



A EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES PRIMITIVAS EM ELEANOR LEACOCK: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DE *MITOS DA DOMINAÇÃO MASCULINA*

*Education in primitive communities in Eleanor Leacock:
an approach from Myths of Male Dominance*

MACENO, Talvanes Eugênio¹

SILVA, Yuri Rangel Nunes²

RESUMO

As comunidades primitivas expressam o primeiro passo da humanidade para a constituição do que hoje é o gênero humano. Num processo de transformação interrupto, mas que envolve elementos essenciais de continuidade, a humanidade é uma totalidade em movimento, cujo início remete a suas primeiras formas de organização social. O seu estudo é fundamental para entendermos como chegamos até aqui e como podemos orientar a nossa história futura. Baseado nesses pressupostos, debruçamo-nos neste artigo sobre a educação nas comunidades primitivas, entendendo que a compreensão de como ela se organizava na primitividade é basilar para orientarmos nossas ações pedagógicas hoje em dia. Entendemos que desde o livro de Aníbal Ponce, *Educação e lutas de classes*, de 1937, nada mais de significativo sobre o nosso objeto foi produzido na perspectiva teórica que adotamos acerca da educação nas comunidades primitivas, isto é, a perspectiva marxista. Este artigo busca atualizar, no sentido de negar, confirmar e aprofundar, as teses sobre a educação nas comunidades primitivas apontadas por Ponce em sua obra. Para tal, baseamo-nos na leitura imanente de *Mitos da Dominação Masculina*, clássico da antropologia marxista, de Eleanor Burke Leacock. Nesse livro, a autora traça um amplo painel acerca das relações e da forma de organização das comunidades primitivas, a partir do qual podemos extrair as linhas gerais da dinâmica educativa nela subjacente.

Palavras-chave: Comunidades primitivas. Comunismo primitivo. Educação nas comunidades primitivas.

ABSTRACT

Primitive communities express humanity's first step towards the constitution of what is now the humankind. In an intermittent process of transformation, which also involves essential elements of continuity, humanity is a totality in motion, whose beginnings refer to its first forms of social organization. Its study is fundamental for us to understand how we got here and how we can guide our future history. Based on these assumptions, we focus in this article on education in primitive communities, understanding that the comprehension of how it was organized in primitivity is fundamental to guide our pedagogical actions today. We understand that since Aníbal Ponce's book, *Education and class struggle*, from 1937, nothing more significant about our object has been produced in the theoretical perspective that we adopted about education in primitive communities, that is, the Marxist perspective. This article seeks to update, in the sense of denying, confirming and deepening, the theses on education in primitive communities pointed out by Ponce in his work. In order to do so, we base ourselves on the immanent reading of *Myths of Male Dominance*, a classic of Marxist anthropology, by Eleanor Burke Leacock. In this book, the author draws a broad panel about the relationships and the form of organization of primitive communities, from which we can extract the general lines of the underlying educational dynamics.

Keywords: Primitive communities. Primitive communism. Education in primitive communities.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Graduação em história pela mesma instituição. Professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: talvaneseugenio@gmail.com

² Graduando em pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: yuri.nunes@arapiraca.ufal.br

I

Vive-se uma época de negacionismo, especialmente o negacionismo histórico, cujas consequências resultam na construção de narrativas falseadas sobre o passado e no apagamento de experiências históricas vividas, em conveniência com as relações de domínio contemporâneas. Uma das diversas memórias sociais negadas pelo liberalismo imposto como forma de pensamento dominante é o caráter igualitário e destituído de propriedade privada e de relações de subordinação que caracterizam as comunidades primitivas. Para o pensamento liberal, é inadmissível a existência de uma sociedade na qual não apenas homens e mulheres eram iguais, mas todos os homens independentemente de gêneros. Não é possível, para a lógica capitalista, que eterniza o homem individualista e mesquinho, admitir que nem sempre essa foi a essência humana. Por isso, para a historiografia oficial, a forma pela qual os homens se organizaram na primitividade corresponde a uma “pré-história”.

A humanidade, portanto, se constituiria numa oposição àquela experiência, que no máximo pode ser revisitada com um olhar meramente memorialista e curiosamente etnográfico. Ao contrário dessa perspectiva, entendemos que há uma linha de continuidade no desenvolvimento da sociedade humana das primeiras formas de organização social até os dias de hoje. As diferenças entre os diversos modos de produção não eliminam o caráter social da vida humana, porém o reafirma em níveis cada vez mais ampliados. Todavia, sem a existência dos estágios anteriores não seria possível chegarmos até o presente.

Em decorrência da atribuição desse distanciamento e estranhamento entre as formações sociais primitivas e a sociedade contemporânea, o complexo social educativo existente nas primeiras não recebe o devido interesse no campo da pesquisa em educação.

Nos cursos de licenciatura no Brasil, pouca atenção é dada à problemática da educação na chamada pré-história. Mesmo nas disciplinas relacionadas ao ensino da história da educação, o estudo dessa importante fase de desenvolvimento da humanidade é pouco problematizado. Entre os livros mais utilizados nessas disciplinas estão *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, de Mario Manacorda, *História da pedagogia*, de Franco Cambi e *Educação e lutas de classes*, de Aníbal Ponce. Nas duas primeiras obras, a educação na “pré-história” é ignorada. Entretanto, na contramão desses dois livros, o clássico de Ponce, de 1937, dedica o seu primeiro capítulo ao tratamento da educação nas comunidades primitivas. *Educação e lutas de classes* é a mais antiga publicação entre as três por nós mencionadas. As demais são, respectivamente, de 1983 e 1995. Assim como o livro de Manacorda, o de Ponce é reconhecidamente marxista. No que se refere a artigos e pesquisas científicas sobre a educação nas comunidades primitivas, a carência de ocorrências no campo da educação é gritante. Os poucos trabalhos que encontramos assentam-se, sobretudo, no livro de Ponce.

O estudo das comunidades primitivas em todos os seus âmbitos é fundamental para o entendimento das possibilidades e limites da humanidade em nosso tempo. O gênero humano, tal como o conhecemos hoje, origina-se nos tempos “pré-históricos” e prossegue seu desenvolvimento numa linha de continuidades e rupturas, implicando sempre processos de superação, até se constituir na sociabilidade complexa que existe hoje.

Ao contrário do que o termo pré-história possa sugerir (como uma oposição entre o mundo selvagem, pretensamente a-histórico, e a civilização emergida a partir da Antiguidade) o salto ontológico, efetivamente ocorrido, na passagem da sociedade comunista primitiva (típica da pré-história) à sociedade de classes mantém, como ocorre em qualquer salto ontológico, relações de dependência e independência entre as formas de ser anteriores e aquelas surgidas com o salto. Isto quer dizer que, em que pese as diferenças essenciais e estruturais das sociedades de classes do mundo antigo e as comunidades primitivas do período anterior, as primeiras não existiriam se antes não tivesse havido estas últimas. Entre elas permanece uma linha de continuidade. Essa linha de continuidade é facilmente verificável quando se observa que os elementos essenciais que, em última instância, caracterizam o gênero humano (portanto, existentes desde o surgimento do homem, e que continuarão a existir enquanto houver humanidade), são originados na “pré-história”. Entre esses elementos podemos citar: a linguagem, o conhecimento, a educação, a sociedade, o trabalho etc.

Nessa perspectiva, investigar as comunidades primitivas não é se debruçar sobre grupos com os quais não temos relação de identidade, mas sim pesquisar o nosso próprio gênero. Partindo de um referencial marxista, entendemos que a pré-história não se desenvolve num período histórico uniforme (mesmo hoje, ainda que residualmente, há povos vivendo em nível de desenvolvimento social pré-histórico) e que as diversas comunidades primitivas não correspondem a um grupo social homogêneo. Todavia, a humanidade enquanto gênero humano integrado (ainda que essa integração ocorra sob a base da exploração realizada pelo capital, e por isso mesmo essa integração não é verdadeiramente universal e autenticamente genérica) superou a pré-história. Entendemos também que, apesar das diversidades entre os povos primitivos, é possível apreender traços em comum entre eles sem desconsiderar suas diferenças. Considerando esses pressupostos, as comunidades primitivas caracterizam-se pelo trabalho comunitário e, em consequência disso, pela não existência das classes sociais e da propriedade privada dos meios de produção.

Essas características das comunidades primitivas fazem com que elas se organizem de forma totalmente diferente das sociedades que surgirão a partir da Antiguidade em diante. Entre essas características podemos relacionar a não existência do Estado, da exploração do trabalho, da subordinação da mulher em relação ao homem etc., mas, sobretudo, nesses tipos de comunidades, a essência humana não é egoísta e individualista. A reafirmação, ao nível científico e histórico, desse caráter não egoísta e não individualista das primeiras formas de organização social humana é de fundamental importância para desmistificar a versão ideologicamente construída pelo liberalismo de uma essência humana a-histórica e inalteradamente egoísta. Ora, se a humanidade já se organizou tendo por base um homem não egoísta, não é, portanto, uma impossibilidade histórica *in totum* que algum dia possa se construir uma sociedade sem egoísmo.

No que se refere à educação, a investigação de como esse complexo social estava organizado nessas comunidades destituídas de classes sociais, propriedade privada, egoísmo etc. possibilita extrair elementos orientadores para a construção de uma organização e de uma prática educacional que nos direcione a uma relação mais humanamente rica.

Conforme apontamos, o estudo mais difundido sobre essa temática data de 1937. As fontes sobre as quais Ponce trabalha são fundamentalmente Engels, em *A origem da família da propriedade privada e do Estado*, de 1884, e Morgan, em *A sociedade*

primitiva, de 1877 (base na qual também Engels se apoia). Ponce também se fundamenta em estudos, todos eles de autores não marxistas do final do século XIX e início do século XX, a saber: John McLennan, Edvard Westermarck, Margaret Mead, Lucien Lévy-Bruhl, J.J. Bachofen, Ernst Kriek, Gustav Wyneken, Fritz Graebner, Saverio De Dominicis, Paul Descamps, e Émile Durkheim). Portanto, a exposição de Ponce sobre a educação das comunidades primitivas se apoia numa atualização que ele faz de Engels, com base nas pesquisas mais recentes em sua época. Contudo, em que pese a inegável importância da presença e da contribuição teórica de Ponce, não temos pesquisas expressivas que, à luz do que se produziu depois dele no campo da antropologia e da história, tratem especificamente da educação nas sociedades primitivas. Isso é mais evidente no tocante aos estudos marxistas. Este artigo pretende contribuir para a difusão de uma atualização acerca dessa temática.

Os elementos fundamentais da educação primitiva apresentados por Ponce mantêm-se substancialmente de pé em face das descobertas posteriores analisadas por Leacock. Entretanto, algumas teses apontadas pelo autor não se sustentam à luz da investigação da antropóloga estadunidense. Uma delas é a afirmação, presente em Ponce, da inexistência de uma educação em sentido estrito nas comunidades primitivas. A nosso ver, seria impossível a reprodução daquelas comunidades sem a existência de uma educação relativamente consciente e com algum grau (ainda que baixíssimo) de sistematicidade, como demonstraremos mais à frente.

Leacock (1922-1987) ainda era adolescente quando Ponce morreu em 1938, mas um autor marxista seminal para a compreensão das sociedades primitivas e o desenvolvimento destas para a sociedade de classes já tinha uma produção bastante considerável quando *Educação e lutas de classes* foi escrito. Trata-se de Vere Gordon Childe. Não sabemos a razão pela qual Ponce, em sua obra, não se referencia em Childe. É provável que o primeiro livro que o notabilizaria (*A evolução cultural do homem*, de 1936) não tivesse chegado ao conhecimento de Ponce. O outro livro de destaque de Childe, que não alcançou Ponce em vida, seria *O que aconteceu na história*, de 1942. As próprias categorias fundamentais para o entendimento do processo que leva das comunidades primitivas às primeiras civilizações, **revolução neolítica** e **revolução urbana**, só serão difundidas e consolidadas por Childe depois da morte de Ponce. Por expressarem de forma objetiva o processo histórico percorrido pela humanidade em sua gênese, tais categorias marxistas serão referências para a historiografia e para a antropologia de diversas correntes teóricas.

Leacock, em seu clássico *Mitos da dominação masculina*, de 1981, sintetiza anos de pesquisa de campo com grupos primitivos remanescentes, realizada em ilhas do Pacífico, na África, no norte do continente americano e em regiões da Europa. Além disso, a antropóloga estudou teoricamente vários povos primitivos do mundo todo, inclusive tribos brasileiras. Deveu-se especialmente sobre a educação dos povos primitivos. Outro aspecto importante é que a maior parte dos autores que servem de base para a construção da educação nas comunidades primitivas por Ponce são examinados por Leacock, especialmente, mas não unicamente, Engels, Morgan, McLennan, Westermarck e Mead.

A educação de uma determinada socialidade está intimamente integrada à forma como esta sociedade se organiza para atender às suas necessidades de reprodução social. Nesse sentido, a educação de uma época corresponde ao momento histórico específico no qual ela existe e atua. Isso ocorre porque o mundo material exerce o momento predominante sobre os demais complexos da sociabilidade. Embora os

complexos sociais não relacionados diretamente com a transformação do mundo material em produtos de consumo e em meios de produção³ exerçam influências, por vezes decisivas, sobre a base econômica das sociedades, eles atuam, em sua síntese geral, em conformidade com os campos de alternativas que essa estrutura econômica possibilita, excetuando-se em períodos revolucionários, nos quais determinados complexos assumem momentaneamente o momento predominante.

Esses complexos sociais de segunda ordem são fundados pelo trabalho, isto é, pela forma concreta mediante a qual os homens transformam o mundo natural para a sua reprodução social. Eles atuam como mediação para a realização da reprodução social e, por isso, não se acham em desconformidade com a natureza da sociedade da qual são parte integrante. Como afirmamos, em sua universalidade esses complexos atuam na direção da reprodução da ordem social vigente, todavia isso não significa que no nível da particularidade não seja possível orientá-los na direção contrária da exigida pela reprodutividade social.

Nesse sentido, é o trabalho, a base econômica da sociedade, que determina, em última instância, como os complexos secundários funcionarão para atender às necessidades da totalidade social. A educação, um destes complexos sociais, tem a função de contribuir para a reprodução da sociedade na qual ela está inserida, procurando, assim, preparar os indivíduos para se tornarem parte daquela sociedade, uma vez que “a reprodução da sociedade impõe de antemão os limites e possibilidades de atuação da educação” (MACENO, 2019, p. 52).

Dessa maneira, em uma sociedade de classes, que pressupõe, portanto, uma divisão social do trabalho fundada na relação entre explorados e exploradores econômicos, os complexos sociais secundários assumem um caráter de desigualdade e atuam como meios para a reprodução dessa ordem desigual, por isso, a educação nas sociedades de classes assume uma forma desigual.

Essa natureza desigual da educação não se origina nela, mas da essência econômica da sociedade. Uma sociedade economicamente igual exige para a sua reprodução uma educação igualitária; do mesmo modo, uma formação social baseada na desigualdade econômica precisa de um complexo educativo também desigual. Nas duas situações, a função social exercida pela educação é a mesma: ela está mediando a reprodução da sociedade, e isto constitui sua natureza. Como afirma Maceno (2019, p. 53), a educação sempre mediará a reprodução social, cumprindo um papel imprescindível para a continuidade do ser social, não importando qual seja a forma de sociabilidade, se de classes ou igualitária. Não há sociedade sem a esfera social da educação.

Nas comunidades primitivas, o caráter igualitário que as configurava também estava presente em sua educação, assim como em todos os outros complexos e esferas sociais daquelas sociedades. Este igualitarismo, e o tipo de educação adotado em decorrência dele, era expressão das características econômicas dessas formações sociais. O ínfimo afastamento das barreiras naturais e o baixo desenvolvimento das forças produtivas, entre outros aspectos, impunham determinadas condições nas quais cada vida individual era indispensável para garantir a sobrevivência de todos os que pertenciam ao grupo.

³ Referimo-nos aqui ao que Lukács chama de posições teleológicas secundárias (LUKÁCS, 2013, p. 84), àquele conjunto de complexos sociais que embora tenham papel decisivo para a transformação do mundo natural, não executam esse intercâmbio sociedade x natureza nem se constituem no trabalho. Entre eles podemos citar a linguagem, a ideologia, a arte, a educação, o direito e a política, entre outros.

Essas determinações presentes na base econômica das comunidades primitivas refletia-se em todos os aspectos da vida social dos povos que a integravam. Como nos revela Ponce (2001, p. 20), nas comunidades primitivas o homem possuía uma concepção de mundo própria mesmo que nunca a houvesse formulado expressamente. Sua concepção de mundo refletia o seu pouco domínio sobre a natureza e a organização econômica da tribo. Já que a organização primitiva não possuía graus ou hierarquias, o homem primitivo entendeu que a natureza funcionava desse modo também.

A educação nessa forma de organização social também refletia essas determinações econômicas. Como afirma Ponce (2001, p. 21), destas comunidades, nas quais todos ocupavam a mesma posição na produção dos meios de subsistência, emerge, logicamente, o ideal pedagógico ao qual as crianças se ajustariam. Para o autor, o dever ser, aspecto essencial do ato de educar, era inculcado nas crianças através do meio social desde que nasciam. A educação nas comunidades primitivas levava o indivíduo a entender que sua consciência era um fragmento da consciência social e, portanto, as necessidades da tribo deveriam ser priorizadas em relação às necessidades individuais.

II

Leacock, durante sua vida, estudou etnograficamente os montagnais-naskapi da península do Labrador, mas também realizou em suas obras uma extensa pesquisa documental. Entre outras fontes, a autora se debruçou sobre os relatos de viajantes envolvidos no comércio colonial de peles, nos documentos da Companhia Baía de Hudson⁴ (fundada em 1670 e, até hoje, ainda existente), que controlava o comércio de peles no Canadá e, sobretudo, nos manuscritos produzidos pelos jesuítas durante as missões jesuíticas na região, no século XVII, conhecidos como *Jesuit Relations*.⁵ Através dos relatos contidos em *Jesuit Relations*, analisados por Leacock, o leitor tem a possibilidade de acessar algumas descrições feitas pelos jesuítas, em especial as do padre Paul Le Jeune, acerca dos montagnais-naskapi e do processo de catequização e “domesticação” que fora iniciado no Labrador.

Ao descrever os montagnais-naskapi, Le Jeune dá indícios de quais valores, atitudes e comportamentos eram inculcados nos indivíduos daquele povo, permitindo, assim, que se chegue a uma compreensão de que tipo de educação existia naquele ambiente social. Vejamos um exemplo. O jesuíta reprovava expressamente a liberdade sexual das mulheres montagnais e a falta de preocupação com a identificação de “herdeiros” entre as crianças do grupo. A partir das informações deixadas por Le Jeune no que concerne aos montagnais-naskapi e seus hábitos, Leacock (2019, p. 268) conta que ele:

Registrou seguidas vezes sua apreciação acerca do senso de cooperação e da irrestrita generosidade desse povo. Por outro lado, concomitantemente, causava-lhe espanto e

⁴ A HBC, *Hudson's Bay Company*.

⁵ *The Jesuit Relations and Allied Documents* constituem fontes etnográficas fundamentais acerca dos primeiros povos do norte da América. Esse conjunto de documentos e relatórios feitos pelos jesuítas que atuavam na chamada Nova França foram compilados anualmente de 1632 a 1673. Nele os jesuítas relacionavam não apenas aspectos de suas missões, mas também relatos e descrições sobre as características naturais e geográficas do território e sobre a organização e o comportamento social dos povos que primitivamente habitavam a região. Esse material, somado a outros documentos jesuíticos de mesmo teor e também referentes ao século XVII, foi traduzido, editado e lançado por Reuben Gold Thwaites em 71 volumes. É esse material (Thwaites, Reuben Gold, ed. 1906. *The Jesuit Relations and Allied Documents*. Seventy-one volumes. Cleveland: Burrows Brothers) que Leacock usa como uma de suas referências documentais.

reprovação a atitude despreocupada e casual em relação aos deuses; o puro gosto de viver, festejar, conversar, cantar; a liberdade sexual das mulheres (o bom jesuíta parecia assumir como um dado natural a liberdade sexual dos homens) e a falta de preocupação quanto à legitimidade dos “herdeiros”; as constantes brincadeiras e provocações, muitas vezes intoleravelmente indecorosas aos ouvidos do missionário, nas quais ambos, homens e mulheres, engajavam-se (uma prática que reconhecemos hoje como um meio de definir e reforçar costumes sociais em sociedades completamente igualitárias).

As distinções entre os valores da sociedade europeia mercantil e as comunidades primitivas da península do Labrador aparecem não apenas nessa descrição feita a partir de Le Jeune, mas em diversas outras passagens de *Mitos da dominação masculina* (tanto naquelas que se apoiam nos documentos legados pelo século XVIII, quanto nas que se sustentam na permanência de elementos culturais originários nos grupos remanescentes da década de 1950 pesquisados em campo por Leacock).

A propósito da citação acima, duas questões podem ser destacadas. A primeira delas diz respeito às distinções “culturais” por nós já mencionadas. Ao individualismo burguês que se torna a essência do homem a partir do período do mercantilismo, as comunidades montagnais-naskapi afirmam um grande “senso de cooperação” e uma “irrestrita generosidade”; ao dogmatismo e à intolerância religiosa (que, inclusive, explode em conflitos épicos no período em tela, o que em parte motiva a migração dos ingleses e franceses para o “Novo Mundo”), os nativos do Canadá apresentam uma “atitude despreocupada e casual em relação aos deuses”; à subordinação da mulher em relação ao homem e à opressão de sua sexualidade na civilização europeia, os povos originários opõem uma “liberdade sexual das mulheres”; à necessidade de legitimação dos herdeiros por meio do controle sexual sobre a mulher a fim de assegurar a transmissão da propriedade privada aos seus dессedentes praticada na Europa, os autóctones mantêm uma “falta de preocupação quanto à legitimidade dos ‘herdeiros’”. Relativamente a essas últimas questões, isto é, o espanto dos jesuítas ao constatarem a autonomia, a importância e a influência das mulheres entre os montagnais-naskapi, os padres vão orientar suas ações a instituir, no interior das tribos, a subordinação do feminino ao masculino, aconselhando os homens a exercerem autoridade sobre elas, usando do argumento de que na França as mulheres não mandavam nos maridos.

A segunda observação que consideramos pertinente refere-se ao fato de que não é verdadeira a imagem enraizada no senso comum de que entre os povos primitivos predominava a selvageria, a obscuridade e uma vida enfadonha e monótona. Pelo registro aludido e por outras tantas comprovações, vemos que o riso, a brincadeira, o lúdico, a liberdade, a afetividade e a generosidade eram elementos integrantes da forma de viver desses povos. Por certo, o desenvolvimento da individualidade é muito limitado nesta etapa do desenvolvimento humano, entretanto, o caráter comunitário e igualitário dessas comunidades proporcionava um nível de relação entre os indivíduos sem a marca do egoísmo e do estranhamento, o que possibilitava – apenas neste aspecto – uma forma de vida social mais “livre” que a verificada nas sociedades de classes.

Nesse sentido, a despeito da organização social dos montagnais-naskapi ser marcada por um caráter cooperativo e igualitário, isso não resultava em anulação do sujeito individual; ao contrário, entre os nativos era comum o imenso respeito pela autonomia dos indivíduos que pertenciam ao grupo, de tal modo que a autora afirma que “a forte valorização da autonomia pessoal tem sido reconhecida como característica dos povos nativos canadenses em geral” (LEACOCK, 2019, p. 270). Havia uma

relativa harmonia entre os interesses individuais e as necessidades comunitárias. Essas últimas precisavam que os sujeitos individuais se desenvolvessem.

Nesse momento da socialidade humana, a realização do indivíduo e seu desenvolvimento em individualidade estavam conectados à realização do gênero humano, como afirma nossa autora:

As relações igualitárias entre os sexos dentre os montagnais da Península do Labrador baseavam-se na compatibilidade entre o bem-estar do grupo e a satisfação de cada indivíduo no interior desse grupo [...]. Em contraste com as sociedades competitivamente organizadas, nas sociedades de bando, como os montagnais, quanto mais capaz fosse um indivíduo qualquer, melhor seria para os outros indivíduos. Desde que as necessidades fossem apropriadamente compartilhadas, uma pessoa mais capaz não deixava desempregada uma menos capaz, mas aumentava a quantidade de alimentos disponíveis no acampamento. (LEACOCK, 2019, p. 336).

Transformar as características comunitárias dessas comunidades e substituí-las pelos valores da sociedade burguesa em afirmação no século XVIII é a missão central dos jesuítas. Esse processo vai se dar por diversas formas de doutrinação e violência. No entanto, Leacock explica que esta missão jesuítica não ocorreu sem alguma resistência por parte dos montagnais. Leacock (2019, p. 323), citando Thwaites, aponta que os montagnais ridicularizavam as tentativas dos jesuítas de exercer autoridade sobre eles, o que frustrava os missionários.

O próprio Le Jeune não pode deixar de admirar a naturalidade e a bondade dos bandos de caçadores montagnais. De acordo com Leacock (2019, p. 267-268), o padre jesuíta destacou a relação afável que existia entre homens e mulheres que, para ele, decorria da autonomia existente na tomada de decisões sobre a divisão sexual do trabalho. Ele é inequívoco em afirmar que a autonomia pessoal é um traço característico da vida comunitária dos montagnais.

É importante levar em consideração, no entanto, que as mudanças econômicas, provocadas pelo comércio de peles, controlado pela Europa, norteavam mudanças nos paradigmas que fundavam aquela sociabilidade das comunidades primitivas, de maneira que, quanto mais avançava o comércio de peles, mais essas comunidades tornavam-se subordinadas à economia mercadorizada. Um exemplo desse grau de modificação provocado pelo contato com o capitalismo em sua fase mercantil pode ser dado pelo surgimento e ampliação da prática da armadilhagem.⁶ A comercialização das peles de animais produzida pelos nativos conferia-lhes acesso a muitos produtos que lhes proporcionavam “benefícios”, mas não sem um elevado prejuízo à sua organização interna originária, como ilustra Leacock:

O comércio com os europeus trouxe facas, machados de ferro e panelas de cobre que maravilhosamente economizavam mão de obra em comparação às ferramentas de pedra e ao cozimento da carne em valas ou pratos feitos de casca de árvores sobre pedras aquecidas. Todavia, juntamente com as novas ferramentas e utensílios, novos alimentos básicos e cobertores de lã, o comércio trouxe doenças devastadoras que dizimaram bandos inteiros e provocou uma guerra prolongada com os iroqueses sobre as terras propícias à caça de animais peleiros. Por fim, trouxe um desafio inescapável a um modo de vida que, dentro dos limites de sua tecnologia, proporcionava sentido e satisfação. E anunciava, inevitavelmente, a perda da autonomia econômica e cultural. (LEACOCK, 2019, p. 268-269).

⁶ Ao contrário da caça de subsistência empreendida pelo montagnais-naskapi coletivamente e em um território cuja posse era coletiva, a caça de armadilhagem era inteiramente voltada para a produção de mercadoria destinada ao comércio europeu, tinha um caráter individualista e realizava-se em território que se afirmava como privativo e hereditário.

Vários elementos característicos da organização dos montagnais-naskapi se modificaram, levando a um rebaixamento do papel econômico desempenhado pelas mulheres. Sobre isso, Leacock (2019, p. 269) observa:

A estrutura da vida dos montagnais foi inexoravelmente transformada, à medida que as pessoas passaram da caça em grupo para a caça individualizada de peles e tornaram-se cada vez mais dependentes dos caprichos de um mercado mundial. As pessoas continuaram a adquirir diretamente da terra grande parte de sua comida, e a cooperação, o compartilhamento e a ajuda mútua em tempos de aflição permaneciam importantes. No entanto, os direitos de usufruto das linhas de armadilha que dois homens teriam instalado juntos substituíram o antigo movimento de livre circulação pelas terras tradicionais em busca da caça e da partilha diária de trabalho e alimento que isso acarretava. Os itens comercializados substituíram roupas fabricadas em casa, mocassins e cobertas de tendas, e a habilidade das mulheres no trabalho com o couro perdeu seu importante papel na economia do grupo. Os grandes grupos multifamiliares se fragmentaram em unidades unifamiliares, cada uma vivendo em sua própria tenda. Em suma, o que antes existia como coletivos econômicos tornou-se, em essência, bandos frouxamente conectados, constituídos por famílias independentes.

Tais mudanças ocorreram gradativamente e levaram a prática da caça coletiva e outras características dos montagnais a perderem espaço, tornando-as cada vez mais marginais, em favor da incorporação de elementos do estilo de vida europeu. Além disso, caçadores brancos começaram a se apropriar dos territórios de armadilhagem dos nativos. Os montagnais, por outro lado, passaram a procurar empregos em assentamentos brancos e nas indústrias madeireiras e de mineração. Apesar disso, é importante ressaltar que, em algum nível, ainda se faziam presentes valores como a cooperação e a autonomia, que haviam atravessado gerações entre os montagnais, como demonstrado por Leacock (2019, p. 269-270) quando ela conta que:

Os montagnais haviam sido empurrados para um status econômico marginal em relação à sociedade euro-canadense. Suas melhores terras para a utilização de armadilhas vinham sendo apropriadas por caçadores brancos; animais de caça tornavam-se severamente escassos; e esses índios eram marginalmente empregados como trabalhadores não qualificados em torno dos assentamentos brancos e nas crescentes indústrias madeireiras e de mineração. Do mesmo modo, no entanto, as pessoas permaneciam unidas em torno de seus interesses, não se dividindo pelas diferenças entre uma elite empreendedora e uma maioria economicamente marginal. Ainda havia a necessidade de alguma medida de compartilhamento e cooperação na vida do acampamento, e práticas confortáveis e amistosas de respeito interpessoal e autonomia haviam atravessado as gerações. De fato, a forte valorização da autonomia pessoal tem sido reconhecida como característica dos povos nativos canadenses em geral.

Já tratamos acima da igualdade substancial que havia entre os montagnais-naskapi. Veremos, agora, como se constituíam os papéis de gênero entre os montagnais-naskapi e como se processava a educação entre eles. Essas três questões estão inteiramente relacionadas. Não é possível entender a educação nas comunidades primitivas, particularmente nesta que Leacock toma como objeto, sem compreender a natureza igualitária da sociedade e da horizontalidade das relações entre os gêneros. Noções modernas, como família, cuidado, afeto, maternidade, paternidade, divisão de tarefas na criação etc. tinham outro conteúdo entre esses povos primitivos. Com respeito a estas últimas duas noções, referimo-nos a como o cuidado que direcionavam às crianças era dividido e à maneira como entendiam a paternidade. Leacock (2019, p. 271) explica que: “Entre os montagnais com quem trabalhei, observei que o pai participava do cuidado e da socialização de crianças com uma naturalidade e uma espontaneidade consideradas ‘femininas’ em nossa cultura”.

Ainda segundo a antropóloga:

Em um acampamento montagnais, crianças pequenas vagueiam por todos os lados, casualmente assistidas por crianças mais velhas, pais ou outros adultos que por acaso se encontrem por perto, e gradualmente alargam seu raio de alcance para cada vez mais distante de suas próprias tendas. (LEACOCK, 2019, p. 271).

A autora narra momentos em que presenciou como a paternidade não era levada em conta em seu sentido biológico, mas sim em seu sentido social, entendida como responsabilidade de todos os homens. Em suas palavras:

Certa tarde, um homem com quem eu trabalhava pegou seu lenço para limpar o nariz de um garotinho que por ali passava. Depois da sessão, apressei-me a examinar meus mapas genealógicos, lembrando-me de que, àquela época, o homem não tinha filho, neto ou sobrinho pequeno. E, com efeito, meu reexame comprovou que eu estava correta: aquele menino era simplesmente uma criança que precisava de alguém que lhe assoasse o nariz. Nessa mesma linha, verifiquei a relação de parentesco de uma criança com um homem que a colocara no centro de uma fotografia da família que eu estava tirando, apenas para descobrir que não havia relação alguma (ou uma relação suficientemente próxima que pudesse ser rastreada ou lembrada) (LEACOCK, 2019, p. 272).

Outro registro exemplar do teor paternal de todos os homens por todas as crianças indistintamente e de como isso configura uma educação muito distinta da nossa nos é trazido por Thwaites. De acordo com a antropóloga, “quando o missionário Le Jeune censurou um índio por ‘permitir’ à sua esposa uma tal liberdade sexual que lhe impedia de assegurar-se de que o filho era, de fato, dele, os montagnais replicaram” [nas palavras de Thwaites] (LEACOCK, 2019, p. 272): “[...] Vocês não têm juízo. Vocês franceses amam apenas seus próprios filhos, mas nós amamos todos as crianças de nossa tribo” (1906, p. 255 apud LEACOCK, 2019, p. 272).

Este caráter social (e não biológico) da paternidade fica ainda mais claro quando Leacock (2019, p. 271) relata que, em sociedades como a dos zuni⁷ e a dos montagnais-naskapi, as crianças que perdiam seus pais não ficavam em circunstâncias economicamente precárias, pois a família estava contida numa rede de parentesco que se responsabilizava pela geração em crescimento.

Diferentemente da sociedade de classes, na qual, majoritariamente, a mulher fica com a responsabilidade de estabelecer um vínculo afetivo e de cuidados com a criança, na sociedade montagnais estes papéis eram desempenhados por ambos os sexos com espontaneidade. Leacock (2019, p. 267) menciona uma crônica de Le Jeune na qual ele conta sobre o acolhimento emocional oferecido por um homem montagnais a uma criança que sofria convulsões. Diante do ocorrido, Le Jeune descreve que o homem acalmou o filho com um amor similar ao de uma mãe, mas ainda assim com a firmeza de um pai. Esse relato nos mostra como a responsabilização social sobre a criança difere de nossas práticas atuais.

Em nossa época, mesmo entre os pais que dividem as tarefas domésticas e de cuidados com os filhos, sempre há um limite para as responsabilidades dos pais. Por exemplo,

⁷ Os zuni são povos nativos da América do Norte, mais propriamente da região que hoje constitui o Estado americano do Novo México. De acordo com Leacock, esse povo “travou uma dura batalha, embora perdida, pela independência política e econômica, mas que continua [anos 80 do século XX] insistindo no direito de determinar a direção que seu próprio estilo de vida deve tomar. Os zuni mantêm muitas características de uma sociedade totalmente comunal, com relações entre os sexos caracterizadas por reciprocidade, não superordenação-subordinação”. (LEACOCK, 2019, p. 270).

ele cuida, mas quando um bebê faz cocô, quando ele “tem crise de birra” ou quando está extremamente irritado por conta de alguma enfermidade, a responsabilidade deixa de ser do pai e passa a ser da mãe. Isso não existia nas comunidades primitivas. “Um homem poderia segurar no colo uma criança agitada, enquanto a mãe tranquilamente ocupava-se de alguma outra coisa sem ser tomada pela compulsão de assumir o encargo de acalmar aquela criança” (LEACOCK, 2019, p. 74).

Esse outro relato presenciado pela própria Leacock ilustra bem a questão:

Observei que o pai participava do cuidado e da socialização de crianças com uma naturalidade e uma espontaneidade consideradas “femininas” em nossa cultura. Ele sentia-se seguro até mesmo no trato com bebês. Um dia, um pai embalou uma criança agitada e doente em seus braços e cantarolou para ela durante horas enquanto sua esposa defumava uma pele de cervo. (LEACOCK, 2019, p. 271).

A própria Leacock nos traz registros etnográficos que vivenciou em campo no início dos anos 50 (como este acima), ou seja, de um período em que essas comunidades já tinham sofrido toda sorte de transformações. A autora verifica que ainda há a conservação, no que tange à questão de que estamos tratando, de elementos próprios de uma época em que, aos montagnais-naskapi, ainda não tinham sido impostas as transformações de suas bases econômicas. Ela nos mostra, a partir de sua própria constatação *in loco*, como esta atitude tolerante por parte dos homens montagnais para com as crianças do grupo se fazia presente em diversos momentos, até mesmo quando as crianças os interrompiam. Certa vez esta conduta paciente e afetuosa foi por ela observada quando um homem montagnais estava aplainando tábuas e resolveu mostrar a uma criança como fazer aquilo: “Ele mostrou ao menino como manejar a plaina e permitiu que a criança brincasse com ela até que se entediasse e decidisse seguir adiante. Tal paciência adveio prontamente, pois se baseava na realidade da estrutura socioeconômica” (Leacock, 2019, p. 272).

Também o aprendizado não era pautado por questões de gêneros. Como afirma Leacock (2019, p. 187), no tocante à educação dos nativos do Labrador, as meninas acompanhavam seus pais em caçadas e aprendiam sobre coisas atribuídas a ambos os sexos. Estas mulheres eram consideradas habilidosas e independentes, capazes de sustentar a si mesmas através da caça que realizavam com suas mães, irmãs e avós. Da mesma forma, podiam sustentar seus maridos por algum tempo quando estes estivessem incapacitados. Elas eram capazes de fabricar suas próprias canoas, entre outras tantas atividades que conseguiam desempenhar.

Mais uma vez é extremamente importante ressaltar, como demonstrou a autora, que as bases para tal comportamento eram resultantes da estrutura socioeconômica daquela comunidade. Tendo isso em mente, não é desnecessário insistir em dizer que, uma vez que passa a existir o contato com o comércio de peles, as mudanças socioeconômicas resultantes deste contato implicaram, também, mudanças nesta maneira de se relacionar e educar as crianças montagnais. O exemplo pode ser dado pela inexistência da admoestação e do castigo físico no processo educativo dos bandos nativos. A esse respeito, Paul Le Jeune mostrava-se incomodado com a resistência dos montagnais em castigar as crianças e entendia o ato como uma medida educativa essencial para a formação dos cidadãos da Nova França. Os montagnais eram tão contrários a este tipo de medida que tiravam suas crianças do convívio com os jesuítas antes mesmo que estas fossem catequizadas (THWAITES, 1906, p. 153-221 apud LEACOCK, 2019, p. 267).

Como vemos, os montagnais-naskapi eram extremamente tolerantes e igualitários, não possuíam rígidos papéis de gênero nem qualquer tipo de autoridade formal desempenhada por um dos sexos. Sua educação, de forma similar àquela descrita por Ponce (2001), não tolerava a punição corporal ou outros tipos de violência, nem possuía qualquer restrição social ao acesso ao saber.

III

Segundo Ponce (2001, p. 19): “A educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral”. Não existiam instituições formais com o objetivo de educar, nem cabia a uma pessoa específica promover a educação. O aprendizado se dava de forma espontânea, através da observação e da participação da criança na vida e em atividades do bando. A igualdade e a tolerância que existiam na comunidade tribal não permitiam que esta educação fosse violenta ou punitiva; nem por isso as crianças deixavam de tornar-se adultos ajustados aos padrões daquela sociedade. Esperava-se que todos – homens, mulheres e crianças – participassem das ações da tribo, sem deixar de respeitar suas aptidões e limitações.

As sociedades primitivas e o complexo social educativo nelas presente, conforme apresentados por Leacock, confirmam a tese de Ponce sobre a educação primitiva, exceto no que se refere ao exclusivismo que este atribui a um processo educacional processado espontaneamente,⁸ como veremos abaixo.

Em absoluta concordância com a investigação que fizemos de *Mitos da Dominação Masculina*, para Ponce a “educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim a vigilância difusa do ambiente” (p. 18); e o “ensino era para a vida e por meio da vida [...]”. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos” (p. 19).

Assim como está demonstrado em Leacock, o autor afirma que o ideal pedagógico das comunidades primitivas era “o sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo” (p. 21). Entretanto, em contraste com a marxista estadunidense, o autor argentino afirma que, “para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava” (p. 19).

Sobre as afirmações de que a educação nas comunidades primitivas se processava de maneira frequentemente espontânea, que ela estivesse disseminada no tecido social, de tal maneira que estava a cargo de todos, parece não restar dúvidas nas fundamentações trazidas por Leacock. Todavia, um nível mínimo de sistematicidade e intencionalidade no processo educativo se fazia necessário nesse nível de desenvolvimento social, sem o qual seria impossível a reprodução social. Não estamos falando aqui da educação formal, institucionalizada, mas do que Lukács chamou de educação em sentido estrito.

De acordo com Lukács (2013, p. 176-178), a educação possui duas esferas que são igualmente importantes para mediar a reprodução do ser social: a educação

⁸ Outras inconsistências não diretamente relacionadas à educação também podem ser verificadas em Ponce, especialmente no que se refere à divisão de trabalho nas comunidades primitivas. Entendemos que aqui não é o momento para abordá-las, considerando o nosso objeto em tratamento e o espaço do qual dispomos.

em sentido estrito e em sentido lato. Conforme aponta Maceno (2019), a primeira é caracterizada por um alto grau de sistematicidade, já a segunda possui um baixo grau de sistematicidade. A educação em sentido lato acontece de forma relativamente espontânea, inculcando nos indivíduos conhecimentos, valores, comportamentos e outros aspectos importantes de uma determinada sociedade que se fazem essenciais para a sua reprodução. Esta modalidade da educação, vale salientar, é mais predominante nas comunidades primitivas (MACENO, 2019, p. 44), porém a educação em sentido mais estrito também está presente.

Seria impossível, por exemplo, aprender a manejar o arco tão somente colocando a criança para caçar, ou aprender a guiar um barco pondo exclusivamente a criança para navegar. Antes de quaisquer dessas atividades, algumas aquisições nos parecem necessárias, sob pena de colocar em risco a sobrevivência das gerações futuras e, como consequência, a existência social do bando. A caça e a navegação eram atividades perigosas, com elevada probabilidade de mutilações e morte. De modo que, anteriormente à participação das crianças nessas tarefas, deveria haver um momento de instruções relacionadas a aspectos tais como os hábitos dos animais; a geografia do lugar; a fabricação e o manuseio dos instrumentos e ferramentas; a convecção das embarcações (o que envolve noções de “carpintaria” etc.); sobre nadar e outros tantos conteúdos extremamente necessários. Em vista disso, o momento de educação cujo fim imediato não se destina à transformação do mundo natural, mas a influir sobre as consciências das crianças, a fim de que adotem determinadas posturas futuras ante as realidades que terão de enfrentar, já estava presente nessas comunidades.

No caso dos primitivos montagnais-naskapi trazido por nossa autora, a complexidade das atividades que realizavam não poderia ser posta em prática sem um complexo educativo que fosse além da mera observação ou do aprender fazendo, ou trabalhando, como quer Ponce. Essas tarefas envolviam habilidades, tais como a fabricação de mocassins, cobertas de tendas, tangas, calças de couro, canoas feitas de cascas de bétula, raquetes de neve, lanças de pesca, trenós, tobogãs, redes de pesca etc.

Entendemos que no substancial, as indicações realizadas por Ponce acerca da educação primitiva são validadas nas pesquisas de Leacock, excluindo-se a problemática anteriormente apontada por nós. Consideramos também que os exemplos, relatos, análises e argumentos trazidos por Leacock reafirmam inequivocamente as linhas gerais do complexo educativo primitivo conforme descrito por Ponce. Por fim, não obstante a sua validade geral, compreendemos que nossa autora, pela própria natureza da obra investigada, traça um painel mais realista, detalhado e fundamentado sobre as comunidades primitivas e sua educação.

Podemos concluir que a educação das comunidades primitivas, conforme Leacock, é um reflexo do modo de vida igualitário desses povos. O igualitarismo primitivo, no entanto, é pautado por um genuíno respeito pela autonomia daqueles que dele participam. A flexibilidade dos papéis de gênero, a afetividade, o cuidado de ambos os sexos para com as crianças de todo o bando, o respeito à sexualidade das mulheres e a valorização do papel da mulher na economia e decisões do grupo são vistos com abundância ao longo da obra de Leacock, de modo que fica perceptível que a educação destes povos é profundamente diferente da educação contemporânea, na qual a opressão de gênero, raça, sexualidade e de classe é difundida, impedindo que os indivíduos tenham acesso aos espaços que possibilitam o desenvolvimento de suas potencialidades e individualidades.

Em última análise, fica claro que uma educação de qualidade que seja igualmente e efetivamente acessível para todos os membros da sociedade capitalista não é possível, visto que, para garantir que todos se tornem autênticos membros do gênero humano, faz-se necessário garantir, primeiramente, que os indivíduos estejam inseridos numa sociedade que seja fundada por valores que preconizam sua emancipação, o que não acontece dentro do capitalismo.

A sociedade capitalista e sua educação compartilham mais valores com a proposta implementada pela missão jesuítica de dominação e repressão aos povos nativos do que com a educação repleta de afetividade, tolerância, respeito, igualdade e autonomia praticada pelos montagnais. Leacock nos faz refletir que a educação contemporânea e, principalmente, a sociedade que a organiza precisam ser superadas antes mesmo de pensarmos em oferecer uma educação de acesso universal e que abranja todas as individualidades e potencialidades humanas.

REFERÊNCIAS

LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina**: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural. São Paulo: Instituto Lukács, 2019. 416 p. Tradução de: Susana Vasconcelos Jimenez.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo, Boitempo, 2013.

MACENO, Talvanes Eugênio. **A impossibilidade da universalização da educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019. 128 p.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Tradução de: José Severo de Camargo Pereira.

Data da submissão: 19/05/2022

Data da aprovação: 28/11/2022