWETSCH, Roberto E. A prática das igrejas evangélicas na pastoral indígena. KEMPER, Thomas; SILVA, Jaider B. (Orgs.). *Repensando a evangelização junto aos povos indígenas*. São Bernardo do Campo: Editeo, 1994, p. 124-134. p. 125s.

Por *aculturação* entende-se a lógica que procurava fazer o índio deixar de ser índio para adaptar-se à sociedade dominante. Era a violência contra a cultura e a religião do outro, impedindo-o de expressar e viver sua alteridade. A *tutelage* ou protecionismo foi outro expediente utilizado pelo Estado brasileiro que exercia um paternalismo sobre os índios, promovendo afastamento dos demais, relegando essas comunidades a condições precárias em aldeamentos isolados e com recursos escassos. A atitude *genérica* absorvia a religião do outro reduzindo-a apenas a uma manifestação limitada da religião verdadeira que se queria anunciar. A mentalidade aqui é “o que o outro tem de bom é o que se parece com a minha religião”, desnudando uma pretensa superioridade do cristianismo. Nesse contexto a pergunta chave é: Educar para quê?

Felizmente foram surgindo novas formas que valorizam o outro, caracterizados pela convivência, acompanhamento, assessoria, diálogo e cooperação, principalmente na segunda metade do século XX. Isto aconteceu como resultado de uma maior mobilização dos povos indígenas na cena nacional, do trabalho de organizações não governamentais aliadas desses povos, de uma mudança de perspectiva acadêmica na antropologia brasileira e latino-americana, e de uma renovação da teologia da missão, que desde o Encontro de Barbados (1970), patrocinado pelo Conselho Mundial de Igrejas, assumiu uma postura auto-crítica em relação à missão colonialista e buscou repensar a sua prática missionária como acompanhamento e luta pelos direitos indígenas. Definitivamente, os indígenas passaram a assumir o protagonismo em defesa de suas terras, culturas e modo de ser¹⁸. Assim, os indígenas começariam a ser tratados como sujeitos da sua própria história. É preciso deixar claro que a lógica anterior não foi completamente abandonada. Os modelos missionários que valorizam a dimensão da alteridade são ainda raros.

¹⁸ ZWETSCH, Roberto E. “Deus na aldeia”. A relação entre protagonismo indígena, ação missionária de Igrejas cristãs e outros agentes em comunidades indígenas. In: LANGER, Protasio Paulo; CHAMORRO, Graciela (Orgs.). *Missões, militância indigenista e protagonismo indígena*. XIII Jornadas Internacionais sobre as Missões Jesuíticas. São Bernardo do Campo: Nhanduti, UFGD, 2012, p. 39-55.

3. Povo indígena Tupinikim: vulnerável ou resiliente?

Como minorias no Brasil, os povos indígenas são vulneráveis. Mas isso não quer dizer que são indefesos e frágeis. São 500 anos de resistência e ressignificação. É admirável a capacidade de resiliência dos povos indígenas.

José Oscar Beozzo salienta que no Brasil a prática de forçar a retirada dos indígenas para áreas mais remotas ficou conhecida como “limpeza” da área. Em nome do progresso, grandes áreas habitadas e que promoviam o sustento de várias etnias foram simples e sistematicamente despossadas e os indígenas escoraçados de seus territórios¹⁹.

No início da colonização portuguesa precisava-se de terra e a estratégia foi deslocar seus ocupantes. Isso não ocorreu pacificamente. Ao contrário, fez-se guerra aberta, normalmente com massacre. Essa “limpeza” da área gerava outro problema, pois era necessário mão-de-obra. Então, os que não foram exterminados eram reintroduzidos na terra. O trabalho a que eram submetidos era compulsório, escravo e gerava revoltas²⁰. Em resposta veio a dura repressão. Beozzo cita alguns exemplos marcantes na história do Brasil: a) em Belém do Pará (Norte do país) promoveram essa “limpeza” por volta de 1621 com o extermínio de cerca de 30 mil indígenas; b) em Vitória (sudeste do país), cerca de 20 a 25 mil mortes para liberar o espaço onde se criou a cidade de Vitória, atual capital do estado; c) o massacre no Rio de Janeiro (sudeste); d) o massacre na Bahia (nordeste), onde foram destruídas dezenas de aldeias²¹.

Pode-se pensar que este expediente foi utilizado somente no passado. No entanto, tais práticas tornaram-se processo recorrente e vêm se repetindo até hoje. Como exemplos locais e recentes no Espírito Santo, podemos citar as disputas dos indígenas Tupinikim e Guarani com a então empresa multinacional Aracruz Celulose (hoje Fíbria) ou com a Cia

¹⁹ BEOZZO, José Oscar. *Brasil: 500 anos de migrações: povos indígenas, escravos africanos e brasileiros, imigrantes europeus e asiáticos*. São Paulo: Paulinas, CEM, 1992, p. 12s.

²⁰ MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Cia. das letras, 1994.

²¹ BEOZZO, 1992, p. 12.

Vale do Rio Doce, hoje Vale. Beozzo vaticina: “o índio sempre esteve submetido a este processo, para que se liberasse espaço para o ‘progresso’, seja da cana de açúcar, seja para instalar colônias de imigrantes, seja para o avanço do café”. E continua: “todos os procedimentos de deslocamentos de fronteiras através de frentes pioneiras, no Brasil, sempre se deram através da ‘limpeza’ da área”²².

A pergunta que se torna imperiosa fazer é a seguinte: como essa história chega às salas de aula, tanto nas escolas como nas faculdades? As demandas desses povos reverberam? No caso da cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, distante 80 km da cidade de Aracruz, fundada a partir daquilo que veio a ser o segundo maior massacre de indígenas do país, como isso é tematizado? O nome “Vitória” veio da perspectiva do invasor, daquele que ceifou milhares de vidas (quase 25 mil em uma única batalha). De acordo com dados oficiais, do Censo do IBGE de 2010, vivem atualmente no estado do Espírito Santo apenas 9.585 indígenas, sendo que 90% estão concentrados no norte do estado e aldeados em terras indígenas insuficientes para seu desenvolvimento como povos diferenciados.

A negação do indígena: vulneráveis

Os indígenas foram negados em sua condição de povo originário e nativo dessas terras. Tratados como “sem alma”, selvagens, primitivos, inferiores, sem religião, foram brutalmente exterminados. Por volta de 1500, quando os portugueses invadiram esse território, os nativos somavam mais de três milhões de pessoas habitando vastas extensões de norte a sul. Setenta anos depois, 1.8 milhões de pessoas tinham sido dizimadas. Em 1940, apenas 200 mil pessoas no Brasil se declaravam indígenas como resultado do genocídio avassalador.

²² BEOZZO, 1992, p. 14.

Dados demográficos da população indígena no Brasil				
ano	pop ind/litoral	pop ind / interior	total	% pop total
1500	2.000.000	1.000.000	3.000.000	100,00
1570	200.000	1.000.000	1.200.000	95,00
1650	100.000	600.000	700.000	73,00
1825	60.000	300.000	360.000	9,00
1940	20.000	180.000	200.000	0,40
1950	10.000	140.000	150.000	0,37
1957	5.000	65.000	70.000	0,10
1980	10.000	200.000	210.000	0,19
1995	30.000	300.000	330.000	0,20
2000	60.000	340.000	400.000	0,20
2010	272.654	545.308	817.962	0,26

Fonte: Funai²³

A curva de extermínio chega a níveis chocantes na segunda metade do século XX (0,10% do total da população brasileira) e, então, começa a mudar, graças à mobilização dos movimentos sociais, lideranças indígenas e aos avanços na legislação. No último censo no Brasil, em 2010, a população indígena havia subido para pouco mais de 800 mil pessoas (0,26% da população brasileira). Apesar de poucos, eles possuem hoje uma parte de suas terras demarcadas, e aqui está uma das causas da violência e antipropaganda vigente no país. Esse direito à terra dos povos indígenas, garantido pela Constituição Federal de 1988, tem despertado ódio naqueles que querem explorar os recursos naturais dessas reservas (madeireiras, garimpeiros, usineiros, fazendeiros e mineradoras), além da destruição pela construção de hidrelétricas, estradas federais, linhas de transmissão e disputas com fazendeiros.

No Brasil os indígenas somam atualmente 235 povos diferentes com 180 línguas faladas. Dessa forma, “índio” não é uma categoria genérica.²⁴ Se assumimos nova postura de respeito e convivência cordial, se queremos valorizar sua história e identidade, precisamos partir das

²³ FUNAI. Índios no Brasil. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?limitstart=0#>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

²⁴ Cf. RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Eds.). *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011, p. 11.

comunidades concretas, de cada povo. Nesse texto buscamos destacar o povo Tupinikim.

A luta por direitos: resiliência

No início do século XX existiam 40 aldeias Tupinikim na região de Aracruz, Estado do Espírito Santo, sudeste do país. Em 1970, depois da chegada das empresas Aracruz Florestal e Aracruz Celulose (Fíbria), o número caiu para 3 aldeias. Hoje, encontramos seis aldeias demarcadas pelo governo federal, onde vivem pouco mais de seis mil indígenas Tupinikim e Guarani.

A língua Tupi foi proibida no Brasil e os Tupinikim perderam sua língua²⁵. Apesar disso, mantiveram suas tradições e religião. Por meio do trabalho de antropólogos e linguistas, em conjunto com lideranças indígenas, está em curso um programa de recuperação do idioma Tupi. Hoje eles têm escolas indígenas com alfabetização bilíngue (Tupi-Guarani e Português). Em 2015 foi inaugurada uma Escola de ensino fundamental e escola de ensino médio na aldeia de Aracruz com capacidade para 200 alunos.

Os Tupinikim foram explorados por longo tempo, perseguidos e assassinados, roubados e submetidos ao processo de aculturação. Mas quando parecia que estavam aniquilados, eles reaparecem no cenário nacional, contra todo prognóstico de um tipo de sociedade homogeneizadora e rendida a interesses econômicos maximizadores de lucro. Os indígenas contaram com a ajuda de governos, igrejas e organismos internacionais, mas sem sua força de povo/etnia teriam desaparecido²⁶. Aqui fica evidente sua capacidade de resiliência. Nesse sentido, ver os povos indígenas como resilientes é mais justo com suas lutas e reivindicações do que simplesmente como vulneráveis à espera de ajuda de terceiros.

²⁵ Proibição da língua indígena sob pena de prisão a partir do final do século XVIII. Cf. PREZIA, Benedito. *Indígenas do Leste do Brasil: destruição e resistência*. São Paulo: Paulinas, 2004, p. 41; FREIRE, Mario Aristides. *A capitania do Espírito Santo: crônicas da vida capixaba no tempo dos capitães-mores (1535 a 1822)*. Vitória: Of. da Vida Capixaba, 1945, p. 123.

²⁶ QUIZZA, Jocelino da Silveira. *A revitalização linguística e o fortalecimento da identidade cultural Tupinikim*. São Leopoldo: Oikos, EST, COMIM, 2014.

Como fruto de uma luta conjunta em 2008 foi aprovada uma lei federal brasileira que obriga o ensino da cultura dos povos indígenas e dos afro-brasileiros nas escolas. O tema indígena no Brasil ampara-se no Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973), na Constituição Federal de 1988, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais), adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, e, mais recentemente, na lei 11645/08, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A referida lei foi uma alteração na Lei 9394/96 (LDB) que incluiu no currículo das escolas públicas e particulares de nível fundamental e médio, o ensino obrigatório de “história e cultura indígena brasileira”.

Para que essa iniciativa não fique apenas no cumprimento estrito da lei e mero desencargo de consciência, algumas ações devem ser implantadas. Na falta de reflexão sobre a temática, as disciplinas escolares restringem-se a fazer menção dos indígenas nas datas comemorativas, visitas turísticas a aldeias (enfoque exótico), pinturas corporais nos alunos, mostra de fotos e vídeos de aldeias e indígenas, instrumentos e utensílios²⁷.

Uma das primeiras coisas a serem superadas é o modo de narrar o indígena tomando a si como referência e o outro como diferente e inferior. Essa postura é conhecida na antropologia como etnocentrismo. Promove relações subalternas e assimétricas. Desse comportamento surgem os preconceitos e estereótipos. É preciso trabalhar a temática indígena de uma maneira crítica para que os estudantes se aproximem dessas culturas e aceitem a possibilidade de convivência simultânea e harmônica com as diferenças. Não é uma questão de objeto de estudo. Trata-se de pensar essa temática na escola na perspectiva da compreensão da cultura e da religiosidade do outro, auxiliando na construção de caminhos diversos para chegar a uma interpretação crítica da realidade²⁸.

²⁷ OLIVEIRA, David Mesquiati. Ensino religioso escolar e religiosidades indígenas. *Unitas – Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões [online]*. Vitória-ES, vol. 2, jul.-dez., 2014, p. 126-139. Disponível em: <<http://revista.faculdadeunitas.com.br/index.php/unitas>>.

²⁸ RIETH, Maria Cristina. A temática indígena e o Ensino Religioso. KLEIN, Remí BRANDENBURG, L. E. e WACHS, M. C. (Orgs.). *Ensino religioso: diversidade e identidade*. V Simpósio de ensino religioso 2008. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2008, p. 178-183.

Evanir Kich afirma:

Os professores indígenas precisam estar aptos para atuarem em um contexto onde ciência e cultura se encontram: só assim a educação escolar poderá ser um projeto que abre novas perspectivas dentro de uma prática educacional específica e diferenciada, como é a de cada comunidade indígena²⁹.

Também se faz necessário repensar os currículos escolares e práticas pedagógicas diante da questão indígena, bem como investir em pesquisas sobre cada povo e sua respectiva religião. Outro desafio é investir em livros sobre o tema indígena. O acervo nas bibliotecas do país é defasado e insuficiente³⁰. Nesse sentido surge outra pergunta: quem de fato precisa de transformação? Eles ou nós?

4. Transformação em andamento

Em vários setores da sociedade brasileira há o reconhecimento da autonomia indígena. Os Tupinikim são vulneráveis, por um lado, mas por outro, eles se tornaram atores sociais. Eles vivem essa tensão que, obviamente, não será facilmente resolvida. Por meio de uma educação dialógica e libertadora é possível avançar nesse processo transformador na sociedade brasileira.

Somando-se ao caminhar dos indígenas

Como igreja e como centros de pesquisa acadêmica, somos convidados a unir-nos aos diferentes povos indígenas e às demais minorias nas suas demandas por justiça e transformação da sociedade, do mundo habitado. Não é possível que as igrejas anunciem justiça e amor nos serviços oficiais do domingo e na segunda-feira venham agir com indiferença.

²⁹ KICH, Evanir. É preciso manter o *Nhande Rekó*. TREIN, Hans (Org.). *Uma ponte entre mundos*. São Leopoldo: Oikos, COMIM, 2010, p. 60-65.

³⁰ SILVIA, Edson. Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.845. *Revista Historien*. Petrolina, UPE, v. 7, p. 39-49, 2012.

Da mesma forma, é esperado que os centros de pesquisas acadêmicas se ocupem com as questões sociais do momento, que analisem criticamente as diferentes posições, etc. Fica evidente que para esse processo se requer uma pedagogia libertadora, capaz de transformar indivíduos em críticos da sua realidade e construtores de um mundo mais justo e digno.

Vemos muitas igrejas envolvidas nas demandas dos Tupinikim de Aracruz. A Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) teve uma importante atuação nessa região na luta pela terra, educação e identidade indígena. Os pentecostais também têm sua participação. O senso comum é que os pentecostais aculturam os indígenas, negando sua cultura e religião. Contra essa posição, vemos hoje justamente o contrário, uma vez que as lideranças cristãs também estão envolvidos na revitalização da cultura Tupinikim na região. Das 4 aldeias Tupinikim em Aracruz, 2 são lideradas por caciques que são pastores pentecostais, um da Igreja Pentecostal Deus é Amor (IPDA) e o outro, da Assembleia de Deus (AD). Vestem roupas típicas, dançam, cantam, representam o povo, reivindicam direitos. Essa atitude positiva em relação à cultura indígena certamente terá consequências importantes no futuro desse povo.

Questões provocativas e abertas

A partir do que foi visto até aqui podemos levantar algumas questões para o debate:

- 1) Nossa maior contribuição aos indígenas nesse momento é a transformação de nossos modelos missionários, teológicos e educativos em modelos mais dialógicos e de cooperação, que reconheçam o outro como parceiro e sujeito da sua própria história. Não podemos pensar e fazer escolhas por eles.
- 2) Pouco proveitoso será fazer a escolha entre seguir a Reforma Magistral ou seguir a Reforma Radical no Brasil para inspirar uma educação transformadora. A polarização é infrutífera. Melhor assumir *radicalmente* “a Palavra” e entregar-se para viver a “experiência de Deus” *magistralmente* por meio do Espírito.

- 3) As igrejas pentecostais, por meio de sua mística e de sua ressignificação do mundo, têm produzido frutos muito positivos, de entrada nesses povos e de caminhada com eles. É preciso reconhecer esse trabalho de empoderamento.
- 4) As casas de formação teológica precisarão ampliar as categorias para falar de Deus, bem como reformular a liturgia, os modelos de gestão e buscar alternativas de modelos econômicos como a economia solidária, mostrando que é possível um cristianismo diferente do que se tem vivido.
- 5) A intolerância é um currículo oculto em alguns processos educacionais, e por isso ela é muito perigosa. A educação precisa ser problematizada.
- 6) A questão indígena não é coisa do passado [...]. Ela é desafio no presente que questiona nossa indiferença!

Educação teológica pentecostal e indigeneidade

Os pentecostais no Brasil não se dedicaram à reflexão sistemática da sua fé no começo, optando pelo modelo de institutos bíblicos, centrados na formação prática de seus ministros e na busca de uma espiritualidade sensorial (baseada na experiência e no êxtase), na esteira do que poderíamos chamar de espiritualistas, entusiastas. Com isso a antiga ideia de que o indígena é um “campo missionário”, no sentido de que deveriam abandonar sua cultura e religião para converterem-se ao cristianismo não foi tematizada como deveria. Mas nas últimas décadas, os pentecostais começam a perceber que para se relacionar com outros grupos religiosos necessitam de uma linguagem comum, que pode ser via academia (estudos formais) e/ou via convivência, que no caso indígena, têm vários elementos comuns da sua cosmovisão “sensorial”. Assim, estão em curso novas formas de encontro, em franco diálogo com a ciência.

Dessa forma o discurso teológico pode ser um meio de comunicação e de diálogo. As novas gerações de pentecostais no Brasil estão experimentando uma profunda transformação, seja no método, seja no conteúdo. Nos últimos anos criaram mais de seis instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), não só para o

curso de Teologia, mas também Pedagogia, Administração, Direito. Há indícios de que os indígenas serão vistos como parceiros de diálogo em uma ampla mesa de encontros. O caso dos pastores pentecostais líderes indígenas dos Tupinikim de Aracruz é um sinal nessa direção, conjugando a simultaneidade vulnerável e resiliente. Unem-se duas fontes de inspiração: 1) da Reforma (*Scriptura e Sancte Spiritus*) e 2) dos indígenas (Sabedoria ancestral). É possível que esta nova atitude fundada no diálogo contribua para a transformação – ao longo dos anos – das instituições, igrejas e comunidades locais em autênticas agências de promoção da justiça.

Conclusão

Neste texto buscou-se relacionar a Reforma do século XVI na Europa (evento externo) com a educação teológica (exercida como elemento externo) tendo como referência a necessária noção de indigeneidade (o próprio, o local). Como visto, além de serem elementos externos, tais temas foram conduzidos de maneira quase autônoma pelos grupos e atores que assumiram a representação desses movimentos a partir de noções específicas do que foi a Reforma e do que seja educação, restando aos demais grupos apenas adaptar a novidade externa. Buscamos mostrar que a Reforma não é unívoca e que, grupos como os pentecostais e os indígenas, estarão mais inclinados a fazer teologia, não dentro dos padrões convencionais da Reforma magistral ou a partir do livro e da escolarização, que efetivamente estão plasmadas nas tradições reformadas. Ao contrário, pentecostais e indígenas estariam mais em sintonia com o que foi a Reforma Radical, que buscava na mística (relação direta com Deus) e na experiência (o sentir) o caminho para a internalização da sua teologia, tendo como processos educativos as reuniões comunitárias, altamente sensoriais e geradoras de vínculos (afeto). Sem uma perspectiva adequada da indigeneidade não será possível valorizar estas experiências como teologias latino-americanas, mesmo quando as categorias próprias dos movimentos não fizerem sentido ou não gozarem da devida importância que internamente recebem dos seus grupos.

Referências

- BEOZZO, José Oscar. *Brasil: 500 anos de migrações: povos indígenas, escravos africanos e brasileiros, imigrantes europeus e asiáticos*. São Paulo: Paulinas, CEM, 1992.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.
- DREHER, Martin N. *A crise e renovação da igreja no período da reforma*. 4 ed. São Leopoldo: Sinodal, 2006. (Coleção História da igreja, vol. 3).
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1933.
- FREIRE, Mario Aristides. *A capitania do Espírito Santo: crônicas da vida capixaba no tempo dos capitães-mores (1535 a 1822)*. Vitória: Of. da Vida Capixaba, 1945.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FUNAI. Índios no Brasil. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?limitstart=0#>>. Acesso em: 02 mai. 2016.
- KICH, Evanir. É preciso manter o *Nhande Rekó*. TREIN, Hans (Org.). *Uma ponte entre mundos*. São Leopoldo: Oikos, COMIM, 2010, p. 60-65.
- LARAIA, Roque de Barros. As religiões indígenas: o caso tupi-guarani. *REVISTA USP*, São Paulo, n.67, p. 6-13, set./nov. 2005.
- LUCIANO, Gersem dos Santos (BANIWA). *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC, 2006;
- LUTERO, Martim. *Educação e reforma*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000. (Coleção Lutero para hoje).
- MASOLO, Dismas A. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. [não paginado]. Disponível em: <<https://books.google.com.br/>

[books?id=ApHFAwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=epistemologias+do+sul&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwixmpmnpNbMAhUGkJAKHaQMDtUQ6AEIKzAA#v=onepage&q=epistemologias%20do%20sul&f=false](https://books.google.com.br/books?id=ApHFAwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=epistemologias+do+sul&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwixmpmnpNbMAhUGkJAKHaQMDtUQ6AEIKzAA#v=onepage&q=epistemologias%20do%20sul&f=false)>.

- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra*. Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Cia. das letras, 1994.
- OLIVEIRA, David Mesquiati. Ensino religioso escolar e religiosidades indígenas. *Unitas – Revista Eletrônica de Ciências das Religiões [online]*. Vitória-ES, vol. 2, jul.-dez., 2014, p. 126-139. Disponível em: <<http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas>>.
- PREISWERK, Mattias. *Contrato intercultural: crisis y refundación de la educación teológica*. La Paz: Plural; Quito: Clai; São Leopoldo: Sinodal; San José: Visión Mundial, 2011.
- PREZIA, Benedito. *Indígenas do Leste do Brasil: destruição e resistência*. São Paulo: Paulinas, 2004.
- QUIEZZA, Jocelino da Silveira. *A revitalização linguística e o fortalecimento da identidade cultural Tupinikim*. São Leopoldo: Oikos, EST, COMIM, 2014.
- RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Eds.). *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.
- RIETH, Maria Cristina. A temática indígena e o Ensino Religioso. KLEIN, Remí BRANDENBURG, L. E. e WACHS, M. C. (Orgs.). *Ensino religioso: diversidade e identidade*. V Simpósio de ensino religioso 2008. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2008, p. 178-183.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Toward a New Common Sense: Law, Science and politics in the paradigmatic transition*. Nova Iorque: Routledge, 1995.
- SILVA, Edson. Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.845. *Revista Historien*. Petrolina, UPE, v. 7, p. 39-49, 2012.
- ZWETSCH, Roberto E. A prática das igrejas evangélicas na pastoral indígena. KEMPER, Thomas; SILVA, Jaider B. (Orgs.). *Repensando a evangelização junto aos povos indígenas*. São Bernardo do Campo: Editeo, 1994, p. 124-134.
- ZWETSCH, Roberto E. “Deus na aldeia”. A relação entre protagonismo indígena, ação missionária de Igrejas cristãs e outros agentes em comunidades indígenas. In: LANGER, Protasio Paulo; CHAMORRO,

Graciela (Orgs.). *Missões, militância indigenista e protagonismo indígena*. XIII Jornadas Internacionais sobre as Missões Jesuíticas. São Bernardo do Campo: Nhanduti, UFGD, 2012, p. 39-55.

Submetido em: 13/05/2016

Aceito em: 30/06/2016