



UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO TEOLÓGICA INDÍGENA NO PROTESTANTISMO BRASILEIRO

Paulo Oliveira¹

RESUMO

O presente artigo apresenta a história, de aproximadamente três décadas, que diz respeito a dois Institutos Bíblicos e um Centro de Treinamento Bíblico. O Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes e Cades Barneia, no Estado do Mato Grosso do Sul, localizados nas cidades de Dourados e Aquidauana, e o Centro de Treinamento Ami, no Estado do Mato Grosso, localizado na Chapada dos Guimarães. Essas instituições estão voltadas para o preparo de líderes evangélicos indígenas e possuem indígenas em sua liderança e no quadro de docentes. A história apresentada nesta pesquisa começa em 1978. O caminho percorrido por essas escolas é o mesmo que os nossos Seminários e Faculdades Teológicas no Brasil, voltados para não-indígenas. Expõe os principais componentes dessas instituições teológicas, sistematizando uma série de informações nesse aspecto. Analisa os principais componentes tais como: objetivos, currículos, corpo discente e docente, levantando questões pertinentes a cada um desses tópicos. E finaliza apresentando cinco sugestões, em forma de passos, a fim de ser mais prático, na busca de uma educação teológica relevante. Reconhece a necessidade de estudos futuros que abarquem outros aspectos não trabalhados aqui.

Palavras-chave: Formação teológica indígena; currículo teológico.

1 Paulo César Duarte de Oliveira é brasileiro, natural de Garanhuns – Pernambuco, casado com Quézia Mosti de Oliveira, pai do Jônatas e da Miriam. Bacharel em Teologia e *Master of Divinity* com especialização em Igreja, Cultura e Sociedade pela Faculdade Teológica Sul Americana, Londrina, PR. Doutorando em Teologia com ênfase em missiologia pelo Programa de *Doctorado Latino Americano* – PRODOLA – da *Universidad Evangélica de Las Américas*, San José, Costa Rica. Missionário da Associação Linguística Evangélica Missionária – ALEM. Como missionário, fez parte da equipe que traduziu o Novo Testamento na língua Tembé. E-mail: pauloquezia@gmail.com.

ABSTRACT

The present article, this thesis presents the history of approximately three decades concerning two Biblical Institutes and one Bible Training Center. Respectively, the Biblical Institute Reverend Felipe Landes and Cades Barneia located in the state of Mato Grosso do Sul in the cities of Dourados and Aquidauana, and the Ami Training Center in the state of Mato Grosso located in the Guimarães Plateau. These institutions aim at preparing evangelical indigenous leaders, and have indigenous leaders and docents. The history presented in this research begins in 1978. The path followed by these schools is the same as the one followed by our Seminars and Theological Colleges in Brazil, which aim at non-indigenous people. This paper presents the main components of these theological institutions, systematizing a series of information related to this aspect. This research also analyses the institution's main components, such as, goals, curriculums and docent body, raising questions pertinent to each of these topics. To conclude, the paper gives five suggestions divided into steps, to make it more practical, for the search of a relevant theological education. The need for further studies, which include other aspects not developed here, is recognized.

Keywords: Theological training for indigenous leaders; theological curriculum.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 70, inúmeras instituições teológicas começam a surgir no Brasil. Entre elas, merecem destaque as conhecidas como institutos bíblicos. Em alguns casos, os institutos bíblicos surgiram com o propósito de preparar evangelistas para evangelização de não-indígenas e de indígenas em áreas rurais. Portanto, este ensaio monográfico focalizará sua atenção em institutos bíblicos que foram estruturados, a partir de 1978, com a finalidade de formar líderes evangélicos indígenas que pudessem dar continuidade à grande comissão estabelecida por Jesus.

Devido ao caráter espontâneo e às improvisações com as quais esses institutos foram criados, em alguns casos, tais institutos levam

o nome do diretor ou fundador.² Não existe explicitamente uma fundamentação teológica, uma visão pedagógica, nem procedimentos administrativos e critérios de seleção da população alvo. Em tempos atuais, isso faz com que se queira achar um paradigma que guie os processos da educação teológica dos indígenas no Brasil, e não se disponha de tais elementos. Em alguns casos, não há registros de sua história. O único aspecto claro, no qual coincidem todos, é o objetivo de educar indígenas teologicamente para que evangelizem e preparem a outros indígenas.

O tema deste artigo: *Uma análise do desenvolvimento histórico da educação teológica indígena no protestantismo brasileiro*, ainda que pareça abrangente, compreende um estudo dos principais componentes dos Institutos Bíblicos Reverendo Felipe Landes e Cades Barneia e do Centro de Treinamento Ami. Os dois primeiros ficam localizados no Estado do Mato Grosso do Sul, nas cidades de Dourados e Aquidauana, respectivamente; o terceiro, localiza-se na Chapada dos Guimarães, Estado do Mato Grosso.

O autor parte de algumas hipóteses. A hipótese central se resume da seguinte maneira: diante da necessidade de formar evangelistas indígenas, foram criadas instituições de educação teológica de forma muito improvisada, precária, com contingentes docentes, em sua grande maioria, brasileiros e estrangeiros não-indígenas, com docentes indígenas em número muito reduzido, ausência de bibliotecas, aulas improvisadas, entre outras limitações. Se esses elementos se otimizam, a educação teológica, além de preparar líderes indígenas, irá contribuir com a construção do pensamento teológico a partir da cosmovisão indígena; gerará uma produção

2 O Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes é um exemplo do personalismo nesse processo de criar institutos bíblicos.

teológica e os graus de eficácia serão reais.

As hipóteses subsidiárias são aquelas que nos falam do melhoramento de cada elemento, em particular, para alcançar o todo. Exemplo disso seria a construção de um currículo apropriado à realidade indígena, a provisão de um material bibliográfico adequado, a formação de uma faculdade de docentes profissionais, entre outros, e a educação teológica indígena alcançaria os níveis eficazes para uma verdadeira transformação dos povos indígenas em processo de desenvolvimento.

O primeiro capítulo se ocupará da história, ainda que resumida, de três instituições: Institutos Bíblicos Reverendo Felipe Landes, Cades Barneia e do Centro de Treinamento Ami, descrevendo alguns dos seus principais componentes estruturais. Ver-se-á um pouco da história dessas instituições, quando foram fundadas e outras particularidades.

O segundo capítulo tratará dos principais componentes dessas instituições, tais como: os objetivos iniciais, o plano curricular, o corpo discente e o corpo docente. Neste capítulo se verá, por exemplo, quais foram os objetivos iniciais e quais os objetivos hoje. Será abordado também o corpo discente e docente, considerando, dentre outras coisas, a sua origem.

No terceiro capítulo se fará uma revisão e análise dos principais componentes apresentados no capítulo II. Neste capítulo, abordaremos a relação currículo, corpo discente e docente.

No quarto e último capítulo, serão apresentadas, de forma didática, algumas sugestões com o objetivo de ajudar no desenvolvimento de uma educação teológica contextualmente relevante para os líderes indígenas no século XXI.

Nas considerações finais, serão apresentadas as implicações desse tema no cumprimento da *missio Dei*.

I. EDUCAÇÃO TEOLÓGICA INDÍGENA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

1. Um breve histórico

Desde 1978 até os dias atuais, várias escolas bíblicas surgiram no cenário brasileiro com o intuito de preparar liderança indígena evangélica. No *site* do Conselho Nacional de Pastores e Líderes Evangélicos Indígenas (CONPLEI)³ é possível encontrar o nome de algumas dessas instituições de ensino teológico. O presente trabalho destacará, numa visão panorâmica, apenas três delas: os Institutos Bíblicos Reverendo Felipe Landes, Cades Barneia e o Centro de Treinamento Ami. Os dois primeiros localizados no Mato Grosso do Sul e o último no Mato Grosso.

A educação teológica indígena é resultado do trabalho de organizações missionárias que atuam junto aos povos indígenas. No caso dos Institutos Bíblicos Reverendo Felipe Landes, Cades Barneia e do Centro de Treinamento Ami, pelo menos quatro organizações – *South American Indian Mission* - SAIM, Missão Evangélica Unida - MEU, União das Igrejas Evangélicas da América do Sul - UNIEDAS e Missão Caiuá – ajudaram em sua estruturação. Com exceção da MEU, que tem desenvolvido educação teológica em Porto Velho, no Estado de Rondônia, percorrendo várias aldeias, essas organizações continuam envolvidas com os referidos institutos.

2. Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes

³ Ver o site <http://www.conplei.org> para maiores informações.

Em 1978, exatamente quando a Missão Caiuá completava seus 50 anos de existência e ministério servindo à população indígena Kaiwá em Dourados, mais um sonho do Rev. Orlando e da Dona Loide se concretizava: organizou-se o Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes, em Dourados, no Mato Grosso do Sul. E, conforme as palavras do Rev. Gordon, Dona Loide sempre afirmava: “Temos que ter evangelistas índios, temos que ter um instituto bíblico”.⁴

Um dos primeiros diretores desse instituto bíblico foi o pastor da Igreja Filadélfia,⁵ em Dourados, e “durante quatro anos foram formados três indígenas: o Sr. Guilherme, o Sr. Xisto e o Sr. Adalberto”. Em 1984, quando o Rev. Gordon chegou para ajudar no instituto bíblico, a convite de Dona Loide, ele teve, em sua primeira turma, oito alunos não-indígenas. Então, conversando com a direção da Missão, ele disse: “Não vim aqui para fazer um instituto bíblico para ‘brancos’. Ou vocês arrumam índios ou vou embora”. E, segundo o Rev. Gordon: “uma campanha foi feita nas aldeias e conseguimos dezoito alunos indígenas”.⁶

Algum tempo depois, a direção da Missão Caiuá nomeou o Rev. Gordon como diretor do instituto bíblico. E “dois ou três anos depois, começou a ter uma sequência de diretores brasileiros, com exceção de Mabel (Irlandesa). Alguns desses diretores foram: Mizael, Heitor,...

4 Rev. Orlando e Dona Loide foram líderes da Missão Caiuá por mais de 40 anos. No início do ministério, o Rev. Orlando foi o diretor e Dona Loide vice-diretora; mais tarde, ela foi também administradora e chefe do hospital. Ver: TUCKER, Ruth A. “... *E até aos confins da terra*” – *Uma História Biográfica das Missões Cristãs*. Trad. Neyde Siqueira. São Paulo: Sociedade Religiosa Edições Vida Nova, 1986, p.521-524.

5 Não há informação quanto ao nome deste primeiro diretor. No período da pesquisa, as pessoas com quem conversamos não lembravam do seu nome e boa parte da documentação desse instituto bíblico havia sido perdida.

6 Trew, Gordon Stanley. *Entrevista* realizada em 12 de janeiro de 2006 no Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes – Dourados – Mato Grosso do Sul.

Rev. Gerson (o último não-indígena a desempenhar esse papel). Em 2005, foi nomeado um indígena como diretor do Felipe Landes: Jayson de Souza Morais (Tato).”⁷

Atualmente, as aulas desse instituto vão de terça até sexta-feira. O curso tem duração de dois anos, ao fim dos quais, o aluno recebe um diploma de evangelista.

3. Instituto Bíblico Cades Barneia

Em 1980, sob a inspiração da *South America Indian Mission* (SAIM), e em parceria com a União das Igrejas Evangélicas da América do Sul (UNIEDAS) e com a Missão Evangélica Unida (MEU), nasce o Instituto Bíblico Cades Barneia, que significa “lugar de decisão”. Atualmente, esse instituto bíblico é conhecido na região de Anastácio como Instituto Bíblico Água Azul.

Essa instituição nasceu com o propósito de preparar bíblica e teologicamente líderes evangélicos indígenas para o exercício do ministério cristão, seja na igreja local, na Missão UNIEDAS, no próprio IBCB ou ainda plantando igrejas em outras comunidades indígenas. Um aspecto dessa instituição que merece ser mencionado é que ela é dirigida por indígenas da etnia Terena.

De fato, somente em 1981, as aulas tiveram início no Cades Barneia. A primeira turma formada era composta de “dezoito a vinte alunos, entre Terenas, Guaranis e alguns não-indígenas da região”. Desde então, esse instituto vem sendo um instrumento para a capacitação teológica dos próprios indígenas. E, conforme afirma o pastor Josias Terena: “mais de nove etnias já estudaram no Instituto Bíblico Cades Barneia. Tivemos aqui Nambiquara, Gavião, Suruí,

7 Idem.

Bakairi, Kadiwéu, Guarani, Pariri, Xavante e Terena”. Os alunos que concluem o curso acabam atendendo às necessidades das igrejas locais, ou vão desenvolver ministério em outras aldeias.

O curso oferecido pelo Cades Barneia é o curso médio em missões e tem a duração de três anos, divididos em dois semestres por ano, sendo as aulas oferecidas de terça-feira até sábado pela manhã.

4. Centro de Treinamento Ami

Os missionários da *South America Indian Mission* (SAIM), ainda quando estavam no Mato Grosso do Sul, já pensavam na organização de um centro de treinamento que oferecesse um curso bíblico de preparo transcultural, no Estado do Mato Grosso, com o objetivo de alcançar a população indígena dessa região.

Sendo assim, em 1994, um grupo de pessoas, dentre elas: Daniel e Julia Snyder, Pr. Paulo e Edina, Reginaldo Sandro, Celso e Aldecir e, por fim, Doracir, dirigiram-se para a Chapada dos Guimarães. Lá havia uma propriedade, comprada em 1980, que estava à disposição de igrejas fundadas pela SAIM em Cuiabá. Como essa área não estava sendo utilizada pelas igrejas, esses missionários começaram os preparativos para o funcionamento do Centro de Treinamento.

Assim, em março de 1995, na Chapada dos Guimarães, Mato Grosso, é organizado o Centro de Treinamento Ami. O nome Ami foi extraído do livro de Oseias, no Antigo Testamento, e é um vocábulo de origem hebraica que significa “meu povo”.

A primeira turma era composta de alunos indígenas e não-indígenas. No entanto, como nos outros institutos bíblicos vistos até aqui, o seu objetivo era principalmente o preparo de líderes evangélicos indígenas.

O Ami oferece o curso bíblico de preparo transcultural com duração de três anos, sendo o ano letivo dividido em quatro bimestres, em que cada bimestre tem duração de seis semanas, tendo, entre um bimestre e outro, um período prático em área indígena. Além do curso bíblico, é oferecido um supletivo de, no máximo, dois anos, mas a maioria dos alunos o conclui em um ano. Segundo um dos diretores do Ami: “Muitos vão passar pelo supletivo para aprender a ler e escrever em português”.⁸

II. EDUCAÇÃO TEOLÓGICA INDÍGENA: DESCRIÇÃO DOS PRINCIPAIS COMPONENTES

1. Os objetivos iniciais dos Institutos Bíblicos

De acordo com depoimentos de líderes desses institutos bíblicos, pode-se constatar que tais instituições nasceram com o objetivo de preparar líderes (mão-de-obra) autóctones para o ministério na igreja emergente e para a expansão do evangelho entre os povos indígenas. Um exemplo disso é percebido na afirmação que encontramos em um documento do Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes, da Missão Caiuá, que diz: “O Instituto bíblico foi fundado com o objetivo de *formar evangelistas índios* para auxiliar nos trabalhos existentes e para abertura de novos campos em aldeias onde o ingresso de não-indígena é proibido ou inviável” (grifo

⁸ Terena, Henrique. *Entrevista* realizada em 2 fevereiro de 2006 no Centro de Treinamento Ami – Chapada dos Guimarães – Mato Grosso.

nosso).⁹ E ainda no portal geral da Igreja Presbiteriana do Brasil, encontramos a seguinte afirmação: “A Missão Evangélica Caiuá, ainda mantém um Instituto Bíblico para formação de obreiros indígenas, com o intuito de que o próprio índio cumpra a missão da evangelização entre o seu povo”.¹⁰ Tal visão permanece ainda hoje: preparar os próprios indígenas para a tarefa da evangelização.

Quanto ao Instituto Bíblico Cades Barneia, os objetivos foram os mesmos preconizados pela Missão Caiuá. O pastor Josias Terena, membro da Missão UNIEDAS e atual diretor dessa instituição, afirma: “O objetivo principal do Instituto Bíblico Cades Barneia sempre foi preparar o índio para o trabalho missionário, e é nosso objetivo ainda hoje preparar o índio para evangelizar o próprio índio”. Além disso, acrescenta: “nossos ex-alunos, que agora são missionários, têm trabalhado em sua própria comunidade ou em outra, e isso é gratificante”.

A trajetória do Instituto Bíblico Ami não difere muito do que vimos até aqui em relação aos outros. Desde o início, o alvo principal era o de *fazer discípulos*. A educação e o atendimento das necessidades na área de saúde para as tribos nessa região era um forma de fazer isso. O alcance das tribos com o evangelho sempre foi nosso primeiro alvo. O curso bíblico e as atividades na parte da tarde é só uma forma de alcançar o alvo de *fazer discípulos*. A esperança é que os alunos que saiam daqui façam discípulos em suas aldeias fortalecendo as igrejas onde eles estiverem.

Em outro documento se diz que o Centro de Treinamento Ami foi fundado “visando o preparo de obreiros indígenas e todos aqueles

9 Folder do Instituto Bíblico Rev. Felipe Landes.

10 Site da Igreja Presbiteriana do Brasil, <http://www.ipb.org/porta/caiua> extraído às 20:00 do dia 10 de janeiro de 2006.

que recebem o *chamado* específico para o trabalho transcultural” (grifo nosso).¹¹

O que se observa nessas três instituições de ensino teológico, seja preparando evangelistas, missionários ou discípulos, é a preocupação com o preparo de líderes indígenas que possam atender as necessidades da igreja local e, ao mesmo tempo, contribuir com a expansão do evangelho. A visão comum encontrada no discurso oral ou escrito de dois desses institutos bíblicos é a de preparar vocacionados para o ministério.¹² Já no Ami não há tanto rigor. Uma vez que seu objetivo é formar discípulos, o aluno é aceito mesmo que não seja convertido. O pastor Henrique Terena afirma: “O nosso alvo é fazer discípulos. Muitos alunos que chegam aqui não são convertidos e muitos deles tomam aqui a decisão de seguir a Jesus”.¹³

2. O plano curricular

Como os institutos bíblicos mencionados até aqui foram fundados por organizações missionárias estrangeiras e nacionais¹⁴ com a visão de formar liderança autóctone para a igreja local e para o trabalho missionário junto aos povos indígenas do Brasil, o currículo adotado inicialmente acabou sendo basicamente o que já existia

11 Folder de divulgação do Instituto Bíblico Ami.

12 Refiro-me ao Instituto Bíblico Rev. Felipe Landes e ao Cades Barneia, uma vez que a terceira instituição em apreço é um centro de treinamento.

13 Entrevista com Henrique Dias Terena, professor, membro da diretoria do Ami e atual presidente do Conselho Nacional de Pastores e Líderes Evangélicos Indígenas (CONPLEI), concedida em 07/06/06.

14 A organização nacional, nesse caso, é a Missão Caiuá, que, mesmo tendo sido organizada por missionários estrangeiros, foi dirigida, a partir de 1943, por missionários brasileiros, e não há dúvida sobre sua nacionalização.

em nossos institutos bíblicos ou seminários não-indígenas, com pouca ou nenhuma adaptação. No entanto, o mesmo veio a passar gradativamente por mudanças nos anos seguintes. Várias questões na área do currículo podem ser levantadas, porém, uma questão fundamental, que será ressaltada nesse ponto é: quem determina ou elabora o currículo?

No caso do Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes, a grade curricular adotada foi a do Instituto Bíblico Eduardo Lane (IBEL), como é possível observar nas palavras do Rev. Benjamim quando afirma: “Inicialmente ele foi estruturado, seguindo o modelo do Instituto Bíblico Eduardo Lane (IBEL), depois, com o passar do tempo, essa estrutura foi se adaptando, especialmente a grade curricular”.¹⁵

Nos primeiros anos, diz o Rev. Gordon: “O nível das disciplinas era muito alto, a cada ano nós procuramos baixar o nível das disciplinas para que os alunos pudessem absorver. Não precisa mudar o currículo, talvez o professor devesse modificar o conteúdo ao nível dos alunos. O currículo está dando o básico para o evangelista sair preparado para servir a igreja”.¹⁶

Em relação ainda ao currículo, o Rev. Matoso acrescenta: “O currículo é definido pelo conselho diretor que o apresenta à Assembleia da Missão Caiuá para aprovação ou não”. O Instituto Bíblico tem em sua grade curricular¹⁷ 37 disciplinas, distribuídas

15 Bernardes, Benjamin Benetido. *Entrevista* realizada no dia 09 de janeiro de 2006 no Instituto Bíblico Reverendo Felipes Landes – Dourados - Mato Grosso do Sul.

16 Trew, Gordon Stanley. *Entrevista* realizada em 12 de janeiro de 2006 no Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes – Dourados – Mato Grosso do Sul.

17 A grade curricular apresentada se encontra no documento com o título Regimento Interno e Grade Curricular do Instituto. Conforme o Rev. Matoso, já foi feita uma proposta para mudança de algumas disciplinas (22/02/2006).

num período de quatro semestres, podendo, assim, ser concluída em dois anos.

Tabela 1

Disciplinas do 1º Ano do Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes

1º. Semestre	2º. Semestre
Doutrina	Doutrina
Panorama do VT	Panorama do VT
Educação Cristã	Educação Cristã
Português	Português
Música	Homilética
Saúde e Nutrição	Levítico e Hebreus
Hermenêutica	História da Igreja
História da Igreja	Tabernáculo
Evangelismo e Discipulado	Livros Poéticos
	Práticas Manuais

Tabela 2

Disciplinas do 2º Ano do Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes

1º. Semestre	2º. Semestre
Doutrina	Doutrina
Panorama do NT	Panorama do NT
Educação Cristã	Educação Cristã
Português	Português
Harmônia dos Evangelhos	Música
Evangelismo e Discipulado	Prática de Evangelismo e Discipulado
Seitas e Heresias	Vida Cristã e Aconselhamento
Missões	Administração Eclesiástica
Homilética	Missões Indígenas

No Cades Barneia, o currículo foi elaborado pela missão indígena UNIEDAS e outros missionários que atuavam naquela região. E, desde o início de suas aulas em 1981 até hoje, tem sido mantido o mesmo currículo, com poucas mudanças. O pastor Josias Terena afirma que: “Desde o início, mantemos o mesmo currículo, tem alguma mudança, mas não é muita coisa, às vezes, queremos atualizar um pouco”.¹⁸ A grade curricular apresenta 50 disciplinas distribuídas sistematicamente em seis semestres, ou seja, pode ser

¹⁸ Terena, Josias. *Entrevista* realizada em 06 de fevereiro de 2006 no Instituto Bíblico Cades Barneia – Aquidauna – Mato Grosso do Sul.

concluída em três anos.

Tabela 3

Disciplinas do 1º Ano do Instituto Bíblico Cades Barneia

1º Semestre	2º Semestre
Visão Geral da Bíblia	Doutrina Homem/pecado/salvação
Doutrina da Bíblia	Evangelho de João
Orientação Cristã	Lar Cristão
Gênesis/Exodo	Números/Deuterônimo/Josué
Audio Visual	Métodos de Estudo I
Sinóticos	Antropologia /Missiologia
Prevenção/Doenças	Primeiros Socorros
Coral	Música/Regência

Tabela 4

Disciplinas do 2º Ano do Instituto Bíblico Cades Barneia

1º Semestre	2º Semestre
Doutrina Deus/Cristo/Espírito Santo	Doutrina da Igreja
Juizes/Rute/Samuel/Reis	Esdras/ Neemias/ Ester
Atos dos Apóstolos	Romanos/Tiago
Evangelismo	Eféssios/Colossenses
João/Pedro/Judas	História do Cristianismo
Pedagogia Cristã	Homilética I
Métodos de Estudo II	Guerra Espiritual
Introdução à tradução	Primeiros Socorros
Coral	Coral

Tabela 5

Disciplinas do 3º Ano do Instituto Bíblico Cades Barneia

1º Semestre	2º Semestre
Doutrina das Últimas Coisas	Profetas Menores
Isaias/Jeremias	I, II Tessalonicenses/ II Timóteo
I Timóteo/Lito	I, II Coríntios
Daniel/Apocalipse	Levíticos/Hebreus
Liderança Cristã	Missões
Bíblia e Cultura Indígena	Aconselhamento Pastoral
Doutrina dos Anjos	Princípio de Ensino
Coral	Doutrina Escatologia

No Ami, a experiência não foi diferente. O currículo foi elaborado por “missionários da SAIM com a participação ativa dos professores do Ami, tanto brasileiros como indígenas. E várias adaptações já foram feitas para chegar a atual grade curricular”.¹⁹ A atual proposta curricular que o Ami oferece é composta de 51

¹⁹ Terena, Henrique. *Entrevista* realizada em 2 fevereiro de 2006 no Centro de Treinamento Ami – Chapada dos Guimarães – Mato Grosso.

disciplinas, que podem ser concluídas dentro de um período de três anos, distribuídas em seis semestres, sendo cada semestre constituído de dois “bimestres com duração de seis semanas cada”. E, além das disciplinas oferecidas em sala de aula, os alunos do Ami desenvolvem tarefas nas áreas de: “carpintaria, oficina, horticultura, enfermagem, construção e datilografia”.

Tabela 6

Disciplinas do 1º Ano do Centro de Treinamento Ami

1º Semestre	2º Semestre
Português I	Português II
A Bíblia	Visão da Bíblia
Lar Cristão	Mateus e os Evangelhos
Orientação Cristã	Números a Josué
Audio Visual	Evangelho de João
Prevenção/Doenças	Métodos de Estudo
Corpo Humano/Nutrição	Guerra Espiritual
Gênesis/Exodo	Primeiros Socorros
	Música

Tabela 7

Disciplinas do 2º Ano do Centro de Treinamento Ami

1º Semestre	2º Semestre
Português III	Português IV
Juízes/II Reis	Homem/pecado/salvação
Introdução a Tradução	Homilética I
Atos	História Cristã
Métodos de Estudar a Bíblia	Romanos/Tiago
I João a Judas	Efésios a Colossenses
Pré-Evangelismo	Esdra a Ester
Anatomia/Fisiologia/Patologia	Anatomia/Fisiologia/Patologia 2
	Oração

Tabela 8

Disciplinas do 3º Ano do Centro de Treinamento Ami

1º Semestre	2º Semestre
Português V	Português VI
Doutrina Deus/Cristo/Espírito Santo	Igreja e Missões
I Timóteo/Tito	Aconselhamento Pastoral
Farmacologia	Profetas Menores
Liderança Cristã	Isaias/Jeremias
Antropologia	Levíticos/Hebreus
I, II Coríntios	Princípio de Ensino
Livros Poéticos	I, II Tessalonicenses/Eschatologia
Daniel/Apocalipse	

É possível constatar os seguintes grupos de disciplinas em

comum nas três grades curriculares: doutrinárias, analíticas (estudo de livros e epístolas), históricas e práticas.

3. O corpo discente

Qual a origem dos alunos? Como são selecionados? Como são sustentados? Qual o percentual dos que retornam para as aldeias? Em que língua os alunos estudam? Essas são algumas questões relevantes que trataremos agora, procurando respondê-las.

Segundo os líderes desses institutos bíblicos, os alunos procedem de diferentes aldeias, mas, vale ressaltar que essas instituições já receberam e formaram alunos não-indígenas.

No Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes, basicamente os alunos representaram quatro etnias: Terena, Guarani, Kaiwá e Xavante. No Cades Barneia, o pastor Josias Terena garante que, desde o início, já passaram nove etnias: “Nambiquara, Gavião, Suruí, Bakairi, Kadiwéu, Guarani, Pariri, Xavante e Terena”. No Centro de Treinamento Ami, houve um número bem maior de etnias estudando a Palavra de Deus: “foram cerca de 25 povos representados, sendo uma média de 12 a 15 por ano”. Algumas das etnias que já passaram por essa escola bíblica são: “Jarawara, Ka’apor, Tikuna, Aikanã, Tupari, Parintintin, Suruí, Parecis, Guajajara, Paumari, Nambiquara, Bakairi, Mamaindé, Karitiana, Xavante, Terena”.²⁰

Os critérios de seleção do aluno são basicamente os mesmos: ser indicado pela igreja local, por missionário ou conselho, preencher um formulário de matrícula e uma avaliação junto ao conselho diretor

20 Lake, Ken. *Relatório* pessoal referente aos anos 2003/2004 e 2004/2005. Citado com permissão. Este material foi acessado no dia 02 de fevereiro de 2006 no Centro de Treinamento Ami – Chapada dos Guimarães – Mato Grosso.

do instituto. De acordo com o Rev. Benjamim:

“Em cada aldeia onde há vocacionado para fazer o instituto e depois atuar como missionário, ele passa por uma avaliação da igreja local ou conselho, para saber se a pessoa está apta, e se realmente é aquilo que ela quer. Depois é preciso preencher vários requisitos do instituto bíblico e isso é feito através de uma avaliação com o conselho diretor do instituto, que é formado pelo diretor, coordenadora pedagógica, um representante dos professores e um representante dos alunos”.²¹

Nas palavras do pastor Josias Terena, a carta de apresentação traz informações quanto à participação ativa do(a) candidato(a) em sua igreja local e também informa se ele(a) é um vocacionado(a) ou não.

“No nosso caso Terena, o candidato vem com uma carta de informações assinada pelo pastor de sua igreja local. No caso dos Xavantes, eles precisam trazer uma carta assinada pelo cacique, missionário ou pastor da igreja local. A carta serve para trazer uma informação se ele está sendo um membro ativo em sua igreja e se ele tem essa vocação para ser um missionário”.²²

Em relação aos alunos que pretendem ingressar no curso bíblico do Ami, a carta de recomendação pode ser da igreja, se já existe igreja na aldeia, do(a) missionário(a) que trabalha com o povo, da própria comunidade ou mesmo dos pais, que assumem a responsabilidade pelo envio do candidato. Snyder declara: “Nós requeremos uma carta do pastor ou da comunidade”. Se não houver igreja pode ser carta: “da comunidade ou do(a) missionário(a)”. E ainda foi declarado que

21 Bernardes, Benjamin Benedito. *Entrevista* realizada no dia 09 de janeiro de 2006 no Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes – Dourados - Mato Grosso do Sul.

22 Terena, Josias. *Entrevista* Terena, Josias. *Entrevista* realizada em 06 de fevereiro de 2006 no Instituto Bíblico Cades Barneia – Aquidauna – Mato Grosso do Sul.

“os missionários normalmente indicam. Às vezes, tem pastor ou alguém da aldeia que indica. Mas alguns simplesmente chegam”.²³

O que se observa em relação ao sustento dos alunos desses institutos é que suas igrejas ou outras igrejas colaboram financeiramente de alguma maneira para sua manutenção.

Segundo o Rev. Benjamim, da Missão Kaiwá: “A Missão tem levantado junto a igrejas e mantenedores o sustento dos alunos, de tal maneira que o próprio aluno não se sinta impedido de vir por causa do sustento. Ao ser aceito um aluno, nós o apresentamos a uma ou mais igrejas para que seja adotado como filho da igreja, para estar orando por ele e o sustentando financeiramente”.²⁴

Em relação ao sustento dos alunos no Cades Barneia, o pastor Josias Terena afirma:

“O IBCB estipulou um valor mensal, mas, infelizmente, nossos alunos que vêm das aldeias não têm condições de pagar suas mensalidades. Nós cobramos R\$ 80,00 por alunos solteiros e R\$ 150,00 por alunos casados. Mas, infelizmente, eles não têm condições. O que temos feito, então, é que a própria igreja da qual ele é membro é que o mantém aqui com suas contribuições de gênero alimentício”.²⁵

No Ami, o aluno é ensinado a ter responsabilidade quanto ao seu sustento e, portanto, quando deixa de pagar algumas mensalidades, ele retorna para aldeia a fim de levantar o que é necessário para sua manutenção. A mensalidade no Ami é de meio salário mínimo por

23 Snyder, Daniel. *Entrevista* realizada em 2 fevereiro de 2006 no Centro de Treinamento Ami – Chapada dos Guimarães – Mato Grosso.

24 Bernardes, Benjamin Benedito. *Entrevista* realizada no dia 09 de janeiro de 2006 no Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes – Dourados - Mato Grosso do Sul.

25 Terena, Josias. *Entrevista* Terena, Josias. *Entrevista* realizada em 06 de fevereiro de 2006 no Instituto Bíblico Cades Barneia – Aquidauna – Mato Grosso do Sul.

pessoa. “A escola dá um desconto se o sustento vier da aldeia, mas, todos têm que pagar”. E ainda em um documento, encontramos a seguinte afirmação em relação à mensalidade: “pode ser paga por ele mesmo em dinheiro, em gêneros alimentícios ou em trabalho além do horário de serviço da escola”.²⁶

Em cada uma dessas escolas bíblicas, é exigido do aluno um período prático, ou seja, um tempo de estágio. Quanto a esse tempo de estágio, o Rev. Benjamim afirma:

“Aqui, por estar perto da aldeia, nós temos, todo final de semana, atividades nos trabalhos locais. Nós temos uma aldeia onde, há quatro anos, eles mesmos (os alunos) abriram um trabalho. Eles vão no domingo pela manhã e retornam à tarde. E há os meses de férias. Além disso, em julho eles têm quinze dias de estágios supervisionados e no final do ano mais um mês de estágio. São um mês e meio de estágio, além dos finais de semana”.²⁷ (grifo nosso).

No Cades Barneia, diz o pastor Josias Terena:

“Nós oferecemos num semestre três ministérios onde os alunos vão colocar em prática o que eles têm aprendido. A própria escola já oferece um treinamento prático para os alunos..., nas igrejas indígenas da região. [...]. Como nós temos esse trabalho em outras tribos, o tempo é de quinze a vinte dias. Quando temos atividade aqui em nossa região é de três dias, geralmente um final de semana, sexta, sábado e domingo. Julho é férias onde os alunos podem retornar para suas aldeias”.²⁸

26 Snyder, Daniel. *Entrevista* realizada em 2 fevereiro de 2006 no Centro de Treinamento Ami – Chapada dos Guimarães – Mato Grosso.

27 Bernardes, Benjamin Benedito. *Entrevista* realizada no dia 09 de janeiro de 2006 no Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes – Dourados - Mato Grosso do Sul.

28 Terena, Josias. *Entrevista* Terena, Josias. *Entrevista* realizada em 06 de fevereiro de 2006 no Instituto Bíblico Cades Barneia – Aquidauana – Mato Grosso do Sul.

Os Alunos no Ami também desenvolvem um período de estágio. “O ministério e parte da tarde são áreas em que o aluno pode pôr em prática aquilo que está aprendendo em sala de aula”.²⁹ Nos meses de férias também é um tempo propício para o aluno desenvolver o que aprendeu na escola bíblica, colocando-o em prática no convívio em sua aldeia e sua igreja.

Um outro ponto crucial em relação aos alunos diz respeito ao percentual de formandos que não retornam para a aldeia ao concluir o curso. Esse percentual é baixo, entre cerca de 10% no Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes e aproximadamente 5% no Centro de Treinamento Ami. Já no Instituto Bíblico Cades Barneia, o pastor Josias Terena não informou o percentual dos que não retornam, mas sua afirmação indica que mais da metade dos alunos formados estão no ministério, seja na aldeia ou não: “Eu acredito que deve ter 60% que hoje são pastores e missionários. Porque hoje, inclusive, nossa diretoria da Missão Indígena UNIEDAS e mais a diretoria do IBCB foram ex-alunos daqui do IBCB e que hoje estão exercendo função importante dentro da Missão, dentro da obra de Deus”.³⁰

No entanto, ainda que os percentuais dos que retornam para suas aldeias seja alto, isso não significa que estejam desenvolvendo algum ministério na igreja local, principalmente como pastor ou qualquer outro cargo de liderança, pois, em alguns casos, os alunos não estão na idade apropriada para exercerem autoridade sobre os mais velhos.

E, por fim, vale ressaltar que geralmente alguns alunos

29 Terena, Henrique. *Entrevista* realizada em 2 fevereiro de 2006 no Centro de Treinamento Ami – Chapada dos Guimarães – Mato Grosso.

30 Terena, Josias. *Entrevista* Terena, Josias. *Entrevista* realizada em 06 de fevereiro de 2006 no Instituto Bíblico Cades Barneia – Aquidaua – Mato Grosso do Sul.

chegam ao instituto bíblico sem nenhum conhecimento da língua portuguesa, no sentido de ler e escrever, mesmo possuindo certo grau de bilinguismo oral. Por essa razão, muitos precisam primeiro aprender a ler e a escrever em português – e isso pode durar de um a dois anos, dependendo do grau de dificuldade que o aluno encontra no aprendizado da língua. Depois de superada essa etapa é que o aluno pode ingressar no curso bíblico.

A realidade é diferente entre os institutos bíblicos quanto ao processo de ensino-aprendizagem desenvolver-se em língua portuguesa. No Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes, diz o Rev. Benjamim: “No nosso caso aqui, 70% são bilíngues e, portanto, não apresentam problemas com relação a isso (língua portuguesa – observação nossa). Nós percebemos que o homem às vezes é bilíngue, mas a esposa tem dificuldade”.³¹

No contexto do Cades Barneia, o pastor Josias Terena afirma: “Para nós, Terenas, não temos tido essa dificuldade, mas, para os que vêm de outras etnias, de outras tribos, já têm a dificuldade. Os Xavantes enfrentam uma dificuldade maior, porque falam muito pouco e leem pouco português”.³²

No Centro de Treinamento Ami, como já mencionado anteriormente, é oferecido um supletivo para atender a essa necessidade do aluno. Esse curso tem duração de um a dois anos, porém, muitos conseguem concluí-lo dentro do período de um ano.

31 Bernardes, Benjamin Benedito. *Entrevista* realizada no dia 09 de janeiro de 2006 no Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes – Dourados - Mato Grosso do Sul

32 Terena, Josias. *Entrevista* Terena, Josias. *Entrevista* realizada em 06 de fevereiro de 2006 no Instituto Bíblico Cades Barneia – Aquidauna – Mato Grosso do Sul.

4. O corpo docente

Quem são os professores(as)? Em que áreas são preparados(as)? E qual o desafio em relação ao corpo docente? A questão que envolve a docência teológica, ainda hoje, é um assunto na pauta das agendas das instituições de ensino teológico no Brasil. Essa temática não deixa de ser relevante em relação às instituições que constituem o universo desta pesquisa.

Os professores que compõem o quadro de docentes dessas instituições, que abordamos até aqui, são estrangeiros de várias nacionalidades, brasileiros não-indígenas e indígenas. Normalmente, esses professores são os missionários que pertencem às organizações missionárias que fundaram o instituto bíblico ou o centro de treinamento. Também podem ser pastores ou professores de seminários da região próxima a essas escolas, ou ainda líderes e pastores indígenas.

O Rev. Benjamim (Felipe Landes) considera como desafio da educação teológica indígena o preparo de docentes indígenas. E, em relação a isso, ele afirma:

“Em nosso caso, nós estamos distantes de termos professores capacitados para ministrar, porque a visão que se tem da Bíblia... é aquilo que foi dado no instituto bíblico... Nós precisamos preparar melhor os professores indígenas. É uma caminhada que vai demorar um bom tempo, mas é um desafio”.³³

O corpo docente desse instituto bíblico sempre foi formado por missionários(as) e pastores, tanto estrangeiros como brasileiros.

33 Bernardes, Benjamin Benedito. *Entrevista* realizada no dia 09 de janeiro de 2006 no Instituto Bíblico Reverendo Felipe Landes – Dourados - Mato Grosso do Sul .

O pastor Josias Terena (Cades Barneia) também aponta como desafio da educação teológica indígena a formação de professores indígenas: “A falta de professores para... o povo indígena, ... essa tem sido uma grande dificuldade que temos tido aqui. O que nós queremos é aperfeiçoar o ensino teológico do povo indígena, para ser nosso próprio professor aqui no instituto”.³⁴

No Cades Barneia, há oito professores, dos quais quatro são índios Terena, e os demais são não-indígenas, pastores e professores de seminários da região. De acordo com o pastor Josias Terena, esses professores: “Têm formação na área teológica, são bacharéis em teologia em sua grande maioria. Mas alguns têm formação na área de educação, saúde e etc.”.³⁵

No contexto do Ami, o corpo docente é composto de vinte professores, sendo dez estrangeiros, cinco brasileiros não-indígenas e seis indígenas. A formação da maioria desses professores compreende as seguintes áreas de formação: Bacharel em Teologia, Mestrado em Missiologia, Doutorado em Ministério e Pedagogia.

Weidt aponta para a importância de um corpo docente diversificado, tanto em relação à origem cultural quanto ao nível acadêmico. Ele afirma:

“Minha sugestão para os cursos de treinamento de líderes é então que diversos professores de diversas culturas e níveis acadêmicos contribuam no ensino. Creio que um corpo docente formado de professores indígenas, brasileiros e estrangeiros tem a maior chance de passar o conteúdo de

34 Terena, Josias. *Entrevista Terena, Josias. Entrevista realizada em 06 de fevereiro de 2006 no Instituto Bíblico Cades Barneia – Aquidauna – Mato Grosso do Sul.*

35 Terena, Josias. *Entrevista Terena, Josias. Entrevista realizada em 06 de fevereiro de 2006 no Instituto Bíblico Cades Barneia – Aquidauna – Mato Grosso do Sul.*

uma forma integral”.³⁶

III. EDUCAÇÃO TEOLÓGICA INDÍGENA: REVISÃO DOS PRINCIPAIS COMPONENTES

1. Revisando os objetivos iniciais

Em pesquisa realizada por Martins sobre os principais componentes de algumas instituições teológicas protestantes no Brasil, pertencentes aos Presbiterianos, Metodistas, Batistas e Luteranos, ele afirma: “Analisando os documentos históricos, pode-se constatar que quase todas as instituições teológicas pertencentes aos protestantes nasceram com o objetivo de preparar mão-de-obra para manutenção da estrutura eclesiástica de cada confissão”.³⁷

A expressão em destaque acima aponta para formação, via de regra, de pastores e pastoras, que normalmente se enquadram entre os vocacionados para o ministério ordenado e que atenderiam as demandas das igrejas locais e da denominação. Por um longo período, essas instituições teológicas mantiveram esse preparo de mão-de-obra direcionada às pessoas vocacionadas.

36WEIDT, Friedrich Manfred. *O povo Guarani-Mbyá no Sul do Brasil: Contextualização e Práxis Evangélica*. Dissertação do Doutorado em Ministério da Faculdade Teológica Sul Americana Londrina. Londrina (material não publicado), p. 148.

37MARTINS, Edson. Art. “Instituição teológica: uma visão dos seus principais componentes”. In: KHOL, Manfred & BARRO, Antonio Carlos. *Educação Teológica Transformadora*. Londrina: Descoberta, 2004, p. 45.

A história se repete quando observamos os objetivos iniciais dos Institutos Bíblicos Reverendo Felipe Landes, Cades Barneia e do Centro de Treinamento Ami. Resumindo, pode-se dizer que o objetivo principal dessas instituições é preparar líderes (mão-de-obra) autóctones para atender a demanda da igreja evangélica indígena. E em alguns momentos do discurso oral ou escrito dessas instituições, observa-se que o preparo dessa mão-de-obra é direcionado a vocacionados, ou seja, àqueles que são chamados para o ministério. Vale mencionar que, no Ami, na prática, não há tanta exigência quanto a ser vocacionado, uma vez que seu propósito principal é formar discípulos de Jesus, por essa razão, aceitam alunos mesmo que não sejam convertidos. O problema aqui reside na finalidade última da educação teológica, ou seja, qual é o seu objetivo? Preparar apenas vocacionados ou preparar o povo de Deus?

O resultado de uma pesquisa realizada pela Fraternidade Teológica Latino-americana, em Quito, Equador, em 1985, concluiu que: “O objetivo da educação teológica é a capacitação do povo de Deus para o serviço do Reino”.³⁸ Essa afirmação traz grandes implicações para o desenvolvimento de um programa de educação teológica, porque quebra um paradigma de longos anos.

Cabe aqui um destaque às palavras de Daniel Schipani ao afirmar que: “A educação teológica deve estar inspirada por um ‘paradigma eclesio-comunitário’ antes que por um ‘paradigma clerical’”.³⁹

A sustentação de um “paradigma clerical” começou desde quando a Igreja Católica Romana passou “a conceber o ministério

38PADILLA, C. René. *Nuevas alternativas de educación teológicas*. Grand Rapids: Nueva Creacion, 1986, p. 119.

39SCHIPANI, Daniel S. *Teologia del Ministerio Educativo: perspectivas Latinoamericanas*. Grand Rapids/Buenos Aires: Nueva Creacion, 1993, p. 228.

cristão de forma fundamentalmente clerical”.⁴⁰ Com essa concepção de ministério, “o ministério da Igreja, o conjunto de atividades que visa o cumprimento de sua missão passa a ser, literalmente, monopólio do clero”.⁴¹ E daí surge a distinção entre o clero e leigo.

Com os Reformadores, surge um discurso radicalmente diferente, que passa a ser conhecido com a formulação ou desenvolvimento da *doutrina do sacerdócio universal de todos os crentes*, que resgata a compreensão neotestamentária de que cada crente é um sacerdote de Deus para o mundo, não havendo, nesse sentido, distinção entre clero e leigo na práxis eclesial. Contudo, não se pode deixar de considerar que, mesmo os herdeiros da Reforma, mantiveram um certo *status* ao clero. De acordo com Marques, já naquele momento havia os privilegiados. Ele afirma: “Nas igrejas protestantes daquela época... existia uma grande separação e destaque para o clero”.⁴²

Essa distinção entre clero e laicato passou a ser alimentada pelas instituições teológicas ao longo dos anos da história do cristianismo, ao centralizar seus esforços na formação exclusivamente dos vocacionados para o ministério cristão ordenado, ou seja, o *clero*. Essa visão permanece ainda em alguns seminários, faculdades e institutos bíblicos no Brasil.

Entretanto, muitas instituições teológicas contemporâneas, em nosso país, têm entendido o ministério cristão como responsabilidade não só dos ministros ordenados, mas de todo povo de Deus, incluindo os *não-ordenados*. Isso é coerente com o paradigma eclesio-comunitário, que procura eliminar o perigo ou o risco da

40LOPES, César Marques. Art. “Mobilizando a igreja local para uma missão integral transformadora”. In: KHOL, Manfred Waldemar & BARRO, Antonio Carlos. *Missão Integral Transformadora*. Londrina: Descoberta, 2005. p. 143.

41Op. cit., p. 143.

42Op. cit., p. 144.

“profissionalização” e da concepção individualista de ministério ou mesmo o dualismo entre clérigos e leigos.

Quando se diz que o objetivo da educação teológica é preparar homens e mulheres para serviço no Reino, não se pretende com isso menosprezar aqueles que são vocacionados por Deus para o ministério ordenado. O que se objetiva é abrir as portas das instituições teológicas para o preparo do leigo também, promovendo o papel do não-ordenado na ação eclesial. E isso requer das instituições teológicas mudanças significativas. Como, por exemplo, a diversificação nos cursos para que atendam às necessidades ministeriais das igrejas.

Sustentar um “paradigma clerical” em detrimento de um “paradigma eclesio-comunitário”, ou sustentar a ideia de ministério como fundamentalmente clerical, ao invés de uma responsabilidade conjunta de clérigos e leigos, não apontaria isso para uma relação de poder implícita na educação teológica? Parece que sim.

2. Revisando os currículos

Em palestra proferida no 5º Congresso Nacional do CONPLEI (Porto Velho, setembro de 2006), Jânio Souza, usando ideias de Jean Piaget, assevera que, por trás do exercício de ensino, há dois conceitos subjacentes: o ensino enquanto método de construção do conhecimento e o ensino enquanto resultado ou produto do processo de construção de conhecimento. Então, conclui, dizendo:

“De acordo com o primeiro conceito, ensinar implica construção de conhecimento; de acordo com o segundo, ensinar implica repassar ideias prontas e acabadas. Em termos gerais, não só na educação teológica, há necessidade de superar a estrutura educacional que oferece conhecimento como conteúdo pronto, previamente construído. Esse tipo de prática de educação gera dependência. E dependência implica fragilidade espiritual.

O dependente não sabe buscar respostas junto a Deus, espera sempre que alguém lhe indique o caminho”.⁴³

A questão de repasse de ideias prontas *versus* construção de conhecimento tem a ver com a elaboração curricular. No tópico *O Plano Curricular*, apresentado no capítulo II, percebeu-se que, no discurso escrito ou oral de alguns líderes das instituições pesquisadas, o currículo está relacionado a disciplinas, a conteúdos, à carga horária, à sala de aula; foi transplantado e adaptado de outra instituição teológica; e é definido e estabelecido por um grupo de pessoas, como, por exemplo, um conselho diretor, que analisa e aprova ou analisa e encaminha para uma instância maior para ser aprovado ou não.

Diante disso, algumas questões precisam ser consideradas aqui: *O que é currículo? O que ele abrange? O que está explícito e implícito nele? O que deve orientar um currículo e sua elaboração?* A seguir, refletiremos sobre essas indagações com o propósito de responder a essas questões.

Conforme Menegolla e Sant’Anna, o currículo não é:

“... simplesmente a relação e distribuição das disciplinas com suas respectivas cargas horárias. Não é também o número de horas-aula e dos dias letivos. Ele não se constitui apenas por uma seriação de estudos, que chamamos de base curricular... ou uma listagem de conhecimentos e conteúdos das diferentes disciplinas para serem estudados de forma sistemática, na sala de aula. ... não deve ser concebido apenas como relação de conteúdos ou conhecimentos delimitados ou isolados. ... não é um plano padronizado, onde estão relacionados alguns princípios e normas para o funcionamento da escola, como se fosse um manual de instruções para poder acionar uma máquina. ... O currículo não é algo

43 SOUZA, Isaac Costa de. *Conplei, um Movimento da Terceira Onda Missionária*. manuscrito. Brasília: ALEM-SIL, 2006. *Notas pessoais*, (citado com permissão). 2006, p. 8

restrito somente ao âmbito da escola ou da sala de aula”.⁴⁴

E, de acordo com Silva, em seu livro *Documentos de Identidade*:

“Depois das teorias críticas e pós-críticas de educação, torna-se impossível pensar currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e listagem de conteúdos”.⁴⁵

A questão crucial para toda e qualquer teoria do currículo é, sem dúvida alguma, saber qual conhecimento deve ser ensinado. A pergunta-chave então é: *O que ensinar?* Essa pergunta naturalmente indica escolha, seleção. Faz-nos pensar também em quem e com quais critérios se executa essa seleção. Silva torna isso mais claro, quando afirma que: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.⁴⁶

Nas palavras de Apple, em relação ao currículo, temos:

“O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos... Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.⁴⁷

44 MENEGOLLA, Maximiliano & SANT’ANNA, Ilza Soares. *Por Que Planejar? Como Planejar? Currículo-área-aula*. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 213s.

45 SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 147.

46 Tomaz Tadeu da SILVA, op. cit., p. 15.

47 APPLE, Michael W. Art. “A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de currículo nacional?” In: Antonio Flávio MOREIRA & Tomaz Tadeu da SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 59.

A respeito dessa seleção e especificamente em relação ao currículo de nossos seminários, Rega afirma: "... saibamos ou não, estejamos conscientes ou não, o sistema educacional de cada seminário é produto de um conjunto de forças que o modelam. Portanto nada de ingenuidade neste ponto".⁴⁸ Em outras palavras, um currículo não é neutro! Essa escolha ou seleção aponta para uma relação de poder.

Nas teorias de currículo, observa-se também uma interrelação entre duas questões importantes: *O que ensinar? E o que os alunos e alunas devem ser ou se tornar?* Para Silva, em toda concepção de currículo, o conhecimento a ser transmitido está estreitamente interrelacionado com o tipo de ser humano que se quer formar, podendo até a segunda questão preceder à primeira. Ele afirma: "Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo".⁴⁹ E ainda acrescenta:

"No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de 'identidade' ou de 'subjetividade'. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra 'currículo', que vem do latim 'curriculum', 'pista de corrida', podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextrincavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade".⁵⁰

De acordo com esse autor, o currículo, além de ser uma

48REGA, Lourenço Stelio. Art. "Reverso paradigmas para a formação teológica e ministerial". In: KHOL, Manfred & BARRO, Antonio Carlos. *Educação Teológica Transformadora*. Londrina: Descoberta, 2004, p. 103.

49Tomaz Tadeu da SILVA, op. cit., p. 15.

50Tomaz Tadeu da SILVA, op. cit., p. 15.

questão de conhecimento, é também uma questão de identidade e envolve ainda uma relação de poder. Ele afirma:

“Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que currículo é também uma questão de poder e que as teorias de currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. ... Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. ... As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. ... É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso, ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica e desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”.⁵¹

Sendo que, no currículo, encontra-se essa interrelação entre saber, identidade e poder, deve-se considerar o perigo de que a educação teológica reprima a criatividade e a crítica.

Quanto a essa relação de poder, Rega expressa uma preocupação pertinente em relação ao risco de se transformar a educação teológica num instrumento de dominação ideológica. Ele diz:

“Outro ponto alvo de preocupação é quando pensamos na educação teológica como um sistema de indução e manutenção de hegemonia, de modo a transformá-la numa ação adestradora e domesticadora dos espíritos. ... Não seria uma educação reprodutivista desconsiderando o aluno como sujeito histórico e participante da construção social?”.⁵²

Essas afirmações mostram que não estamos isentos desse tipo de relação, seja em nossos programas de educação teológica, seja no âmbito de instituto bíblico ou seminário.

Em relação ao que deve orientar um currículo e sua elaboração,

51 Tomaz Tadeu da SILVA, op. cit., p. 16.

52 Lourenço S. REGA, op. cit., p. 104.

o mesmo Rega⁵³ afirma: “Essa tarefa demanda um conjunto de medidas integradas e simetrizadas que deverão seguir procedimentos próprios”.⁵⁴ Esse autor entende ser necessário, antes de se elaborar um currículo, definir qual será o modelo educacional adotado pela instituição e estabelecer uma declaração de valores e objetivos educacionais. Ele ainda deixa claro que existem duas alternativas que orientam o sistema educacional de uma maneira em geral: por conteúdos e por objetivos educacionais e valores. E em relação às instituições teológicas do Brasil, afirma: “O sistema educacional dos seminários evangélicos no Brasil geralmente é um sistema orientado por conteúdos (conteudista) em vez de ser orientado por objetivos educacionais”.⁵⁵

Segundo esse autor, um sistema orientado por conteúdos segue “um currículo e conteúdo emprestado ou imposto de fora”.⁵⁶ É o que ainda ocorre em várias instituições teológicas. E em relação a um sistema educacional direcionado por objetivos educacionais e valores cristãos, ele diz: “Os objetivos indicam onde devemos chegar, que fins devemos atingir; os valores indicam nossas prioridades e o que valorizamos”.⁵⁷

Finalmente, a respeito do currículo, pode-se dizer que atualmente o que se constata em muitas instituições teológicas, e aqui incluímos os institutos bíblicos alvos desta pesquisa, é uma preocupação por uma renovação na proposta curricular. E quanto

53 Rega, entende que, antes mesmo de se estabelecer os objetivos educacionais e os valores que direcionarão o sistema educacional, deve-se decidir qual será o modelo educacional adotado pela instituição. Esse autor também apresenta dois tipos de currículos *Entrópicos e Sinérgicos*.

54 Lourenço S. REGA, op. cit., p. 103.

55 Lourenço S. REGA, op. cit., p. 103.

56 Lourenço S. REGA, op. cit., p. 126.

57 Lourenço S. REGA, op. cit., p. 126.

a isso, Martins afirma: “A conclusão a que têm chegado os líderes das instituições é que o currículo não pode ser uma mera cópia estrangeira, nem inflexível ou imutável. Ele deve mudar à medida que muda a realidade em que a instituição vive”.⁵⁸

3. Revisando o corpo discente

A partir da descrição feita no início desta pesquisa acerca do *corpo discente*, constatamos que os alunos: procedem de várias etnias; são sustentados por suas igrejas locais ou adotados e sustentados por outras igrejas evangélicas; cumprem um período de estágio; exige-se deles que sejam chamados ou vocacionados para o ministério; que saibam ler e escrever na língua portuguesa – caso não saibam, é oferecido aos alunos a oportunidade de aprender antes de ingressar no curso bíblico; os alunos, em muitos casos, possuem algum grau de bilinguismo oral e; finalmente, observa-se que o número dos que retornam à aldeia e que estão envolvidos no ministério (mesmo fora da aldeia) é maior do que os que desistem, não retornam ou não estão no ministério.

Entretanto, diante desse quadro, outras questões surgem e devem ser consideradas agora. Já tratamos acima da questão da vocação para o ministério e não é necessário abordá-la novamente aqui. Assim, refletiremos acerca do treinamento formal fora da aldeia e suas implicações, bem como acerca da questão linguística e da cosmovisão.

Em relação ao treinamento bíblico e teológico formal, observa-se que, na maioria das vezes, este é realizado fora da aldeia. E um dos grandes problemas apontado nessa forma de treinamento, pelo

⁵⁸ Edson MARTINS, op. cit., p. 53.

missionário Dooley, ao tratar sobre *A formação de líderes*, foi a questão das descontinuidades que o aluno enfrenta ao retornar para o seu contexto ao término do curso. Algumas dessas descontinuidades são:

“Descontinuidade de língua e cultura. Se ensinamos em português, seria razoável esperar que os alunos consigam adaptar o ensino para sua própria língua? Porque o trabalho de tradução é custoso; e, se tiver coisas para adaptar para outra cultura – exemplos ilustrativos, métodos, aplicações específicas, etc. – fica bem mais custoso ainda. Porque a nossa mente tende a reter material na forma que ouvimos, na forma que estávamos então. É bem difícil traduzir ou adaptar. **Descontinuidade de lugar e rotina.** O treinamento se acostuma com um certo lugar; depois do treinamento, o mero fato de ir para outro lugar para pôr tudo em prática, constitui uma descontinuidade. Se o treinamento foi num curso fora da aldeia, depois do curso você sai de uma sala de aula e se encontra numa casa indígena. A sua rotina muda também: em vez de estudar, você é desafiado a pôr as coisas em prática, e tem que trabalhar outra vez para ganhar seu pão. Aquela rotina gostosa de curso não existe mais. **Descontinuidade social.** Treinamento junto com outras pessoas forma um grupo de apoio mútuo (a turma), mas terminando o treinamento, a turma como grupo se desfaz. O profeta chega na sua própria terra, sem seus companheiros do treinamento, e fica sozinho no meio das pessoas indiferentes ou até hostis. Os companheiros de aula já ficam longe. **Descontinuidade de motivação.** Os motivos pelos quais uma determinada pessoa ingressa num programa de treinamento são vários, e geralmente mistos: querer saber, querer comer. A motivação exigida para servir de líder na igreja pode ser bem outra. A motivação que foi suficiente para o treinamento não serve mais. Quando uma pessoa termina um treinamento intensivo ou realizado num período de tempo extenso, deixa atrás as coisas pertencentes a ele, e, devido as descontinuidades, ela pode bem sentir um choque desorientador, semelhante ao choque cultural”⁵⁹

Num questionário enviado a vários missionários⁶⁰ que

59DOOLEY, Robert A. *A formação de líderes: Questões e modelos*. Palestra proferida no Fórum da AMTB (Associação de Missões Transculturais Brasileiras) entre os dias 22 e 26 de abril de 2004, p. 2 (citado com permissão).

60Os missionários que responderam ao questionário foram: Robert e Kathie Dooley (Guarani Mbyá); Bill Bontkes (Surui – RO); Helena Pease (Tenharim);

trabalham com a tradução da Bíblia para povos indígenas, ao serem perguntados sobre as vantagens e desvantagens de um curso teológico fora da aldeia e sobre o uso da língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem, algumas questões foram destacadas. No entanto, apenas duas serão mencionadas: a dificuldade de transmitir, em sua própria língua para o seu próprio povo, os conceitos bíblicos e teológicos aprendidos em língua portuguesa; e a tendência de diminuir a importância da língua materna na espiritualidade e vida da igreja. Essas dificuldades linguísticas estão relacionadas a questões nas áreas da semântica, morfologia, gramática, fonética e fonologia. Murphy afirma:

“Para o indígena que fala seu próprio idioma, se o ensino lhe for ministrado na língua nacional, é provável que ele não consiga trabalhar as ideias na sua língua materna e, por conseguinte, ser impossível para ele a comunicação do que lhe foi ensinado, dos novos conceitos, quando volta às aldeias, no seu idioma de origem”.⁶¹

As questões levantadas por Dooley sobre descontinuidades e também as preocupações destacadas pelos vários missionários(as)-tradutores(as) acima devem ser consideradas quando se está desenvolvendo um programa de educação teológica para indígenas, porque são cruciais na vida e na missão da igreja no contexto indígena.

Todavia, vale mencionar ainda que muitos indígenas preferem estudar em língua portuguesa, porque acham que o português traz mais prestígio e respeito e isso se relaciona a uma questão

Bete Muriel Ekdahl (Terena); Meinke Salzer (Paumari), Alan Vogel (Jarawara) e Davi Ebehart (Mamaindé).

61 MURPHY, Isabel I. Art. “Conflitos de cosmovisão no ensino: educação escolar indígena”. In: Revista Capacitando para Missões Transculturais. São Paulo. Editor APMB, nº 9, 2001, p. 59

sociolinguística que merece atenção. Kathie Dooley, concernente a isso, afirma: “Muitas vezes, a pessoa que chega à escola bíblica não tem interesse espiritual, mas está procurando qualquer curso que pode render em termos de posição, lucro ou honra, ou está procurando amigos beneficentes, ou está atrás de meios de aculturar na sociedade maior”.⁶² Não estaria essa postura relacionada a uma relação de poder?

Outro aspecto a ser considerado em relação ao corpo discente, e que está relacionado igualmente ao corpo docente, é a questão da cosmovisão. Nos institutos bíblicos indígenas, observa-se uma diversidade cultural em relação ao corpo discente entre si e também entre o discente e o docente. Essa pluralidade cultural aponta para um conflito de cosmovisões e para as suas implicações práticas para educação teológica.

A cosmovisão⁶³ é “a interpretação que um povo faz da realidade ao seu redor e do papel do ser humano dentro desta realidade”.⁶⁴ Assim sendo, a cosmovisão apenas faz sentido dentro de uma comunidade que compartilha as mesmas ideias. Para membros externos, ela parece completamente arbitrária, porque se encontra no nível do inconsciente. Murphy, ao escrever sobre *Conflito de cosmovisões no ensino: educação escolar indígena*, deixa claro que: “a cosmovisão gera crenças; crenças geram valores e são os valores

62Kathie DOOLEY, *Questionário* (citado com permissão).

63Frances Popovich afirma que a cosmovisão inclui: “Ideias de causa e efeito, um mapa cognitivo complexo, um sistema de comunicação verbal e não-verbal, categorias, axiomas, crenças, regras e valores, as opções e as expectativas dos comportamentos e a interpretação das experiências dos membros da sociedade.”

64POPOVICH, Frances B. *Antropologia*. (Apostila elaborada para uso no curso de Linguística e Missiologia da Associação Linguística Evangélica Missionária) Brasília, 2005, p. 62.

que geram o comportamento”⁶⁵.

Com esse breve resumo acerca do que é uma cosmovisão, pode-se perceber o grande desafio que a diferença de cosmovisão traz para o campo educacional.

No contexto dos Institutos Bíblicos Reverendo Felipe Landes, Cades Barneia e Centro de Treinamento Ami, encontramos um corpo docente que, em sua grande maioria, compartilha de uma *cosmovisão* ocidental (de origem grega) e, conseqüentemente, uma visão de mundo dicotomista, que separa o espiritual do natural, o sagrado do secular; e um corpo discente que compartilha de uma *cosmovisão*, que mesmo com as particularidades de cada etnia, é basicamente sobrenaturalista, ou seja, não há separação entre o espiritual e o natural.

Essa divergência entre a *cosmovisão* do educador e do educando acaba influenciando no programa de educação teológica. Na prática, pode-se constatar que a tendência no mundo ocidental, e do educador de cosmovisão ocidental, é começar o ensino teológico respondendo a perguntas abstratas acerca do caráter de Deus, sua onipotência, onisciência etc. Em outras palavras, a tendência desse educador é focalizar no aspecto filosófico.

No entanto, geralmente, afirma Ebehart:

“... essas não são as primeiras perguntas que as culturas indígenas querem fazer. Eles querem saber sobre o poder de Deus contra os espíritos, querem saber se Deus tem respostas e se preocupa com a doença, com as crianças que morrem, com a falta de comida..., enfim, querem respostas às perguntas que eles mesmos estão fazendo (notas pessoais)”⁶⁶.

Ou seja, a preocupação indígena é primeiramente com as

65Isabel MURPHY, op. cit., p. 62.

66EBEHART, Davi. *Notas pessoais*, p. 2 (citado com permissão).

questões do dia-a-dia.

Ainda dentro do aspecto da *cosmovisão*, Murphy chama nossa atenção, dizendo: “No sistema indígena, o aprendiz busca o conhecimento, por isso é necessário reconhecer que a imposição de conceitos dificilmente é acatada tranquilamente por não deixá-lo exercer a capacidade de pensar e praticar o pensamento lógico, tirando suas próprias conclusões”.⁶⁷

Resumindo, pode-se afirmar que é necessário considerar o modo em que os povos indígenas ensinam e aprendem.

4. Revisando o corpo docente

O que se observa em relação ao corpo docente, como visto nos institutos bíblicos em apreço, é que, em sua grande maioria, são estrangeiros e brasileiros não-indígenas, havendo um número pequeno de professores indígenas. Esses docentes são geralmente graduados em teologia, alguns em pedagogia e ainda outros possuem Mestrado em Missiologia e Doutorado em Ministério. Consta-se também que essa realidade é refletida no material didático que, por sua vez, refletirá a cosmovisão ocidental.

Já tratamos acerca do conflito de cosmovisão entre o corpo discente e docente e, portanto, será considerado nesse item apenas a questão da formação de docentes indígenas. E uma pergunta que surge é: por que, nessas quase três décadas de caminhada na educação teológica voltada para o preparo teológico de indígenas, não houve um preparo para docentes indígenas? Certamente, a resposta não é tão simples, e a questão exige uma reflexão mais profunda. Contudo, serão apresentados pelo menos dois fatores percebidos como

67Isabel MURPHY, op. cit., p. 59.

agravantes no preparo de indígenas para docência teológica.

Antes, porém, vale dizer que é fato incontestável que a igreja emergente no contexto indígena precisa de líderes bem preparados, sejam eles ordenados ou não. Por outro lado, é preciso reconhecer que ela necessita igualmente de teólogos “profissionais” que vão servir aos teólogos no contexto da igreja local, ajudando a refletir bíblica e teologicamente sobre a práxis eclesial e missiológica do povo de Deus no contexto indígena.

Atualmente, em nossos Seminários e Faculdades Teológicas, aqueles que querem se dedicar ao ensino teológico e que querem fazer da reflexão teológica o fulcro do seu labor vão certamente se deparar com a falta de sustento tanto para obtenção do preparo adequado como para o sustento pessoal e familiar. Não é diferente quando se pensa na docência teológica indígena. Os grandes desafios continuam, dentre outros, nas áreas do sustento e da formação teológica adequada para o docente indígena. Não seria a formação de docentes indígenas um caminho para a quebra da hegemonia da teologia e eclesiologia ocidental e o início de uma caminhada no desenvolvimento de uma teologia mais contextual?

IV. SUGESTÕES PARA UMA EDUCAÇÃO TEOLÓGICA RELEVANTE NO SÉCULO XXI

1. Em busca da contextualização

A educação teológica indígena precisa caminhar na direção da autoctonia, da mesma forma que a educação teológica no Brasil.

E pensar em educação teológica autóctone, diz Longuini, significa valorizar o contextual; incorporar os valores da nossa cultura; propor uma revisão no currículo; e, sobretudo rever as matérias teológicas que teriam uma relação direta com as expressões culturais do nosso povo (ou do povo indígena), como por exemplo, a liturgia.⁶⁸

O que se pôde observar, ao fazer uma revisão dos principais componentes das instituições teológicas que constituem o universo desta pesquisa, é que tais componentes apontam para um modelo educacional tradicional, que se caracteriza, no caso da educação teológica, pela manutenção do *status quo* da teologia e da práxis eclesiástica dominante. Um currículo e conteúdos emprestados ou impostos (mesmo que involuntariamente) de fora, a ênfase na formação apenas de vocacionados, próprio de um paradigma clerical, e a ausência de um número maior de docentes indígenas não estariam contribuindo para manutenção da teologia e da estrutura eclesiástica dominante? Diante dessa realidade, o desafio é caminhar rumo a contextualização da educação teológica indígena no contexto religioso brasileiro.

O objetivo central deste capítulo é buscar, na pedagogia freireana⁶⁹ e na Teologia da Missão Integral,⁷⁰ subsídios para uma

68Cf. NETO, Luiz Longuini. *Educação Teológica Contextualizada: Análise e Interpretação da Presença da ASTE no Brasil*. São Paulo. ASTE, 1991.

69Do pensamento Freireano considero as seguintes ideias: o educando no seu contexto como ponto de partida da educação; o diálogo como eixo principal no espaço pedagógico; educação problematizadora versus educação bancária; o plano curricular como uma ação participativa. Essas ideias podem ser encontradas na leitura de *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *conscientização: teoria e prática da libertação* (2005) e outros textos deste autor.

70Da teologia da Missão Integral considero as seguintes ideias: a relevância do contexto, a natureza do ser humano e a relação igreja, Reino e mundo. Um dos autores principais que trabalha essas ideias é o missiólogo René Padilla.

educação teológica indígena que seja contextualmente relevante. Sendo assim, a seguir serão propostos alguns passos nessa direção.

2. Passo 1: Analisar o contexto sócio-cultural e histórico do(a) educando(a)

O pressuposto deste primeiro passo é que o ser humano é um ser historicamente situado. Essa afirmação indica que o ser humano possui uma história real, concreta, uma história que é resultado de sua relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros. E, ao longo da vida, o ser humano vai formulando respostas aos desafios que enfrenta, e daí surge a cultura própria de cada povo. É da experiência de vida do(a) educando(a), *no* e *com* o mundo referido a fatos concretos que Freire propõe que se busque os elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, é no contexto sócio-cultural e histórico do(a) educando(a) que encontramos subsídios para uma educação relevante.

O contexto sócio-cultural e histórico de um determinado povo também é ponto central na Teologia da Missão Integral. Na busca por uma missão da igreja que seja bíblica e contextual, a Teologia da Missão Integral enfatiza a necessidade do evangelho se encarnar na cultura. E a encarnação como aproximação do outro, diz Samuel Escobar: “implica a valorização da língua e cultura do ‘outro’,...”⁷¹

Na prática, isso quer dizer que o(a) educador(a) deve desenvolver, a partir da convivência com os(as) educandos(as) no seu contexto concreto, uma investigação para conhecer a realidade desses(as) educandos(as), a fim de extrair os temas geradores e

71ESCOBAR, Samuel. *Desafios da Igreja na América Latina: história, estratégia e Teologia de missões*, p. 75.

depois devolver, de forma organiza, sistematizada, os elementos que o povo lhe entregou.

Em relação às instituições teológicas dedicadas ao preparo de liderança evangélica indígena, seria uma análise dos vários aspectos culturais dos povos representados na instituição, focalizando a vida e a missão da igreja naquele contexto. Nessa análise, poder-se-ia detectar temas teológicos e outras questões que dizem respeito à práxis eclesiástica e ao cotidiano do(a) educando(a) que, posteriormente, seriam desenvolvidos e sistematizados a eles. O propósito desta investigação é também ajudar o(a) educando(a) na análise de sua própria realidade à luz da reflexão bíblica e teológica.

Possíveis contribuições da análise sócio-cultural e histórica são:

- Possibilidade de conhecer a cosmovisão do(a) educando(a) e, conseqüentemente, de entender as dificuldades decorrentes do conflito de cosmovisões;
- Possibilidade de respeitar o sistema de ensino-aprendizagem particular de cada povo;
- Possibilidade de elaborar um programa educacional relevante para a igreja evangélica indígena;
- Possibilidade de elaborar um material didático e uma proposta de currículo adequado à realidade indígena;
- Possibilidade de refletir bíblica e teologicamente sobre temas pertinentes ao contexto indígena;
- Possibilidade de valorizar a reflexão bíblica e teológica por parte dos irmãos e líderes evangélicos indígenas;
- Possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de

uma teologia indígena;

- Possibilidade de ensino-aprendizagem mútuo.

Para isso é necessário:

- Conhecimento na área de antropologia cultural e um treinamento transcultural;
- Disponibilidade para pesquisa bibliográfica e de campo;
- Uma interação maior entre educadores e os missionários que trabalham com o grupo indígena;
- Organizar e realizar consultas e seminários sobre educação teológica, antropologia e comunicação transcultural, os quais orientem para um trabalho contextualizado;
- Buscar orientação com educadores, antropólogos e missiólogos sobre novos modelos, estratégias e metodologias para o trabalho;
- Fazer uma autoavaliação do programa desenvolvido.

Os desafios são:

- Superar as barreiras, geográficas, culturais, linguísticas e financeiras;
- Desenvolver novos modelos que valorizem o contexto;
- Revisar a proposta pedagógica e a grade curricular;
- Criar novas escolas teológicas que possam atender a outras regiões do país;
- Ampliar a proposta para além de preparar vocacionados, incluir a formação de liderança leiga e a formação de professores(as) indígenas para docência teológica.

3. Passo 2: Desenvolver uma educação dialógica e problematizadora

É possível afirmar que a crítica que Freire faz à educação “bancária”, marcada por um processo de ensino-aprendizagem que reduz o ato de conhecer, ou de saber, a nada mais que uma transferência de conhecimento do(a) professor(a) para o(a) aluno(a), aplica-se, igualmente, a um programa de educação teológica, com exceção de algumas instituições teológicas que desenvolvem um programa de ensino-aprendizagem no qual educadores(as) e educandos(as) são sujeitos na construção do conhecimento.

O que acontece em algumas instituições teológicas, muitas vezes, é a apresentação de um programa educacional com posições impostas, fixas, invariáveis e dogmáticas, como aquele que pretende ser detentor único da verdade revelada por Deus aos homens. Essa rigidez, no sentido de entender determinada posição teológica como superior a qualquer outra, pode inibir a capacidade criativa e crítica a ser desenvolvida no(a) educando(a) em relação ao seu contexto e em relação a vida e missão da igreja dentro deste mesmo contexto.

Em relação ao desenvolvimento de uma consciência crítica nos(as) educandos(as), alvo de uma educação dialógica problematizadora, de acordo com Carvalho,⁷² essa consciência crítica é extremamente importante na inserção do crente (ou da igreja) no mundo como sal e luz do mundo (Mt 5.13-16).

A educação dialógica problematizadora possui as seguintes

⁷²Carvalho, Antonio Vieira de. *Teologia da Educação Cristã*. São Paulo: Eclésia. 2000. p. 86

características básicas:

- Considera o diálogo como eixo central na relação educador(a) e educando(a), bem como em todo processo de ensino-aprendizagem;
- Considera o diálogo como uma atitude de respeito, de abertura e de amor para com o outro;
- Considera o(a) educando(a) como sujeito do ato educativo, capaz de pensar e raciocinar criticamente no processo de aquisição do conhecimento;
- Considera importante a horizontalidade na relação educador(a) e educando(a);
- Considera o ato de conhecer não como um ato discursivo e sim como uma construção conjunta entre educador(a) e educando(a);
- Considera importante o caráter reflexivo e criativo de todos aqueles que estão envolvidos no ato educativo e, portanto, estimula o exame acurado das coisas e a ação fundada na realidade;
- Considera relevante uma educação *com* o(a) educando(a) e não *para* o(a) educando(a);
- Considera que o(a) educador(a) não é alguém de fora que elabora seus princípios e estratégias a serem aplicadas à realidade, mas aquele que empresta seus sentidos, seus conhecimentos e instrumentos para colaboração na elaboração e sistematização do conhecimento.

No que diz respeito às instituições voltadas ao ensino bíblico e teológico de líderes evangélicos indígenas, o desafio, na prática,

consiste no seguinte:

- Eliminar a contradição entre educador(a) como sujeito e educando(a) como objeto do ato educativo e conceber o(a) educando(a) também como sujeito no processo de construção do conhecimento;
- Estabelecer um diálogo contínuo em lugar de manter um monólogo nos programas de educação teológica;
- Desenvolver espaço propício para interações, debates e perguntas que estimulem a visão crítica e a criatividade de todos envolvidos no ato educativo, contribuindo para que a reflexão bíblica e teológica dos indígenas possa, sob a direção do Espírito Santo, ser contextual.

Para isso, é necessário reconhecer a capacidade do(a) educando(a) e valorizar o conhecimento que ele(a) já adquiriu pela experiência sócio-cultural.

4. Passo 3: Conceber o(a) educando(a) como um ser integral

O ponto de partida nesse item é a visão bíblica do ser humano como ser integral, evitando a sua fragmentação. Essa visão do(a) educando(a) como ser integral aponta para a necessidade de se pensar num preparo ou qualificação do líder que compreenda as diversas dimensões de sua vida.

Dessa forma, se uma instituição teológica, em seu programa, focaliza apenas o desenvolvimento acadêmico ou intelectual do(a) educando(a), estará enfatizando apenas um aspecto de sua vida e seu

preparo não será integral. Se o(a) educando(a) é um ser integral, não se pode enfatizar somente uma dimensão em detrimento das outras.

É necessário entender que não se deve enfatizar apenas um aspecto do indivíduo em seu preparo e sim desenvolver um programa que busque a formação integral do(a) aluno(a), propiciando o amadurecimento de vida do ponto de vista intelectual, social, espiritual, pessoal e afetivo.

Na prática, o desafio é basicamente o seguinte:

- Desenvolver um preparo que possibilite a(o) educando(a) um relacionamento saudável com Deus, com os outros e consigo mesmo(a);
- Desenvolver no(a) educando(a) a capacidade de refletir e pensar bíblica e teologicamente;
- Levar o(a) educando(a) a conhecer e desenvolver habilidades e dons que o Espírito Santo lhe deu para o exercício do ministério e para capacitação da igreja no cumprimento de sua missão no mundo.

Em outras palavras, na prática, o programa de educação teológica deve focalizar basicamente três áreas: espiritual, ministerial e intelectual.

Para isso, é necessário: “rever todo projeto educacional da instituição, seja o estabelecimento dos objetivos educacionais, seja o planejamento da grade curricular, do conteúdo programático, do conteúdo das aulas, enfim, a didática adotada pelo professor, a visão do aluno etc.”.⁷³

⁷³Lourenço S. REGA, op. cit., p. 133.

5. Passo 4: Conceber a missão da igreja como integral

Precisamos considerar que a educação teológica existe para servir a igreja. Sendo a missão da igreja holística ou integral, um programa de educação teológica que pretenda ser relevante deve considerar essa realidade.

Assim sendo, a filosofia da educação teológica, a proposta de grade curricular, o conteúdo programático das disciplinas e a práxis da instituição teológica devem ter uma orientação integral. Ou seja, tudo e todos na instituição devem apontar para essa visão.

Afirmar que a missão da igreja é integral quer dizer que essa missão possui várias dimensões e não apenas uma como, por exemplo, a dimensão em relação ao mundo, expressa na evangelização. Ela tem, pelo menos, três dimensões: uma em relação a Deus, outra em relação a si mesma e em relação ao mundo. E isso aponta para uma diversidade de ministérios e atividades que são necessárias para que a igreja cresça e desenvolva sua missão de forma integral. Algumas das atividades contínuas na igreja local são: pregação, adoração, ensino, admoestação, aconselhamento, assistência social, disciplina, serviço, administração etc. Por essa razão, um programa educacional de uma instituição teológica deverá capacitar o(a) aluno(a) de maneira que atenda às necessidades da igreja local no cumprimento de sua missão.

Cabe mencionar aqui as palavras de Dieter Brepohl, quando afirma:

“Essa formação deveria, no entanto, ser contextual e pertinente, consequência de uma prática ministerial e em resposta a inquietudes e necessidades de formação percebidas nesse mesmo ministério. Deveria

ser a busca de uma formação a partir de perguntas formuladas no calor do ministério, ou a busca de sistematização de uma experiência ministerial”.⁷⁴

Na prática, isso quer dizer que:

- Deve haver uma maior interação entre a instituição teológica e a igreja local;
- Deve haver um corpo docente preparado nas mais diversas áreas e que tenha, na medida do possível, experiência num ministério prático;
- Deve haver uma proposta que contemple uma ampla variedade de cursos, como, por exemplo, cursos regulares, cursos sequenciais, pós-graduação *latu sensu*, mestrado, doutorado etc.

Em relação às instituições teológicas que compreendem o universo desta pesquisa (os institutos bíblicos indígenas), é necessário que:

- Os educadores ou educadoras desenvolvam uma interação com as igrejas nas aldeias para que percebam suas necessidades ministeriais;
- Os dirigentes dessas instituições reforcem os cursos que já oferecem e estejam dispostos a ampliar sua oferta de acordo com os desafios pelos quais as igrejas emergentes vão passando.

6. Passo 5: Desenvolver uma educação centralizada no Reino de Deus

Barro nos ensina muito sobre a centralidade da educação no Reino quando declara:

⁷⁴BREPOHL, Dieter. Art. “A missão da igreja e a formação de líderes”. In: STEURNAGEL, Valdir. *A missão da igreja*. Belo Horizonte. Missão Editora, 1994, p. 161.

“O seminário, como parte da igreja, caminha em direção à consumação dos séculos, quando o Reino de Deus será plenamente implantado. O conhecimento desse fato nos dá coragem para não tornar absoluto aquilo que é apenas temporal, neste caso, a própria educação teológica. Deus não exclui os seminários de serem portadores dos sinais do Reino em seu próprio contexto, ou seja, o espaço onde a educação acontece”.⁷⁵

Essa declaração aponta para a instituição teológica como portadora dos sinais do Reino de Deus e, por essa razão, seu programa educacional deve expressar os princípios e valores desse Reino.

Uma educação teológica, diz Barro: “Guiada pelos princípios do Reino de Deus deve ser centralizada ao redor da vida, ministério, morte e ressurreição de Cristo”.⁷⁶ Essa afirmação chama atenção para que o programa educacional enfatize, por exemplo, o cuidado de Jesus com os pobres, os oprimidos, os marginalizados e os excluídos da sociedade. E, fazendo assim, a instituição estará instrumentalizando seus estudantes para quando a circunstância ou a situação exigir uma tomada de decisão em favor dos menos privilegiados da sociedade.

Ao olhar o exemplo de Cristo, o que se percebe é um ministério que buscava restaurar o ser humano indistintamente, restaurando seu direito à dignidade. E a construção dessa dignidade está interrelacionada a outros valores do Reino de Deus, tais como: autonomia, fraternidade, solidariedade, etc.

A educação teológica, em alguns casos, principalmente quando se torna instrumento de manipulação, opressão e manutenção da hegemonia, acaba por violar o outro (próximo) em seus valores e

75BARRO, Antonio Carlos. Art. “Educação Teológica e os desafios para uma sociedade em transformação”. In: KHOL, Manfred Waldemar & BARRO, Antonio Carlos. *Educação Teológica Transformadora*. Londrina: Descoberta, 2004, p. 171.

76Op. cit., p. 172.

em sua dignidade.

Na prática, o desafio é:

- Deixar que valores como dignidade, autonomia, tolerância, solidariedade e fraternidade possam permear a filosofia, grade curricular, conteúdo programático e toda prática da instituição teológica;
- Evitar uma postura paternalista em relação aos povos indígenas representados no corpo discente, caso contrário, ao invés de adquirirem “certa” autonomia no que diz respeito a refletirem bíblica e teologicamente em relação à sua igreja e ao seu contexto, eles não se sentirão estimulados a uma reflexão própria.

Para isso, é preciso: “estudar e compreender a teologia do Reino, porém mais importante ainda é crer que os valores do Reino de Deus devem ser os valores da nossa educação teológica...”⁷⁷

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. Art. “A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de currículo nacional?” In: Antonio Flávio MOREIRA & Tomaz Tadeu da SILVA (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARRO, Antonio Carlos. Art. “Educação Teológica e os desafios para uma sociedade em transformação”. In: KHOL, Manfred Waldemar & BARRO, Antonio Carlos. *Educação Teológica Transformadora*. Londrina: Descoberta, 2004.
- BÍBLIA de Estudo de Genebra. São Paulo e Baueri: Editora Cultura Cristã e Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.
- BREPOHL, Dieter. Art. “A missão da igreja e a formação de líderes”. In:

⁷⁷Loc. cit., p. 172.

- STEURNAGEL, Valdir. *A missão da igreja*. Belo Horizonte. Missão Editora, 1994.
- CARVALHO, Antonio Vieira de. *Teologia da Educação Cristã*. São Paulo. Eclésia, 2000.
 - DOOLEY, Robert A. *A formação de líderes: Questões e modelos*. Palestra proferida no Fórum da AMTB (Associação de Missões Transculturais Brasileiras) entre os dias 22 e 26 de abril de 2004. Citado com permissão.
 - EBEHART, Davi. *Notas pessoais*. Citado com permissão.
 - ESCOBAR, Samuel. *Desafios da igreja na América Latina: história, estratégia e teologia de missões*. Viçosa: Ultimato, 1997.
 - HIEBERT, Paul G. *O Evangelho e a Diversidade das Culturas: um guia de antropologia missionária*. 1ª. ed. Trad. Maria Alexandra P. Contar Grosso. São Paulo: Edições Vida Nova, 1999.
 - LOPES, César Marques. Art. “Mobilizando a igreja local para uma missão integral transformadora”. In: KHOL, Manfred Waldemar & BARRO, Antonio Carlos. *Missão Integral Transformadora*. Londrina: Descoberta, 2005.
 - MARTINS, Edson. Art. “Instituição teológica: uma visão dos seus principais componentes”. In: KHOL, Manfred & BARRO, Antonio Carlos. *Educação Teológica Transformadora*. Londrina: Descoberta, 2004.
 - MENEGOLLA, Maximiliano & SANT’ANNA, Ilza Soares. *Por Que Planejar? Como Planejar? Currículo-área-aula*. Petrópolis: Vozes, 1993.
 - MURPHY, Isabel I. Art. “Conflitos de cosmovisão no ensino: educação escolar indígena”. In: Revista Capacitando para Missões Transculturais. São Paulo. Editor APMB, nº 9, 2001, p. 53-63.
 - NETO, Luiz Longuini. *Educação Teológica Contextualizada: Análise e Interpretação da Presença da ASTE no Brasil*. São Paulo. ASTE, 1991.
 - PADILLA, C. René. *Nuevas alternativas de educación teológicas*. Grand Rapids: Nueva Creacion, 1986.
 - POPOVICH, Frances B. *Antropologia*. (Apostila elaborada para uso no curso de Linguística e Missiologia da Associação Linguística Evangélica Missionária) Brasília, 2005.
 - REGA, Lourenço Stelio. Art. “Reverso paradigmas para a formação teológica e ministerial”. In: KHOL, Manfred & BARRO, Antonio Carlos. *Educação Teológica Transformadora*. Londrina: Descoberta, 2004.
 - SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
 - SOUZA, Isaac Costa de. *Conplei, um Movimento da Terceira Onda Missionária*. manuscrito. Brasília: ALEM-SIL, 2006.
 - SCHIPANI, Daniel S. *Teologia del Ministerio Educativo: perspectivas Latinoamericanas*. Grand Rapids/Buenos Aires: Nueva Creacion, 1993.
 - WEIDT, Friedrich Manfred. *O povo Guarani-Mbyá no Sul do Brasil: Contextualização e Práxis Evangélica*. Dissertação do Doutorado em Ministério da Faculdade Teológica Sul Americana Londrina, 2004.