



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANA JOZA DE LIMA

EDUCAÇÃO E OPRESSÃO DE GÊNERO NA OBRA “MITOS DA DOMINAÇÃO MASCULINA”: UM ESTUDO FUNDAMENTADO NA ONTOLOGIA MARXIANA

FORTALEZA

2021

ANA JOZA DE LIMA

EDUCAÇÃO E OPRESSÃO DE GÊNERO NA OBRA “MITOS DA DOMINAÇÃO
MASCULINA”: UM ESTUDO FUNDAMENTADO NA ONTOLOGIA MARXIANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Valdemarin Coelho
Gomes
Co-orientadora: Prof^a Dra. Betania Moreira de
Moraes

FORTALEZA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L696e Lima, Ana Joza de.
Educação e opressão de gênero na obra “Mitos da dominação masculina” : um estudo fundamentado na ontologia marxiana / Ana Joza de Lima. – 2021.
236 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes .
Coorientação: Prof. Dr. Betania Moreira de Moraes .
1. Educação. 2. Opressão de gênero. 3. Ontologia marxiana. 4. Emancipação feminina. 5. Emancipação humana. I. Título.

CDD 370

ANA JOZA DE LIMA

EDUCAÇÃO E OPRESSÃO DE GÊNERO NA OBRA “MITOS DA DOMINAÇÃO MASCULINA”: UM ESTUDO FUNDAMENTADO NA ONTOLOGIA MARXIANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira.

Aprovada em: 31 / 08 / 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Betania Moreira de Moraes (Co-orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dra Francisca Maurilene do Carmo
Universidade Federal do Ceará – UFC

À Ana Maria, minha mãe, aquela que me deu a vida e suas possibilidades.

À Susana Jimenez, pelo seu legado acadêmico em prol da luta pela emancipação humana.

AGRADECIMENTOS

À Professora Susana Jimenez, por me acolher no Programa, pelos diálogos e momentos de aprendizado, e pelo trabalho de tradução da obra de Leacock que tornou possível a realização da pesquisa.

Ao Professor Mário, por assumir a orientação do trabalho com extremo zelo e dedicação, e pela enorme paciência ao longo do meu processo de aprendizado.

À Professora Betania, pelas ricas contribuições à pesquisa e pela importante presença em todo o meu processo formativo na pós-graduação.

À Professora Ruth, por aceitar o convite para participar da banca e por nos brindar com sua presença poética nos momentos de debates.

Ao Professor Luís, por aceitar o convite para participar da banca e pela gentileza com que me acolheu durante o estágio de prática docente.

À Professora Maurilene, pela solicitude com que aceitou o convite para compor a banca.

Às Professoras e aos Professores da linha E-luta pelo trabalho voltado à formação revolucionária.

Ao Renaud, por todo apoio e cuidado dedicados todos esses anos.

Ao meu Max, por simplesmente existir.

Às muitas mulheres, minhas irmãs e sobrinhas, que sempre estiveram presentes em minha vida nutrindo-me com o afeto mais fraternal.

À Kércia, por possibilitar a liberação de algumas horas de atividade doméstica para dedicar-me à realização da pesquisa.

Ao Fábio, pela paciência em ouvir meus lamentos, e pelos contínuos conselhos ortográficos ao longo da escrita do trabalho.

À Núbia, que apesar da distância física nunca deixou de estar presente durante o Doutorado, e às demais colegas do grupo “Resistência” pela amizade cultivada desde o mestrado.

À Raquel Monteiro, pela amizade construída ao longo da nossa trajetória acadêmica comum, da graduação à Pós/UFC; e aos colegas da linha E-luta/UFC, Raquel Morais, Adele, Cezar, Lenha e tantas outras pessoas que tornaram essa jornada mais afável.

Aos servidores da Pós, Ariadina e Sérgio, pelos serviços prestados.

À SEDUC/CE pela liberação para os estudos.

À Funcap pelo incentivo financeiro à pesquisa.

RESUMO

O presente estudo versa sobre a relação entre educação e opressão de gênero, tendo como objetivo identificar a função do complexo educativo na reprodução desse problema social. Para atingir esse objetivo, realizamos uma análise da obra “Mitos da dominação masculina”, de Eleanor Burke Leacock (2019), em busca de compreender qual o papel da educação no processo de transição de uma sociedade assentada no igualitarismo para novas relações alicerçadas na exploração e na opressão de gênero; examinamos ainda os fundamentos históricos e sócio-culturais da opressão de gênero a partir das contribuições do marxismo, bem como analisamos a natureza ontológica da educação, apontando sua função na reprodução das relações de exploração e opressoras no seio da sociedade de classes, bem como seus limites e contradições no que se refere à opressão de gênero. O pressuposto teórico-metodológico da nossa pesquisa é a ontologia do ser social fundada por Karl Marx (1818-1883), mediante o qual se buscou apreender a natureza e a especificidade da opressão de gênero e do complexo educativo enquanto processualidades históricas e sócio-culturais fundadas na forma como o ser humano produz sua existência no âmbito da reprodução social. A exposição da pesquisa é feita em 4 (quatro) capítulos, sendo o primeiro dedicado à análise dos dados etno-históricos da obra “Mitos da dominação masculina”, o segundo ao estudo dos fundamentos históricos da opressão de gênero, o terceiro versa sobre a natureza ontológica da educação a partir das contribuições marxiano-lukacsianas. No quarto e último capítulo discutimos a relação entre educação e opressão de gênero, retomando a experiência dos povos narrada na obra de Leacock (2019) e incluindo novos elementos que dão mostras do caráter opressor das práticas educativas realizadas naquela sociedade, além de ampliar esse debate a partir das considerações acerca de como a educação escolar historicamente tem contribuído com a reprodução social da opressão de gênero. As discussões realizadas reforçam a premente necessidade de um maior esclarecimento acerca das bases sócio-culturais e históricas das desigualdades de gênero e do lugar da educação na reprodução social dessas relações, revelando suas contradições e limites. A partir da experiência dos povos montagnais-naskapi, destacamos que a educação, quando praticada para atender aos interesses da sociedade de classes, se consubstanciou em uma prática opressora na medida em que teve por função precípua acelerar e consolidar as mudanças que vinham ocorrendo na base da estrutura social; corroborando o processo de transição de relações sociais igualitárias às relações de exploração e da opressão de gênero. Essa realidade particular expressa um traço universal da educação na

sociedade de classe, cuja função majoritária tem sido de reforçar a exploração da classe dominante dos meios produtivos. Apesar do reconhecimento dos limites ontológicos da educação na sociedade de classes, ao considerar a especificidade do ser social, seu desenvolvimento sempre desigual e contraditório, também entendemos que a educação pode se constituir como ferramenta eficaz contra a opressão de gênero, mas somente e na medida em que se configure como uma atividade educativa emancipatória. Para isso, a educação precisa voltar-se para a superação das contradições que fundam a opressão de gênero e todas as demais formas de opressão, desde suas bases comuns: as relações sociais assentadas no trabalho alienado e suas mediações necessárias, a propriedade privada e a sociedade de classes.

Palavras-chave: Educação; Opressão de gênero; Ontologia marxiana; Emancipação feminina; Emancipação humana.

ABSTRACT

The study deals with the relationship between education and gender oppression, aiming to understand the role of the educational complex in the reproduction of this social problem. To achieve this goal, we analyzed the work "Myths of Male Dominance", written by Eleanor Burke Leacock (2019), in order to understand the role of education in the process of transition from a society based on egalitarianism to new relationships based on exploitation and in gender oppression; we also examined the historical and socio-cultural foundations of gender oppression from the point of view of Marxist contributions, as well as we analyzed the ontological nature of education, pointing out its role in the reproduction of exploitative and oppressive relations within class society, along with their limits and contradictions regarding gender oppression. The theoretical-methodological assumption of our research is the ontology of social being founded by Karl Marx (1818-1883), through which we sought to apprehend the nature and specificity of gender oppression and the educational complex as historical and socio-cultural processes based on the way human beings produce their existence in the context of social reproduction. The exposition of the research is displayed in 4 (four) chapters, the first being dedicated to the analysis of the ethno-historical data presented in the work "Myths of male dominance ", the second, to the study of the historical foundations of gender oppression, the third treating about the ontological nature of education from the perspective of the Marxian-Lukacsian contributions. In the fourth and last chapter, we discussed the relationship between education and gender oppression, resuming the experience of peoples narrated in the work of Leacock (2019) and including new elements that show the oppressive character of educational practices carried out in that society, in addition to broadening this debate in view of the considerations about how school education has historically contributed to the social reproduction of gender oppression. The discussions carried out reinforce the pressing need for greater clarification about the socio-cultural and historical bases of gender inequalities and the place of education in the social reproduction of these relationships, revealing their contradictions and limits. Based upon the experience of the Montagnais-Naskapi, we emphasized that education, when put to meet the interests of class society, became an oppressive practice insofar as it had the primary function of accelerating and consolidating the changes that had been taking place on the framework of the social structure; corroborating the process of transition from egalitarian social relations to relations of exploitation and gender oppression.

Keywords: Education; Gender oppression; Marxian ontology; Women emancipation; Human emancipation.

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 1.1 | Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa | 18 |
| 2 | MULHERES EM UMA SOCIEDADE IGUALITÁRIA: ANÁLISE DA OBRA “MITOS DA DOMINAÇÃO MASCULINA” | 34 |
| 2.1 | Eleanor Burke Leacock (1922-1987): vida e obra | 34 |
| 2.1.1 | <i>Morgan e o estudo da mudança social: algumas considerações</i> | 43 |
| 2.2 | A sociedade igualitária dos montagnais-naskapi e o status das mulheres | 56 |
| 2.3 | Da igualdade opressão: determinações do trabalho na vida social das mulheres | 64 |
| 2.3.1 | <i>O Programa Jesuítico para “domar” as mulheres</i> | 69 |
| 2.3.2 | <i>Flexibilidade pós-marital e estabilidade patrilocal: mudanças nas relações de trabalho e de gênero</i> | 79 |
| 3 | FUNDAMENTOS ONTO-HISTÓRICOS DA OPRESSÃO DE GÊNERO ... | 88 |
| 3.1 | Trabalho e ser social: princípios da crítica ontológica | 88 |
| 3.1.1 | <i>O ato do trabalho: teleologia e causalidade</i> | 93 |
| 3.2 | Alienação do trabalho e degenerescência humana | 104 |
| 3.3 | Fundamentos históricos da opressão de gênero | 114 |
| 3.3.1 | <i>Família monogâmica e patriarcal</i> | 118 |
| 3.3.2 | <i>Propriedade privada e divisão social do trabalho: determinações objetivas da subjugação social da mulher</i> | 125 |
| 4 | O COMPLEXO SOCIAL DA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS ONTOLÓGICOS | 136 |
| 4.1 | O trabalho como modelo da <i>práxis</i> em Györge Lukács | 136 |
| 4.2 | A natureza da educação: aportes ontológicos | 143 |
| 4.2.1 | <i>Os sentidos amplo e estrito da educação</i> | 147 |
| 4.3 | A educação do homem primitivo <i>versus</i> a educação de classes | 155 |
| 4.3.1 | <i>Práticas educativas da comunidade primitiva</i> | 155 |
| 4.3.2 | <i>A educação de classes e seu modelo escolar</i> | 163 |
| 4.4 | Educação e emancipação humana: limites sob a lógica do capital | 175 |
| 5 | EDUCAÇÃO E OPRESSÃO DE GÊNERO | 186 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 5.1 | A educação como ferramenta de opressão: a experiência dos montagnais-naskapi | 186 |
| 5.1.1 | <i>As escolas residenciais indígenas do Canadá</i> | 189 |
| 5.2 | Educação e emancipação feminina: avanços e contradições | 201 |
| 5.2.1 | <i>Educação escolar e reprodução social da opressão de gênero</i> | 212 |
| 6 | CONCLUSÕES | 221 |
| | REFERÊNCIAS | 228 |

1 INTRODUÇÃO

Coisas da terra

Todas as coisas de que falo estão na cidade
entre o céu e a terra.
São todas elas coisas perecíveis
e eternas como o teu riso
a palavra solidária
minha mão aberta
ou este esquecido cheiro de cabelo
que volta
e acende sua flama inesperada
no coração de maio.

Todas as coisas de que falo são de carne
como o verão e o salário.
Mortalmente inseridas no tempo,
Estão dispersas como o ar
no mercado, nas oficinas,
nas ruas, nos hotéis e viagem.

São coisas, todas elas,
cotidianas, como bocas
e mão, sonhos, greves,
denúncias,
acidentes do trabalho e do amor. Coisas,
de que falam os jornais
às vezes tão rudes
às vezes tão escuras
que mesmo a poesia as ilumina com dificuldade.

Mas é nelas que te vejo pulsando,
mundo novo,
ainda em estado de soluços e esperança.

(GULLAR, 2015, p. 220).

O problema social da opressão de gênero, atrelado às mulheres como *corpus* dominante do feminino, é um fato incontestável inerente a sua sociabilidade. O modo mais aparente do problema revela-se nas várias formas de violência psicológica, física e sexual que milhares de mulheres sofrem todos os dias em todos os lugares do mundo. De acordo com Federici (2017), o número de mulheres assassinadas diariamente nos últimos anos cresceu em todas as partes do mundo, assumindo formas antes só vistas em tempos de guerra. Para a pesquisadora, essa realidade é ainda mais grave na América Latina e em países pobres. O Brasil ocupa hoje as primeiras posições entre os países com as taxas mais altas de

*feminicídio*¹. Os dados de 2015, por exemplo, mostram que em média 13 mulheres eram diariamente assinadas no Brasil.² Com a crise da pandemia do COVID-19, essas taxas tiveram um aumento absurdo, de 22% quando comparado com o mesmo período do ano anterior³. Ou seja, quanto mais tempo as mulheres foram obrigadas ficarem reclusas à esfera privada familiar, a violência sofrida por elas aumentou significativamente. Essa realidade mostra, entre outras coisas, que o modelo de família atual, apesar das suas variações, ainda reproduz com toda força a opressão da mulher instituída pelo modelo monogâmico e patriarcal.

Em face das mais variadas formas de opressão vividas pelas mulheres, o feminismo tem ganhado força nos últimos anos, tornando-se bastante expressivo à medida que consegue cada vez mais comunicar as pessoas sobre o problema social da opressão de gênero. Além disso, o movimento de mulheres tem se destacado e assumido um papel relevante nas lutas sociais à medida que articula a situação da mulher a outras questões de ordem, a exemplo do que tem defendido o *manifesto* “Feminismo para os 99%” (2019) que sugere a organização de um movimento feminista anticapitalista como forma de contestar a situação de opressão vivida pelo gênero feminino. Nesse sentido, o movimento muito contribui ao juntar-se a outras lutas sociais, e, sobretudo, por reunir boa parte das correntes do feminismo a um denominador comum, a “defesa da superação do capitalismo”. Contudo, observamos que ainda assim falta a esse movimento uma crítica radical ao sistema (e por isso o uso das aspas), e essa carência implica diretamente no modo como essas lutas vêm sendo travadas e na sua eficácia/ineficácia ante os avanços das contradições sociais do sistema em crise.

A nosso ver, grande parte dos movimentos feministas hoje não tem conseguido realizar uma crítica radical ao capitalismo, tampouco alcançam a crítica à família nuclear como base econômica desse modelo social. Dessa maneira não atingem uma compreensão dos elementos ontológicos da situação social da mulher. Por essa razão, as soluções ao problema da opressão têm sido limitadas, como defender o *empoderamento* feminino, como se a questão da opressão tivesse uma origem e solução no âmbito da *psiqué* da mulher, ou acreditando que sua maior participação na política e no mercado de trabalho, bem como a garantia da igualdade de salários, sejam suficientes para sanar as desigualdades entre homens

¹ Termo empregado para designar o assassinato de mulheres em razão do gênero.

²Feminicídio: a faceta final do machismo no Brasil. Disponível em: https://www.politize.com.br/feminicidio/?https://www.politize.com.br/&gclid=CjwKCAjwiOv7BRBREiwAXHbv3LNzbURqAGZQMynopFBUv5_lvrSQBYJ8JzisLv7vM_zaxPZKZgVeqRoCdOkQAvD_BwE. Acesso em 05 out. de 2020.

³ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/casos-de-feminicidio-crescem-22-em-12-estados-durante-pandemia>. Acesso em 05 out. de 2020.

e mulheres. Essas questões são importantes e obviamente não devem ser deixadas de lado, mas elas por si só não dão conta da complexidade do problema da opressão de gênero, isso porque somente por meio de uma compreensão crítica da natureza ontológica desse problema, ou seja, tomando-o desde suas bases fundantes, em busca de evidenciar seus nexos íntimos para além da sua dimensão aparente, será possível pensar e propor soluções efetivas no sentido de sua superação.

Nesse sentido, lembramos que todo empenho científico de Marx e Engels em analisar a dinâmica da sociedade capitalista tinha como propósito revelar suas contradições visando à construção de possibilidades concretas de sua transformação. Ou seja, a investidura intelectual desses pensadores não se limitava à compreensão científica da sociedade, mas visava, sobretudo, uma tentativa de elaborar um conhecimento efetivamente transformador, prático, quer dizer, que pudesse auxiliar na transformação da sociedade. Nessa perspectiva, compreendemos que uma organização social que mira alvos ilhados, errôneos ou insuficientes, ou seja, que não atingem o âmago de suas contradições, está fadada ao fracasso. Infelizmente, essa tem sido a tendência dominante nos movimentos sociais, incluindo grande parte do movimento feminista, algo, aliás, para o qual a ciência burguesa muito contribuiu cavando e reforçando a ideia de que vivemos em um mundo fragmentado. Essa ideia provoca o isolamento dos grupos, pontuando as lutas em separado. Assim, entendemos que para evitar esses equívocos e direcionar as lutas sociais hoje, a crítica ontológica marxiana é extremamente necessária, apresentando-se como uma ferramenta imprescindível dada a sua natureza radicalmente revolucionária.

A crítica ontológica parte da concepção de que a prática humano-social é teleológica e, portanto, depende de uma significação do mundo mais ou menos unitária e coerente. Ou seja, a reprodução social configura-se de maneira dialética, articulando necessariamente o indivíduo e a sociedade, sendo essa mediação assentada no mundo objetivo. (LUKÁCS, 2012; 2013).

Por isso defendemos que a crítica ontológica é fundamental para desvendar as contradições mais elementares da sociedade atual, assim como, condição para a elaboração de uma *práxis* verdadeiramente revolucionária que tenha como paradigma a emancipação humana. Para isso é preciso recorrer a Marx e a sua crítica do modo de produção capitalista, mediante a qual se compreende que essa forma de produção da existência material e social, ao assentar-se na alienação do trabalho e na produção de mercadorias, institui relações humanas igualmente alienadas, incluindo neste rol as relações de gênero.

A concepção ontológica marxiana é revolucionária porque parte do ser social enquanto totalidade concreta e processual, revelando sua essência, ao mesmo tempo em que se apresenta como um instrumento de sua transformação. A partir dessa perspectiva, buscamos compreender o problema social da mulher, considerando suas mediações com a totalidade social regida pela alienação do trabalho, e em específico sua relação com o complexo da educação.

O objetivo do trabalho consiste em investigar a relação entre este fenômeno social e a educação, mais precisamente, compreender a função da educação enquanto *práxis* social na reprodução da opressão de gênero. Para alcançar esse objetivo, analisamos a obra “Mitos da dominação masculina” de Eleanor Burke Leacock (2019) por apresentar uma experiência na qual a educação atuou no processo de consolidação das relações de exploração e opressão de gênero, revelando um traço universal dessa relação na sociedade de classes. A partir de então, demandou-se um exame dos fundamentos históricos e sócio-culturais da opressão de gênero a partir das contribuições do marxismo, bem como uma apropriação ontológica da natureza e especificidade da educação, apontando sua função na reprodução social da sociedade de classes. Esse caminho teórico traçado pelo objeto foi fundamental para compreendermos criticamente os limites e contradições da educação no que se refere à opressão de gênero.

Devemos advertir de início que nossas discussões acerca da relação entre educação e opressão de gênero se recusa a tratá-la de maneira isolada, isto é, como uma questão circunscrita ao âmbito da prática escolar e das atitudes dos sujeitos, docentes e discentes, como muitos estudos de gênero o fazem⁴. Esses estudos têm sua importância, mas não dão conta do problema porque não partem de uma perspectiva de totalidade, isto é, não conseguem estabelecer uma relação entre os fenômenos e seus determinantes mais essenciais. Sendo assim, esses estudos tão pouco podem oferecer uma solução eficaz para os problemas relacionados à educação e à opressão da mulher, limitando-se, como fazem quase sempre, às mudanças de atitudes no plano subjetivo. Contrário a isso, a perspectiva teórica da nossa pesquisa implica tomar a realidade como uma totalidade social, na qual os fenômenos estudados estão imbricados por meio de mediações complexas que só podem ser compreendidas essencialmente em sua objetividade dinâmica e processual, reciprocamente

⁴ Por exemplo, as investigações *pós-estruturalistas*, ver Louro (1997), e demais estudos de gênero que se centram na análise da reprodução das construções do feminino e masculino por meio das práticas educativas no interior da instituição escolar.

condicionada. Disso decorre que a relação entre educação e opressão de gênero é apreendida considerando suas mediações recíprocas e determinativas no contexto da reprodução social.

Nossa investigação se inicia com a obra “Mitos da dominação masculina”, de Leacock, que foi recentemente traduzida para o português (2019), por uma iniciativa do Instituto Lukács⁵ e da Professora PhD. Susana Jimenez. Vale destacar a importância que essa tradução significou para o estudo das relações de gênero, sobretudo, no âmbito do marxismo e da ontologia, visto que a obra entrega elementos importantes ao debate acerca da opressão de gênero, bem como a possibilidade de dialogar com a educação⁶. Essa possibilidade se apresenta para nós em face do processo de transição de uma sociedade igualitária a uma nova estrutura social baseada nas relações de exploração e na opressão de gênero, conforme dissemos acima, sendo que nesse processo a educação serviu de ferramenta para acelerar as mudanças na base dessa estrutura. A partir disso, buscamos destacar a função da educação diante das transformações e da reprodução das novas relações sociais, sobretudo no que se refere à opressão de gênero, ampliando as discussões acerca da natureza ontológica do complexo educativo no âmbito da reprodução social.

Vale destacar também que, além dos ricos elementos presentes na obra acima referida, também pesou na escolha do objeto da presente investigação o contato com a Professora Susana Jimenez. Quando ingressei no curso de doutorado em 2017, fui orientada da Professora, momento em que ela estava realizando o trabalho de tradução da obra. Assim, o contato pessoal com a tradutora permitiu um conhecimento preliminar do rico material etnográfico acerca do debate sobre a opressão da mulher realizado por Leacock, fazendo-nos também refletir sobre o lugar da educação na reprodução social desse problema. Além disso, acrescenta-se o fato desse tema e investigação adentrar o campo da antropologia, que porventura é minha área de formação em nível de graduação (Ciências Sociais).

A partir de Leacock (2019), percebemos que é recorrente a afirmação de que em todos os tempos e lugares as mulheres foram subservientes aos homens. Para a antropóloga, esse entendimento se sustenta na concepção de que as diferenças biológicas entre os dois sexos criaram as condições propícias à dominação masculina; ou seja, parte da premissa de

⁵O Instituto Lukács foi fundado em 2012, organizado por pesquisadores e militantes em prol da defesa da emancipação humana. É uma entidade permanente sem fins econômicos, de caráter cultural e sem vinculação partidária. O Instituto recentemente suspendeu suas atividades e suas obras foram cedidas ao Coletivo Veredas que a partir de junho desse ano (2021) ficou responsável pela venda e qualquer encaminhamento editorial dessas obras. Disponível em: Instituto | [tiinstitutolukacs](http://tiinstitutolukacs.com.br). Acesso em: 28 Jun. de 2021.

⁶ Vale lembrar que atualmente, nessa mesma perspectiva, temos publicado o trabalho de Freres (2020) intitulado “A exploração de classe como fundamento da opressão de gênero em Eleanor Leacock: o lugar da educação”, onde a autora dá uma importante contribuição a esse debate. Disponível em: ANUÁRIO LUKÁCS 2020 (institutolukacs.com.br). Acesso em: 10 Jul. 2021.

que em função da reprodução biológica a mulher tende a ser “passiva” e o homem mais agressivo na relação entre si. A explicação para o comportamento mais agressivo do homem é que este, estando livre das obrigações no que se refere à reprodução biológica, pode dedicar-se à caça, que o torna mais agressivo. Acontece que esse modo de ver o problema não corresponde aos fatos históricos, além de naturalizar a opressão de gênero.

Para Leacock (2019), a naturalização do comportamento masculino e feminino ignora o curso da história na medida em que não reconhece as experiências igualitárias das relações de gênero. Ou seja, são estudos que além de serem controversos, não guardam conformidade com fatos históricos empiricamente demonstráveis. Contudo, conforme a autora, por muito tempo essas análises predominaram nos estudos de gênero, ao mesmo tempo em que questões importantes sobre a posição social das mulheres foram relegadas a um segundo plano.

Na direção contrária, os estudos de gênero em uma perspectiva etno-histórica mostram que no passado, na maioria das sociedades primitivas, as mulheres detinham grande poder e não eram rebaixadas socialmente. Sendo assim, tais evidências negam a pretensa universalidade da dominação masculina. (LEACOCK, 2019). Esses estudos históricos também revelam que a opressão de gênero resultou de um conjunto de transformações sócio-históricas, mais notadamente a partir do surgimento da propriedade privada e emergência da sociedade de classe, responsáveis por arruinar a posição social da mulher (ENGELS, 1984). Ou seja, a partir de transformações na base do trabalho que levaram ao arruinamento das estruturas sociais igualitárias, as mulheres passaram a vivenciar uma situação de exploração-dominância, originando-se dessa situação a desigualdade de gênero e várias outras formas de opressão. (SAFIOTTI, 2013).

Essas discussões se apóiam no entendimento de que o ser humano produz a sua própria existência através do trabalho, cuja natureza determina em última instância as relações sociais. Assim, compreendemos que a opressão de gênero corresponde à forma histórica da produção social assentada no trabalho alienado, forma esta que implica no mais alto grau de degradação do gênero humano, conforme demonstrou Marx (2015). Dito de outra maneira, a opressão de gênero é uma construção social que reflete a forma como o homem produz a sua existência através do trabalho alienado, por meio das suas mediações necessárias, a divisão do trabalho e a propriedade privada.

A par dessa compreensão, buscamos entender o lugar da educação na opressão de gênero, visto que nas últimas décadas a educação tem assumido uma posição privilegiada nos

debates em torno das soluções aos mais variados tipos de problemas sociais, sobretudo, de ordem econômica, mas também na questão da emancipação feminina. Essa, aliás, é uma relação antiga, a educação desde o século XIX já era uma reivindicação das primeiras feministas. Considerando isso, bem como a relação entre educação e opressão de gênero, destacamos os limites e contradições do complexo educativo em face da sua natureza e especificidade no contexto da sociedade de classe, tanto no que se refere à emancipação feminina, quanto à emancipação humana em geral.

1.1 Coordenadas teórico-metodológicas da pesquisa

Ao fundar sua ontologia do ser social, Karl Marx (1818-1883) instaurou uma nova forma de fazer ciência e filosofia, da qual decorreu uma nova concepção de conhecimento distinta em grau e complexidade das concepções anteriores. A novidade marxiana consistiu no redirecionamento do debate filosófico-científico para o *ser-precisamente-assim*, tomando-o desde suas bases fundamentais. Nessa abordagem, a consciência assumiu a função de capturar o ente em sua dinâmica e concretude, modo pelo qual o filósofo alemão superou as concepções especulativas e empiristas até então vigentes.

É importante esclarecer de início que não existe em Marx um tratamento acerca do método no sentido de um conjunto de ferramentas e técnicas *a priori* elaboradas pelo sujeito. Conforme adverte Chasin (2009, p.89) a esse respeito:

Se por método se entende uma arrumação operativa, *a priori*, da subjetividade, consubstanciada por um conjunto normativo de procedimentos, ditos científicos, com os quais o investigador deve levar a cabo seu trabalho, então, não há um método em Marx. [...].

Esse modo de operar, pressupondo um *modus operandi* universal de racionalidade, corresponde à gnosiologia, e em nada tem a ver com a concepção ontológica de Marx, que impede por natureza de princípio qualquer aproximação do método científico nesse sentido.

De acordo com Chasin (2009), o novo padrão de cognição filosófico-científico instaurado por Marx compõe uma unidade teórica diferente em potência e complexidade de tudo o que foi antes produzido no âmbito do saber. Sua concepção configurou um salto de natureza ontológica, não se tratando de uma simples junção dos conhecimentos até então existentes, conforme alguns intérpretes a conceberam. Essa incompreensão gerou o que Chasin (2009) denomina por *tríplice amálgama* ou *amálgama originário* do pensamento

marxista, com implicações severas ao padrão marxiano, sobretudo, no que se refere à questão do conhecimento e do “método” em Marx.

Para Chasin (2009), foram muitos os pensadores marxistas que caíram no erro comum de atribuir a Marx a façanha de unir três fontes do conhecimento (a filosofia alemã, a economia política e o socialismo francês)⁷, perdendo de vista o processo de elaboração teórica de Marx; e o mais importante, o fio condutor do seu pensamento, o seu estatuto ontológico, do qual decorreu o novo padrão filosófico-científico.

Conforme o autor, as elaborações teóricas de Marx resultaram das suas próprias investigações, não se tratando de um simples realinhamento de ideias por parte do sujeito; ao contrário, provieram de uma trama reflexivo-investigativa na qual o próprio procedimento cognitivo foi elevado pelo reconhecimento do *ser-precisamente-assim*. Portanto, sua concepção resultou, antes de tudo, das investigações de Marx suscitadas inicialmente pelo interesse em relação às questões materiais⁸ e aos problemas com o arcabouço teórico de Hegel. De acordo com o pensador brasileiro, ao fazer a crítica à filosofia do direito de Hegel,

⁷Como exemplo desse tipo de interpretação, o autor cita a versão kautskyana cujo trabalho serviu de referência para grandes pensadores marxistas, como o próprio Lenin, embora, este tenha apresentado uma versão muito mais sofisticada que o primeiro, afirma Chasin (2009). Para Chasin (2009), Kautsky dá grande ênfase à influência da dialética, aceitando como pedra angular a “necessária” luta de elementos contrários para explicar os fenômenos. Ou seja, a fundo, o que faz é atribuir um caráter de necessidade e inevitabilidade, entregando os acontecimentos sociais às forças do acaso. Interpretações como estas compõem o *amalgamo originário* da obra marxiana, como o autor ressalta nos trechos transcritos a seguir e à sua maneira sempre impecável:

É sob os contornos desse deplorável aparato teórico, escandalosamente incompatível com o pensamento de Marx, que Kautsky engendra a fórmula do triplice amálgamo originário da obra marxiana, transpondo para esta o espírito da aglutinação eclética que orienta a sua própria e rústica concepção do evoluir cumulativo da ciência em geral. (CHASIN, 2009, p. 32).

[...] Segundo Kautsky, cada um dos três pensamentos que integram o amálgamo é uma formação parcial, quando no interior da malha nacional de positividades e negatividades que o origina. Enquanto produtos isolados – a matéria econômica inglesa, o conteúdo político francês e o método alemão – são carentes uns dos outros, como que destinados a um *ménage à trois* que os libertaria da hipertrofia originária. [...] É fantástico e acabrunhante, o triplice amálgamo originário do pensamento marxiano não é sequer de sua inteira responsabilidade – já encontra pronta a união do material político francês com o nervo metódico alemão. (*Idem*, p. 32).

Assim, o autor elucida a malograda combinação das vertentes teóricas feitas pela maioria dos intérpretes de Marx, o que de certa forma destitui sua “genialidade” intelectual, além dos problemas mais sérios no que se refere ao não reconhecimento da natureza ontológica do seu pensamento e implicações no modo de proceder com o conhecimento.

⁸ Tais questões referem-se aos problemas concretos, como o conflito em torno do uso de terras desapropriadas, e com as quais Marx se debatia escrevendo para o jornal *Gazeta Renana*. Conforme Chasin (2009), ao fazer uso do aparato conceitual do Estado racional, Marx não se deu por satisfeito em suas próprias análises, motivo pelo qual posteriormente se deteve sobre essas questões durante sua permanência em Kreuznach. Foi nesse momento que Marx levantou as questões de fundo que o levaram a elaborar logo mais sua crítica ao direito de Hegel.

escrita no final de 1843 e início de 1844, Marx empreendeu uma guinada ontológica em seu pensamento, rompendo com o pensamento especulativo. Essa ruptura foi possível a partir da elaboração de uma nova concepção crítica, uma crítica de natureza ontológica porque preocupada em desvendar os nexos imanentes à realidade imediata, ao objeto, isto é, desvendar “a lógica da coisa” e assim compreender o *ser-precisamente-assim*.

Dessa nova concepção, exprimiu-se um novo trato à questão do conhecimento o qual passa a centrar-se no objeto que assume o lugar de regente do processo cognitivo. Conforme explica Chasin (2009, p. 58, grifos do autor):

Essa flexibilidade fundante do mundo sobre a ideação promove a crítica de natureza ontológica, organiza a subjetividade teórica e assim faculta operar respaldado em critérios objetivos de verdade, uma vez que, sob tal influxo da objetividade, o *ser* é chamado a parametrar o *conhecer*, ou, dito a partir do sujeito: sob a consistente modalidade do rigor ontológico ideação, a consciência ativa procura exercer os atos cognitivos na deliberada subsunção, criticamente modulada, aos complexos efetivos, às *coisas* reais e ideais da mundaneidade. É o transito da especulação à reflexão, a transmigação do âmbito rarefeito e adstringente, porque genérico, de uma razão tautológica, pois autossustentada – e nisso se esgota na impoção imperial da mesma, para a potência múltipla de uma racionalidade flexionante, que pulsa e ondula, se expande ou se diferencia no esforço de reproduzir seus alvos, empenho que ao mesmo tempo entifica e reentifica a ela própria, no contato dinâmico com as “coisas” do mundo. Racionalidade, não mais como simples rotação sobre si mesma de uma faculdade abstrata em sua autonomia e rígida em sua conaturalidade absoluta, porém, como produto efetivo da relação, reciprocamente determinante, entre força e abstrativa da consciência e o multiverso sobre o qual incide a atividade, sensível e ideal, dos sujeitos concretos. (CHASIN, 2009, p. 58, grifos do autor).

Assim, Marx supera a razão especulativa, estabelecendo um novo patamar de racionalidade no qual o real é apresentado como a condição de inteligibilidade da razão. Nessa perspectiva, a consciência eleva-se do mundo na tentativa de capturar as determinações do objeto, exercitando-se continuamente para apreender sua lógica imanente. Nesse sentido, Kosik (1976) afirma que o “marxismo não operou a dinamização da imutável substância, mas definiu como “substância” a dinâmica mesmo do objeto, a sua dialética. Por conseguinte, conhecer a substância “[...] significa conhecer as leis do movimento da coisa em si. A “substância” é o próprio *movimento da coisa ou a coisa em movimento*. [...]” (KOSIK, 1976, p. 33-34).

Assim, o conhecimento na perspectiva ontológica se dá mediante um duplo movimento em que a formação real e a captura “lógica da coisa” estão necessariamente entrelaçadas, sendo o primeiro momento predominante, conforme explica Chasin (2009, p. 59, grifos do autor):

[...] Os dois movimentos aquisitivos simultâneos e entrelaçados, mas sem desaparecer o *momento predominante* do ontológico sobre o gnosiológico, do “ser-precisamente-assim” em relação à representação ideal: retoras no movimento cognitivo, as “determinações existentes” não são passíveis de reprodução intelectual pelos andamentos *a priori* de qualquer configuração da lógica, e não podem conviver com qualquer *démarche* especulativo.

Foi assim que Marx, juntamente com Engels, em junho de 1846, definiu os pressupostos científicos da sua ciência, o materialismo histórico dialético, em contrapartida à especulação: “Ali onde termina a especulação, na vida real, começa também, portanto, a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático do desenvolvimento dos homens. [...]”. (MARX, ENGELS, 2007, p. 95), reunindo em uma só frase sua crítica às duas maiores vertentes filosóficas de seu tempo, a filosofia especulativa de Hegel e o materialismo de Feuerbach, dada a sua negação da *práxis* humana. As passagens a seguir, resumem essa dupla crítica:

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e do secos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens ao desenvolverem a sua produção e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Esse modo de considerar as coisas não é isento de pressupostos. Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante. Seus pressupostos são os homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições. Tão logo seja apresentado esse processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94-95).

Essa percepção do conhecimento reflete a concepção de homem objetivo, do ser genérico autoafirmado na sua atividade, o trabalho. Disso decorre a necessidade de conhecimento igualmente objetivo, capaz de provar empiricamente, para além de

especulações e mistificações, a conexão entre estrutura social, política e produção, enquanto processos reais da vida dos indivíduos.

Portanto, foi a partir da sua concepção de homem objetivo que Marx definiu o objeto como o *locus* da verdade científica, e os homens ativos, como o sujeito. Para o filósofo alemão todo o conhecimento decorre da prática, assim, o próprio conhecimento surge para atender necessidades da vida humana. Dessa forma, Marx também supera as concepções céticas quanto à capacidade do sujeito conhecer, isto porque, conforme explica Chasin (2009, p. 100, grifos do autor):

[...] A *prática* traz embutida em si, indissolivelmente, ao contrário da negação da atividade do pensamento, a presença de dois de seus momentos exponenciais: a subjetividade proponente – teleologia, e a subjetividade receptora – a capacidade cognitiva. De modo que, tal como diz Marx nos manuscritos: “Pensar e ser são, portanto, certamente *diferentes*, mas [estão] ao mesmo tempo em *unidade* mútua”, razão pela qual o ser *humano*, por isso *genérico*, ou seja, social, “tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber.”

Ou seja, para Marx, o homem é um “ser ativo que pensa” e por isso é capaz de conhecer, sendo no exercício da sua especificidade, o trabalho, que ele comprova seu conhecimento. Dessa maneira, Marx apreende ontologicamente o conhecimento ao mesmo tempo em que nega a impossibilidade de conhecer, visto que essa condição implicaria na própria negação do ser social. Assim, a resolução marxiana ao problema do conhecimento e do critério de verdade é *ontoprática*.

Esse entendimento é de suma importância, porque remete à questão da determinação social do pensamento. De acordo com Chasin (2009), ao reconhecer a atividade como o seu fundamento, ou seja, de que é na própria existência social que o homem demonstra a possibilidade e a efetivação de seu pensamento, a fundamentação *ontoprática* torna possível encarar com rigor o complexo do conhecimento.

Nesse sentido, também confirma Kosik (1976) que em Marx o conhecimento não é contemplação, mas o resultado do mundo prático dos homens, isto porque “[...] O homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade humana* [...]” (KOSIK, 1976. p. 28, grifos o autor), comportando-se como ser prático. Ademais, explica o autor, o sentido dado pelo homem à coisa, aos objetos, é um produto sócio-histórico, que corresponde a um modo de apropriação da realidade baseado na *práxis* objetiva da humanidade.

Vale destacar que, de acordo com Chasin (2009, p. 102), Marx “[...] condena o procedimento que investiga a problemática do conhecimento *isolando o pensamento* da atividade sensível do sujeito [...]”, porque nessa propositura é ignorada a condição do ente,

fazendo com que o pensamento erga-se como uma força autônoma, e conforme o próprio Marx advertia:

[...] polemizar “acerca da realidade e não-realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica, isto é, bizantina, improcedente ou sem nexos, uma vez que separar o atributo do pensamento do ser ativo que pensa é arrancar o mesmo de suas condições reais de possibilidade: lá onde o homem confirma o seu ser, confirma o seu pensamento, pois o ser do homem é o ser de sua atividade, assim como o seu saber é o saber de seu ser ativo. [...]” (CHASIN, 2009, p. 102-103, grifos do autor).

Vale frisar que a separação entre o pensamento e o ser pensante, própria à perspectiva gnosiológica, nada mais é que um produto de uma dada época histórica em que a necessidade de negar o conhecimento do ente, concatenada à manutenção das relações alienadas e estranhadas⁹, e centrada no indivíduo fragmentado, entregue a si mesmo, consubstancia uma justificação para esse estado de coisas. Nesse sentido, explica Chasin (2009, p. 104):

[...] Negar ou fazer abstração da realidade e do conhecimento pode ser e, de fato, tem sido a componente ideal e a justificação conformista – alienação e estranhamento do homem, perda e contraposição do homem a si mesmo, identificados à natureza humana – da índole ferina da individuação produzida por uma sociabilidade sua negação do homem é, em essência, sua única de o entificar. [...] (CHASIN, 2009, p. 104).

A esse respeito, Lukács (2010) afirma que não é de se surpreender que na sociedade burguesa, frente à sua necessidade prática de omitir suas contradições, as ideologias dominantes tenham obstaculizado a fundamentação ontológica do pensamento. Conforme o autor, a instauração da prioridade gnosiológica, que dominou a ciência nos últimos séculos, implicou a recusa de qualquer tentativa de conhecimento ontológico autêntico, qualificando toda indagação sobre o ser como uma insensatez inoportuna e anticientífica.

Em meio a essa resistência, algumas iniciativas foram realizadas na tentativa de elaborar um conhecimento de natureza ontológica, visto que esta é uma demanda do próprio ser. Entre tais iniciativas, Lukács (2010) cita as tentativas de Husserl, Scheler, Heidegger, e do existencialismo francês. Contudo, frisa o autor, todas essas investidas acabaram tomando o

⁹Compartilhamos da interpretação de que em Marx essas duas categorias são essencialmente distintas. Conforme Lessa (2015), atualmente há estudos suficientes que asseguram que a tradução de *Entfremdung* por alienação é a mais apropriada em se tratando dos textos de Marx, o que já não é válido para os textos de Hegel. Em Marx, as alienações são determinações objetivas da existência social, ou seja, seu fundamento ontológico é objetivo, já o estranhamento diz respeito a um estado da consciência, expressa uma relação entre uma consciência que estranha algo que não lhe é confortável (LESSA, 2015). Então, entendemos que pode haver alienação sem estranhamento, e da mesma forma o inverso.

indivíduo de maneira isolada, entregue a si mesmo, e dessa forma permaneceram em uma posição de irracionalidade e circunscritas à teoria do conhecimento. Ou seja, essas tentativas abreviaram a realidade, não fizeram uma crítica a partir do ser, não puderam oferecer uma explicação ontológica autêntica.

Contrário a essa perspectiva, Marx não separa o pensamento do ser pensante, conforme dissemos. Para Marx (2011), o pensamento é o único modo do homem se apropriar do mundo exterior, e é o meio pelo qual o homem elabora as categorias teóricas. Nesse sentido, ele afirma: “[...] O todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível [...]” (MARX, 2011, p. 55). O sujeito só existe inserido em um contexto social, a partir do qual busca dar respostas. De acordo com Marx (2011), as categorias expressam formas de ser, são determinações de existência, e, portanto, não são alheias à *práxis* histórica, conforme ele escreve:

[...] Como em geral em toda ciência histórica e social, no curso das categorias econômicas é preciso ter presente que o sujeito, aqui a moderna sociedade burguesa, é dado tanto na realidade como na cabeça, e que, por conseguinte, as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com frequência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, *também do ponto de vista científico*, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela *enquanto tal*. (MARX, 2011, p. 59, grifos do autor).

Portanto, o conceito (teoria) não é um produto autônomo do indivíduo, mas o resultado do mundo histórico-objetivo. Sendo assim, na concepção de Marx, no método teórico estão expressos o sujeito e a sociedade, que são o seu pressuposto. A partir dessa compreensão, a relação sujeito-objeto é concebida como o resultado de uma dada circunstância histórica do objeto, ou seja, é dada por um determinado contexto social no qual o objeto é ativamente apropriado pelas consciências dos indivíduos.

Conforme destaca Chasin (2009), as individualidades são geradas em tempos e lugares sociais, diante da processualidade entificadora das coisas materiais e espirituais, que são igualmente societárias. Assim, o conhecimento emana da objetividade, mas fazendo-se existir através do indivíduo inserido em uma malha social, combinando esses dois pólos, sujeito e objeto historicamente constituídos, no fazer de qualquer perspectiva de cientificidade. Nas palavras do autor:

[...] a conjunção cognitiva ideal depende do encontro entre sujeito plasmado em *posição* adequada à objetivação científica, ou seja, portador da *ótica* social em condições subjetiva de inserção, e de um objeto desenvolvido, isto é, perfilado na

energeia de seu complexo categorial estruturalmente arrematado. [...]. (CHASIN, 2009, p. 121, grifos do autor).

Nesse sentido, retomando o que dissemos anteriormente sobre a escolha do tema e a abordagem teórica da pesquisa, além de exprimir a posição da autora e do grupo de pesquisadores envolvidos, estes sujeitos também expressam uma objetividade histórica e, portanto, também postos pelo objeto.

Na perspectiva ontológica do conhecimento, a realidade é apreendida como uma totalidade concreta dinâmica e processual, decorrendo dessa concepção implicações metodológicas da maior importância.

De acordo com Kosik (1976), a exigência de um conhecimento autêntico do ser põe a necessidade científico-metodológica de apreender a realidade como uma totalidade processual e dinâmica. Conforme ele explica:

O princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. [...]. (KOSIK, 1976, p. 49, grifos do autor).

Segundo Kosik (1976, p. 44, grifos do autor), a categoria da totalidade implica reconhecer a “[...] realidade como um todo estruturado dialético, no qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. A totalidade não significa um acúmulo de fatos que devem ser apreendidos pelo sujeito, como bem adverte o autor, mas, ao contrário, corresponde ao conjunto de fatos em uma determinada concretude, ou seja, a realidade em si na qual os fatos são concretamente articulados. Conforme adverte:

[...] Sem a compreensão de que a realidade é a totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si. (KOSIK, 1976, p. 44).

Disso segue que a dialética da totalidade concreta não é um método que pretende conhecer todos os aspectos da realidade, mas sim uma tentativa teórica de capturar a realidade em sua concretude, isto é, em sua processualidade constitutiva, uma realidade sempre em movimento.

De acordo com Lukács (2012), no âmbito do ser, o significado de cada fenômeno é alcançado mediante a consideração das mediações entre as partes e o todo. Para o filósofo, em Marx, a totalidade apresenta-se como o momento predominante, mas não no sentido empirista de sistematizar hierarquicamente categorias, mas assim o é porque é o resultado de múltiplas determinações do ser, que se processam de maneira dinâmica e articulada.

[...] A crítica de sistema que temos em mente, e que encontramos conscientemente explicitada em Marx, parte, ao contrário, da totalidade na investigação das próprias conexões, e busca apreendê-las em todas as suas intrincadas e múltiplas relações, no grau máximo de aproximação possível. A totalidade não é, nesse caso, um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução ideal do realmente existente; as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistêmica, mas, ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo. [...] (LUKÁCS, 2012, grifos do autor, p. 297).

Ademais, acresce o autor que a complexidade da totalidade não anula a complexidade das partes, ao contrário, há um aprofundamento das contradições de ambos os lados na medida em que as categorias gerais se articulam, ou seja, conforme vai se alargando o grau de complexidade do todo e das partes mutuamente. Nesse sentido, ele explica: “[...] todo “elemento”, toda “parte”, é também aqui um todo; o “elemento” é sempre um complexo com propriedades concretas, qualitativamente específicas, um complexo de forças e relações diversas que agem em conjunto. [...]” (LUKÁCS, 2012, p. 306-307, grifos do autor).

Em relação à prioridade ontológica de determinadas categorias em relação a outras, é importante dizer que tal prioridade se dá tão somente em função de existir categorias primárias, das quais decorrem outras, ou seja, as primeiras podem existir sem as segundas, enquanto que o inverso não é ontologicamente possível. É por isso que o materialismo afirma que o ser tem prioridade ontológica em relação à consciência, visto que esta não pode existir sem o ser, mas em hipótese alguma isso significa anular o papel da consciência no seu processo de autoafirmação. Conforme explica Lukács (2012), a prioridade ontológica não significa uma hierarquia de valor entre ser e consciência, mas ao contrário, que “[...] toda investigação ontológica concreta sobre a relação entre ambos mostra que a consciência só se torna possível num grau relativamente elevado do desenvolvimento da matéria; [...]” (LUKÁCS, 2012, p. 307).

Sendo a realidade uma totalidade concreta dinâmica e processual, o conhecimento do real impõe certas exigências, as quais decorrem da necessidade de apreender a lógica dos fenômenos para além da sua aparência. Sendo assim, Lukács (2012) afirma a partir de Marx

que a relação entre essência e aparência é da maior importância, pois conforme escreveu o filósofo alemão: “Toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. (MARX *Apud* LUKÁCS, 2012, p. 294-295).

Conforme Lukács (2012), no âmbito do ser social, os fenômenos ocultam a sua essência, sendo a *práxis* determinante da especificidade da relação entre essência e aparência, isto porque os interesses de grupos sociais tendem a encobrir a essência do ser, reverberando isto também na produção científica. Por isso, Marx chamou atenção a esse respeito, buscando evitar as falsas representações da realidade e fundar um conhecimento autêntico do ser, conforme explica Lukács (2012, p. 295):

[...] não é casual que a frase sobre a ciência e a relação fenômeno-essência seja escrita por Marx no quadro de uma crítica aos economistas vulgares, em polêmica e com concepções e interpretações absurdas do ponto de vista do ser, que se fecham nas formas fenomênicas e deixam inteiramente de lado as conexões reais. A constatação filosófica de Marx tem aqui, portanto, a função de crítica ontológica a algumas falsas representações, ou seja, de ter, por meta despertar a consciência científica, no intuito de restaurar no pensamento a realidade autêntica, existente em si. [...].

Confirma-se, assim, o que dissemos antes que em Marx filosofia e ciência andam juntas, mas enquanto crítica ontológica, escapando da especulação lógico-racional filosófica e detendo-se ao *ser-precisamente-assim*.

Na busca por apreender o objeto na totalidade concreta, Marx (2011) propõe como ferramenta a *abstração*, que se constitui no único meio pelo qual o sujeito pode aproximar-se da realidade objetiva. Nesse sentido, o filósofo afirmou que:

[...] O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] (MARX, 2011, p. 54).

Ou seja, no pensamento, o concreto aparece como a realidade em si, quando na verdade é apenas o ponto de partida para alcançá-la. Nesse sentido Marx explica que Hegel incorreu no erro de tomar o concreto como o resultado do pensamento e não o inverso. O concreto é a síntese de múltiplas determinações, quer dizer, sua existência se dá em uma totalidade social, de modo que, extraído desta, tem-se uma abstração do mesmo. A abstração não é o objeto, mas é a forma possível, e limitada, de se chegar até ele, mas somente e na

medida em que consiga reproduzir a sua lógica própria. Conforme adverte Marx (2011, p. 54-55), “[...] o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto.”

Marx definiu as categorias econômicas, apreendidas no seu devir, como a forma possível pela qual a particularidade de uma dada realidade pode ser elucidada.

[...] Em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas correspondentes relações que estabelecem a posição e a influência das demais produções e suas respectivas relações. É uma iluminação universal em que todas as demais cores estão imersas e que as modifica em sua particularidade. É um éter particular que determina o peso específico de toda existência que nele se manifesta [...] (MARX, 2011, p. 59).

Assim, o filósofo afirma que, no caso da sociedade burguesa, sendo o capital a sua particularidade, esta categoria tem de se “constituir tanto o seu ponto de partida como o ponto de chegada” para a compreensão de toda a sua estrutura.

A abstração, frisemos, trata de fatos isolados, separados artificialmente pelo pesquisador, que só ganham verdade em sua concreticidade, da mesma maneira que o todo sem a distinção das partes significa um todo vazio. Conforme Kosik (1976, p. 50, grifos do autor), o pensamento dialético:

[...] parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fato a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade.

Assim, conforme explica o autor, o conhecimento dialético não se trata de uma sistematização de conceitos, operando por soma, visto que seu pressuposto é sempre algo mutável, em constante movimento. Se nada é imutável, não faz sentido algum sistematizar conceitos. Ao contrário disso, o conhecimento dialético, ao tomar a realidade como uma totalidade concreta processual, processa-se em *espiral* elucidando conceitos abstratos os quais são superados à medida que a realidade é compreendida como uma correlação dialética, modo pelo qual essas abstrações atingem um novo patamar quantitativo-qualitativo. Ou seja, a compreensão dialética assenta-se no reconhecimento da conexão entre as partes e o todo,

como também de que o todo só existe concretamente enquanto um todo de partes, consubstanciado por uma relação recíproca e contraditória. (KOSIK, 1976).

Considerando essas especificidades do real, Kosik (1976) afirma que a concepção dialético-materialista implica em um processo unitário composto por três momentos fundamentais que são:

[...] a destruição da pseudoconcreticidade, isto é da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano geral; e enfim, conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social. [...]. (KOSIK, 1976, p. 61).

A partir da concepção dialético-materialista, procuramos apreender os fenômenos aqui estudados buscando sua essência, que coincide com a sua função no âmbito do ser social em determinado contexto sócio-histórico. Para isso, foi preciso primeiramente, conforme nos adverte Kosik (1976) no trecho supracitado, superar a aparente objetividade do fenômeno, no caso específico, da função da educação na opressão de gênero, analisando esses dois complexos a partir da sua objetividade dialética e histórica. Assim, buscamos apreender a relação entre esses dois complexos a partir dos seus fundamentos empírico-concretos, considerando a mediação dialeticamente estabelecida entre si e a totalidade dinâmica do ser social.

Quanto à exposição da pesquisa, iniciamos com a análise dos dados etno-históricos da obra “Mitos da dominação masculina”, a partir da qual pudemos apreender os elementos determinantes que levaram as mulheres de uma situação social de igualdade e plena autonomia individual à sua opressão. O estudo contribui com nossas investigações na medida em que revelou os fatores sócio-econômicos e empírico-concretos que instituíram a opressão de gênero naquela sociedade, corroborando a compreensão desse problema social a partir da base material da existência humana, a configuração do trabalho; ao mesmo tempo em que nos remete à função da educação nesse processo. Vale destacar que esse último aspecto corresponde a nossa análise do fenômeno educativo, visto que a educação não é o foco de estudo de Leacock nesta obra. A antropóloga dedica-se a apresentar os elementos que atuaram na transição das relações igualitárias e de gênero, entre os quais se incluem as práticas educativas.

Conforme Leacock (2019), o declínio social da mulher e sua correlata opressão tiveram como fatores determinantes as transformações ocorridas na base do trabalho na

medida em que este foi convertido em trabalho assalariado e não mais visto exclusivamente como a garantia da subsistência. Com isso, os laços grupais, a cooperação e a solidariedade que antes predominavam, entraram em contradição com a lógica do comércio, sendo aos poucos suplantados, arruinando a igualdade social e entre os sexos.

Feito esse movimento de imersão no objeto, demandou-se investigar mais a fundo as bases empírico-concretas da opressão de gênero, enquanto fenômeno social produzido historicamente pela humanidade. Amparados nos pressupostos da ontologia fundada por Marx, e de maneira acentuada, no resgate do caráter ontológico do seu pensamento realizado por Györgé Lukács, destacamos que o ser genérico produz sua existência objetivamente através do trabalho, do qual decorrem as determinações mais essenciais da sua existência. A partir de então, compreendemos que na existência social assentada no trabalho alienado, e suas mediações, a propriedade privada e a divisão do trabalho, o ser humano vive relações sociais alienadas, resultando dessa situação a determinação mais geral da opressão de gênero. Nesse sentido, consideramos que, na medida em que a relação homem-mulher expressa a qualidade das relações genéricas, nos termos colocados por Marx (2015), a opressão de gênero revela o grau de degenerescência humana, da *autoalienação* do ser humano (homem e mulher).

Corroboram esse entendimento os inúmeros estudos históricos que mostram que a desigualdade de gênero em desfavor do feminino generalizou-se durante a transição da sociedade primitiva à sociedade de classe, quando a mulher foi rebaixada socialmente, configurando-se historicamente sua situação de exploração-dominação. Essa situação evidencia-se ao analisar o surgimento da família monogâmica e patriarcal enquanto instituição da sociedade de classes, sua unidade econômica básica (ENGELS, 1984), cuja função foi fazer valer seus interesses intrínsecos de acumulação de riquezas.

Esses estudos permitem afirmar que o declínio social da mulher, manifesto de forma mais contundente nas novas relações matrimoniais no seio da sociedade de classe, correspondeu, em essência, às transformações no âmbito do trabalho. Com a emergência da propriedade privada, o trabalho feminino foi recolocado na escala produtiva da nova divisão social do trabalho, sendo apropriado individualmente no âmbito da família monogâmica patriarcal. E, sendo o trabalho feminino omitido da escala de produção de valor, conquanto voltou-se à reprodução da vida, mas nem por isso, frisa-se, eliminado da produção social total, depreciou-se na mesma medida a situação social da mulher, emergindo desse contexto as mais variadas formas de opressão do gênero feminino.

Após examinar os fundamentos onto-históricos da opressão de gênero, passamos a analisar o complexo social da educação para compreendemos sua função na reprodução social da opressão da mulher. Esse movimento foi realizado partir das contribuições da ontologia marxiano-lukacsiana por meio da qual pudemos apreender a mediação necessária entre a educação e a opressão de gênero no âmbito da totalidade social assentada no trabalho alienado no seio da sociedade de classes.

A partir dessa compreensão, pudemos evidenciar com mais clareza os limites, avanços e contradições dessa relação. Evidenciados esses limites e contradições, tratamos no 4 e último capítulo mais especificamente da relação entre a educação e a opressão de gênero. Voltamos a nos referir à experiência montagnais-naskapi, sobretudo, a partir das práticas realizadas pelas *Escolas Residenciais* jesuíticas, o papel deletério da educação de classes na questão da opressão de gênero e das relações opressoras de modo geral. Além disso, discutimos como historicamente a educação escolar da sociedade de classes vem contribuindo para manter e reforçar a situação social da mulher. Através desse debate, mostramos que nessa sociedade a educação cumpre como função majoritária a reprodução das relações de exploração e de opressão do gênero feminino, conforme determina os interesses de manutenção dessa ordem social. E nesse sentido, destacamos a necessidade de uma *práxis* educativa revolucionária, que tenha por horizonte a emancipação humana, modo pelo qual poderá contribuir efetivamente com a emancipação feminina.

Vale destacar que o percurso da investigação descrito correspondeu à opção metodológica pelo método marxiano histórico-dialético. Ou seja, o percurso foi definido em função das determinações do próprio objeto de estudo que, conforme buscávamos compreender suas determinações essenciais no âmbito da totalidade do ser social, indicou o caminho da investigação.

Nossa discussão pretende reforçar a necessidade de um tratamento crítico-ontológico ao problema da opressão de gênero e da educação, em face da urgência de uma resposta eficaz no sentido da sua superação. Nesse sentido, destacamos o alerta do intelectual brasileiro Mário Duayer, que lamentavelmente nos deixou com profundo pesar, em janeiro deste ano, mais uma vítima da COVID-19 e da negligência do atual Governo que tem assumido uma postura genocida ante o descaso com a saúde pública no contexto da pandemia em nosso País. O pensador alerta para a necessidade cada vez maior de uma crítica ontológica aos problemas sociais atuais, pois, como bem destaca o autor, somente a crítica ontológica é crítica de fato.

Conforme ressalta Duayer (2012; 2015), diante da agressividade do capital e da incapacidade dos sujeitos reagirem contra os seus desmandos, padecendo de graus cada vez mais severos de exploração, opressão e demais contradições que recaem sobre a maioria das pessoas, a crítica ontológica torna-se cada vez mais necessária. Contudo, uma das maiores contradições de nosso tempo é que, mesmo em face da desumanidade que a reprodução do capital impõe à sociabilidade, estamos cada vez mais paralisados, vendo o mundo cair sobre nossas cabeças. Apesar de vez ou outra as pessoas se manifestarem diante de atrocidades do capital que “aparecem” na ordem do dia, a ação contra-hegemônica tem se mostrado irrisória, aumentando sempre mais a nossa sensação de impotência. Exemplo disso é a própria situação política atual do Brasil, na qual um governo descaradamente fascista, racista, misógino e homofóbico, entre outras crueldades, se mantém confortável no poder, aquém das acusações contra seus crimes e das contestações populares.

Conforme dissemos no início, a crítica ontológica fundada por Marx apresenta-se hoje para nós como a única via, ou a que melhor se aproxima, do conhecimento do ser *precisamente-assim-existente*, sendo por isso capaz de relevar a natureza dessas contradições, mostrando-nos que a superação desse sistema social é condição insuprimível à realização humana. Ao revelar a natureza dessas contradições, intrínsecas ao sistema social assentado na produção de mercadorias em detrimento das necessidades humanas, a crítica ontológica aponta para a necessidade de sua superação, demandando uma ação coletiva que caminhe na construção de alternativas eficazes.

De acordo com Duayer (2012; 2015), se as alternativas até hoje se mostraram falhas, para não dizer insignificantes, no plano global da reprodução do capital, visto que este não deu um passo atrás, provavelmente deveu-se a falta de uma crítica ontológica que oriente a *práxis* social. Assim, precisamos de uma crítica de fato, por meio da qual possa emergir uma nova *práxis* que tome como ponto de partida a raiz dessas contradições e elabore as armas ou o veneno eficazes para destruí-las definitivamente.

Assim, concordamos com o pensador brasileiro quando afirma que é lastimável o fato da maioria dos movimentos sociais hoje, não terem como objetivo a transformação radical da sociedade; e isso tem resultado na ineficiência da sua atuação. As posições políticas tidas como as mais “radicais”, não só no Brasil, mas em todo o mundo, nem de longe têm como norte a superação do capital. Ao fim e a cabo, todos dançam conforme a música do capital, na medida em que não conseguem transgredir os limites da política. Mas isso também não é uma novidade do nosso tempo, pois, como Marx bem demonstrou no erigir de sua

crítica ontológica, a função da política na sociedade capitalista é a mediação entre a sociedade civil e o Estado, de modo que sua estreiteza está circunscrita à lógica de reprodução do capital.

A ausência de uma crítica ontológica tem sido crucial para perpetuar esse estado de coisas. Diante disso, defendemos um conhecimento fundamentado na crítica de Marx, modo pelo qual buscamos revelar a essência dos fenômenos aqui estudados para além da sua aparência, conhecendo suas contradições elementares no contexto do ser social na sociabilidade posta pelo capital. Conforme Duayer (2015), a crítica ontológica naturalmente não é a solução universal, mas é um pré-requisito para a crítica sistêmica efetiva. A partir disso torna-se possível abranger a crítica a outras esferas sociais, como é o caso da opressão contra as mulheres, do racismo, do preconceito contra as pessoas LGBTQIA+, entre outros temas da atualidade. Portanto, a crítica marxiana é necessária e urgente!

2 MULHERES EM UMA SOCIEDADE IGUALITÁRIA: ANÁLISE DA OBRA “MITOS DA DOMINAÇÃO MASCULINA”

[...] O enfraquecimento da autonomia das mulheres e a privatização de seus papéis sociais e econômicos têm sido consistentemente vinculados à ruptura das formas sociais igualitárias e coletivas

que são anátemas para a exploração capitalista. Não é de admirar, por conseguinte, que as teorias do desenvolvimento no interior do imperialismo ignorem o contexto precedente da sociedade igualitária, onde as mulheres, atuando como mulheres em seus próprios interesses, estavam, ao mesmo tempo, agindo no interesse do grupo. [...] (LEACOCK, 2019, p. 362).

O capítulo iminente se debruça sobre os estudos etno-históricos de Eleanor Burke Leacock (1922-1987) da obra *“Mitos da dominação masculina: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural”*. A obra apresenta uma riqueza de dados ao analisar o processo de transição de uma sociedade igualitária à sociedade de classes, destacando as mudanças nas relações de gênero e os elementos responsáveis por instituir a opressão da mulher. O contraste da posição social da mulher na sociedade montagnais-naskapi do Labrador, no Canadá, antes e depois da chegada do comércio de peles, evidencia que a natureza das relações de gênero decorria da estrutura social daquela sociedade. O estudo de Leacock (2019) mostra que ao tornarem-se dependentes do comércio de peles, o trabalho das mulheres naskapi foi desvalorizado, culminando com o seu rebaixamento social. As novas relações do trabalho aniquilaram a cooperação do coletivo tribal, a solidariedade e a autonomia individual, respingando negativamente nas relações de gênero. As mulheres tornaram-se dependentes econômicas dos homens (maridos), foram excluídas da vida social, além de serem “forçadas” a aceitarem essa situação mediante mecanismos ideológicos, sobretudo, da religião, que, fazendo uso de práticas educativas, atuou junto aos interesses comerciais visando reproduzir as relações de exploração e dominação masculina, conforme padrões da sociedade mercantil ocidental.

2.1 Eleanor Burke Leacock (1922-1987): vida e obra



Leacock com crianças montagnais-naskapi em 1950.¹⁰

A perspectiva de análise de um intelectual engloba inevitavelmente tanto elementos ideológicos quanto utópicos que refletem uma visão de mundo socialmente condicionada. Partindo desse pressuposto, consideramos importante iniciar falando um pouco sobre a trajetória de vida de Eleanor Burke Leacock (1922-1987), sua história pessoal, profissional e política, para melhor conhecermos o significado de sua obra. Ademais, como a própria autora deu ênfase em seu livro “Mitos da dominação masculina”, sua trajetória de vida não se desvincula da sua perspectiva intelectual e nem do conjunto da sua obra, sendo partícipe desse processo.

Eleanor Burke Leacock (1922-1987) foi uma antropóloga feminista estadunidense que se dedicou, entre outros temas, ao estudo das relações de gênero em uma perspectiva marxista. Essa antropóloga realizou pesquisas ativamente por cerca de quarenta anos, findando seus trabalhos de campo apenas dias antes de sua morte, duas semanas depois de retornar de Samoa onde fora completar seu trabalho de campo iniciado em 1985 sobre problemas da juventude urbana (SUTTON e RICHARD, 1987).¹¹

¹⁰ Fotografia disponibilizada por Susana Jimenez, tradutora da obra “*Mitos da dominação masculina*”.

¹¹ SUTTON, Constance R. e LEE, Richard. Obituary de Eleanor Burke Leacock. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/aa.1990.92.1.02a00160>. Acesso em: 30 Out. de 2018.

Além das atividades de pesquisa, Leacock também atuou como chefe do Departamento de Antropologia do City Collage/CUNY (de 1972 a 1975 e entre 1978 a 1984). Leacock ou “Happy”, como era chamada pelas colegas de trabalho, era reconhecida por seu ativismo político exemplar, notabilizando-se pelo engajamento na luta contra as injustiças sociais e em defesa dos mais oprimidos (SUTTON e RICHARD, 1987).

A indignação com as injustiças sociais certamente foi um dos motivos que fizeram com que Leacock se aproximasse do marxismo, tornando-se uma liderança da antropologia marxista e feminista. Sua postura pessoal e perspectiva teórica orientaram sua pesquisa, contribuindo na delimitação de temas sempre voltados às camadas sociais oprimidas, como mulheres, negros e trabalhadores.

De acordo com Sutton e Richard (1987), Leacock realizou trabalho de campo nas quatro maiores regiões do mundo: América do Norte, Europa, África e Pacífico e abordou uma ampla variedade de temas, tais como antropologia da educação, o estudo da mulher numa perspectiva transcultural, as sociedades forrageiras, etno-história, antropologia urbana e antropologia marxista, os quais foram apresentados numa produção extensa de 81 artigos e 10 livros. No nível teórico, o trabalho de Leacock pode ser colocado em duas categorias principais: a análise de sociedades igualitárias e relações de gênero a partir das transformações econômicas que produziram ou intensificaram as desigualdades de classe e gênero, contribuindo com a teoria histórico/evolucionista marxista; e seus trabalhos sobre a reprodução sociocultural da desigualdade, onde detalhou processos pelos quais práticas e conceitos específicos produzem e reproduzem formas de desigualdades raciais, de classe e de gênero (SUTTON e RICHARD, 1987).

Conforme destaca Jimenez (2019, p. 14), Leacock impressiona pelo:

[...] misto de tenacidade, argúcia e justeza por ela conferido ao debate antropológico do seu tempo em cujo terreno o decoro com que inevitavelmente soube separar o joio do trigo deixou ainda mais afinada a voz implacável que levanta contra todas as formas de oportunismo ideológico que atravessaram seu caminho.

Assim, a postura radical e o senso de justiça da antropóloga fizeram do seu trabalho intelectual uma arma contra os oportunismos ideológicos e em favor dos mais necessitados.

Leacock posicionava-se na contramão das formulações teóricas que argumentavam que os povos que ocupavam uma posição social inferior, como mulheres, negros e povos colonizados, assim o eram devido às suas qualidades pessoais, como uma suposta falta de organização, planejamento e racionalidade (LEACOCK, 2019). Para a

antropóloga, esses teóricos eram na verdade representantes de nações, classes e sexo em posição de relativa superioridade, e seus argumentos cumpriam a função de manter as pessoas excluídas socialmente em sua condição de opressão, aceitando passivamente essa situação. Conforme a antropóloga, essas formulações não levam em consideração o curso da história, e suas implicações ideológicas são demasiadamente severas com os grupos sociais oprimidos ao transmitir implicitamente a mensagem de que “aqueles que sofrem a opressão assim padecem porque não têm habilidades, intenção ou desejo de se rebelar” (LEACOCK, 2019, p. 37).

De acordo com Jimenez (2019) é habitual entre os autores reportarem-se à Leacock como marca indelével da sua vida e obra a unidade entre teoria e prática, sabendo como poucos, “conjugar rigorosamente sua atividade científica e profissional à luta social incansavelmente empreendida.” (p. 16). Por isso, como atesta a tradutora, não é surpresa o fato de Leacock ter combatido rigorosamente a discriminação de classe, gênero e raça, além de endossar a luta dos nativos norte-americanos, defendendo teórica e praticamente condições dignas de escolaridade para crianças negras e filhas da classe trabalhadoras, bem como se juntando ao movimento negro em defesa de seus direitos.

Conforme Jimenez (2019), a posição social de Leacock, de mulher, marxista, feminista radical e simpatizante do Partido Comunista, não poderia lhe permitir uma vida sem percalços, e por essas e outras posições políticas e teóricas, a antropóloga foi alvo de retaliações, sendo, por exemplo, impedida pelo *Federal Bureau of Investigations* (FBI) de desempenhar uma função no *Office of War Information*¹².

Diante do que foi dito, fica patente a estreita relação entre vida pessoal, convicção política e teórica na obra de Leacock. Conforme seus intérpretes, suas pesquisas foram colocadas a serviço da denúncia e luta contra a opressão daqueles menos favorecidos socialmente, constituindo-se neste o sentido intrínseco da sua obra.

Como ressalta Wengraf, para Leacock, tratava-se, por certo, de colocar toda a sua farta produção acadêmica a serviço da justiça social. [...] ela teria tomado para si o encargo de produzir evidências antropológicas capazes de desafiar análises que julgava teoricamente infundadas e politicamente perniciosas, nas palavras de Sutton & Lee, a exemplo daquelas que afirmavam a dominação masculina e a subordinação feminina como condições parelhas universais, enraizadas em disposições biológicas, culturais ou psicológicas. Por esse mesmo prisma, como apontam Sutton & Lee, Leacock contrapunha-se firmemente às perspectivas teóricas que, igualmente,

¹²O Escritório de Informação de Guerra dos Estados Unidos (OWI) foi uma agência do governo dos Estados Unidos criada durante a Segunda Guerra Mundial para conectar-se à frente de batalha e as comunidades civis através de transmissões de rádio, jornais, cartazes, fotografias, filmes e outras formas de mídia. A OWI operou de junho de 1942 até setembro de 1945. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/United_States_Office_of_War_Information. Acesso em: 23 de mar. de 2020.

universalizavam as relações capitalistas de produção sob a premissa de que a propriedade privada teria vigorado até mesmo nas sociedades mais remotamente primitivas (JIMENEZ, 2019, p. 16-17).

Para refutar essas teorias infundadas, Leacock lançou mão de uma análise antropológica rigorosa de dados etno-históricos à luz do método do materialismo histórico. De acordo com Jimenez (2019), Leacock teria sido uma das primeiras antropólogas americanas, se não a primeira, a aplicar a abordagem de Marx em suas pesquisas etnográficas e ao estudo da transformação do status das mulheres na sociedade de classe.

Leacock tinha plena consciência da indissociável relação entre sua trajetória pessoal e sua produção científica. Ela mesma deixou isso evidente no prefácio do livro “Mitos da dominação masculina”, ao relatar as dificuldades que vivenciara cotidianamente em sua condição de mulher, relacionando sua própria experiência de vida ao caminho escolhido para suas investigações. Assim, seus relatos permitem perceber que a materialidade de Leacock no mundo principiou suas escolhas e sua luta em busca de superação das contradições sociais.

A antropóloga conta em seu relato autobiográfico que desde cedo, no colegial, recusava-se a aceitar as regras básicas para se arranjar um marido, e que na academia sua rebeldia a aproximou dos dissidentes de ideias afins em atividades radicais e dos estudos sobre a literatura marxista. Anos mais tarde, casada e mãe de quatro crianças, a antropóloga escreve que apreciava desfrutar de um bom *drink* (drinque) de fim de tarde com os colegas de trabalho, contudo, as tarefas domésticas que a preocupavam faziam-lhe perceber o quão diferente da sua era a situação de seus colegas do sexo masculino, os quais permaneciam despreocupados sabendo que ao chegar em casa encontrariam o jantar já pronto por sua esposa. Nesse momento, ela relata que reclamava dizendo para si mesma: “Então, eu é que sou a *passiva*, enquanto *eles* são os *ativos*? *Hum!*” (LEACOCK, 2019, p. 36, grifos da autora).

Situações como essa, faziam Leacock duvidar da presumível “passividade feminina”, convencendo-se do contrário a partir de sua pesquisa *transcultural*. Para ela, a suposta passividade feminina representa apenas um dentre os vários pretextos para se explicar a opressão das mulheres, constituindo-se em uma parte da dominação masculina. Outra parte fundamental que sustenta esse mito, afirma a autora, é o caráter universal atribuído a essas afirmações sem nenhuma evidência empírica. E nesse sentido, o seu próprio trabalho de campo no Labrador desmistifica essas afirmações acerca de universalidade dos comportamentos de mulheres e homens na medida em que mostra uma experiência histórica em que ambos os sexos possuíam o mesmo *status* social.

Na revisão crítica da obra “*Male and Female*”, Leacock mostrou sua grande indignação com as posições tomadas por Margaret Mead quando a referida antropóloga contrariou suas próprias descobertas acerca do padrão cultural dos papéis sexuais¹³. Para Leacock (2019), as descobertas de Mead poderiam ter sido utilizadas para rebater críticas aos escritos freudianos sobre a inata passividade das mulheres. No entanto, a autora afirma:

[...] Na atmosfera reacionária dos anos de 1950, lá estava Mead discutindo, como um dado universal, a premissa de que machos são, por sua própria natureza, “ativos” enquanto fêmeas, em função de condição de procriadoras, são – ou deveriam ser (uma distinção usualmente imprecisa) – “passivas”. (LEACOCK, 2019, p. 35, grifos da autora).

Para Leacock (2019), como dissemos, essa é uma visão profundamente estereotipada, tratando-se de argumentos sustentados por pesquisas que precisam ser avaliadas criticamente, pois ignoram as experiências contrárias, conforme ela mesma constatou em sua pesquisa de campo sobre as relações de gênero em uma sociedade igualitária. Além disso, como esclarece a autora, sua experiência de vida havia lhe tornando “ciente de quão estereotipada era a noção de uma feminilidade ‘passiva’ por natureza.” (LEACOCK, 2019, p. 36).

A antropóloga frisa que suas próprias descobertas científicas chegaram a lhe causar surpresa, pois, no ambiente acadêmico, estava acostumada à naturalização dos discursos acerca da passividade da mulher. Todavia, ao pesquisar sobre a matrilocidade entre os montagnais-naskapi ela pode constatar a existência de um elevado *status* social das mulheres, contrariando as afirmações que estava habituada a ouvir na academia. Em razão desse contexto marcado pela escassez de perspectivas opostas àquelas que naturalizavam a subordinação das mulheres, Leacock (2019) afirma não ter tido muitas contribuições acadêmicas.

Em contrapartida, a autora ressalta que a convivência profissional com outras antropólogas mulheres, a exemplo de Gladys Reichard, Gene Weltfish, Marina Smith, Ruth

¹³ Margaret Mead pesquisou sobre os papéis sexuais entre essas três tribos, os Arapesh, Mundugumor e Tchambuli, e percebeu que, nelas, mulheres e homens assumiam comportamentos completamente distintos dos padrões ocidentais. Este estudo aparece na obra “*Sex and temperament in treeprimitive societies*” e foi publicada pela primeira em 1935. Com o passar dos anos, a autora de “Sexo e temperamento” passou a dar mais ênfase em suas análises dos aspectos biológicos, aceitando a premissa de que mulheres e homens possuíam traços de personalidades inatos à sua natureza biológica. Na introdução da obra “*Male and Female*” escrita em 1962, Mead afirmou: “[...] Eu teria, se o tivesse escrevendo hoje, colocado mais ênfase na herança biológica específica do homem desde as primeiras formas humanas e também sobre paralelos entre o *homo sapiens* e outro além da espécie mamífera.” (FISHER, 2015, p. 4-5). Portanto, Mead revelou-se anos mais tarde uma adepta convicta das teorias que se apoiam na biologia para afirmar a natureza de determinados aspectos do comportamento humano, conforme salienta Leacock (2019).

Benedict, Margaret Mead, foi fundamental para lhe encorajar a desafiar os truísmos antropológicos acerca dos papéis sociais das mulheres. Algumas dessas antropólogas, mesmo que indiretamente, tocaram nessa questão, aguçando suas próprias análises sobre o mito da dominação masculina. Nesse sentido, ela cita um trecho escrito por Gladys Reichard no qual afirma que:

Na tribo navajo, restrições ao desempenho nunca são estabelecidas com base no sexo, mas tão somente na habilidade. Economicamente, socialmente, religiosamente e politicamente as mulheres situam-se no mesmo nível que os homens, e o fato de que um número menor de mulheres do que de homens conhece os cânticos ou de que as mulheres não têm voz nos assuntos políticos modernos – ou apenas exercem, nesses assuntos, uma influência indireta – deve-se à infiltração da ideologia branca (Reichard, 1928: 54) (LEACOCK, 2019, p. 44).

Conforme também destaca sua admiração pessoal por essas mulheres que, segundo Leacock (2019), sempre demonstraram grande interesse e consideração pelos alunos como indivíduos, além de desdenharem de certas atitudes típicas dos padrões hierárquicos do mundo acadêmico. Nelas, Leacock (2019) também deposita a inspiração de sua prática profissional. Entre essas antropólogas, Gene Weltfish foi a pessoa que mais a influenciou. Com ela, Leacock afirma ter aprendido que:

[...] o conhecimento sobre a sociedade, por mais interessante que possa parecer em si mesmo, é insignificante caso não seja disponibilizado como uma ferramenta, ou uma arma, nas mãos daquelas pessoas que tentam arrancar o controle de suas vidas do domínio dos poderosos e avançar na direção de um mundo cooperativo e pacífico (LEACOCK, 2019, p. 46).

Leacock (2019) conta que recebeu recomendações de Weltfish de não apresentar os Montagnais-naskapi como meras vítimas, mas como um povo que estava enfrentando novas situações e tentando tirar proveito das mesmas. Ela também lhe ensinara que a linguagem é um instrumento prático, com o qual se deveria buscar comunicação e empatia com os povos estudados. Isso fez com que Leacock (2019) aprendesse a registrar foneticamente os mitos dos montagnais-naskapi, possibilitando-lhe transcrever as primeiras versões literárias desses povos em sua própria língua e disponibilizando-as para elas e eles.

Portanto, Leacock não apenas se preocupava em tornar a antropologia uma ciência mais acessível, procurando aproximá-la do leitor desacostumado, como também preocupava-se, de alguma forma, em contribuir para o resgate da história dos povos por ela estudados. Nesse sentido, Leacock (2019, p. 68) conta sua grande satisfação quando pode falar às

mulheres inuítes¹⁴ em uma conferência realizada no Canadá e mostrar a partir de seu trabalho de campo que “[...] os jesuítas haviam trabalhado duramente para introduzir o princípio da autoridade masculina em uma sociedade, até aquele momento, plenamente igualitária [...]” (LEACOCK, 2019, p. 68). Essa realidade foi denunciada pela autora a partir de sua pesquisa, ao mostrar o sofrimento vivido por essas pessoas na luta pelo direito às suas próprias terras. Com isso, ela frisou que a luta das mulheres não se opõe à luta mais ampla das minorias, mas representa uma parte intrínseca da mesma.

Além do convívio profissional com outras mulheres antropólogas, as análises de Leacock também refletiram o seu engajamento político e prático na tentativa de neutralizar a discriminação e a opressão. Conforme a própria antropóloga afirma, sua atividade política ajudou-a tanto pessoal como teoricamente a manter os pés no chão e compreender que teorias que ignoram a realidade são carentes de significados, quando não danosas. A antropóloga também destaca que o fato de ter trabalhado com mulheres negras, permitiu-lhe compreender que os estereótipos que a mídia lhes atribuía não correspondiam à realidade dessas mulheres. Ademais, sua vivência com homens montagnais-naskapi, os quais eram fortes e decididos, sensíveis e maternais, conforme a situação exigisse, fizera questionar os padrões culturais dos papéis sexuais.

É importante destacar que a situação relatada por Leacock acerca da dificuldade de dialogar com outros profissionais da antropologia, refletia o contexto teórico de sua época, dominado pelo *particularismo histórico*¹⁵. Leacock fazia parte de um grupo, mais restrito, de antropólogos e antropólogos contemporâneos adeptos às ideias do evolucionismo cultural, os assim denominados e denominadas “neoevolucionistas”.

Conforme Mello (1987), ao que tudo indica, a corrente antropológica *neoevolucionista* nasceu nos Estados Unidos por volta da década de 1950 e teve como principais representantes as figuras de Stewart, Leslie White, Childe, entre outros, os quais realizam uma análise da cultura tomando por referência as etapas do desenvolvimento das culturas numa perspectiva universalista. Para os antropólogos e antropólogas *neoevolucionistas*, o estudo da cultura requer que compreendamos os processos técnicos e tecnológicos, portanto, materiais, que estão na base das suas transformações culturais.

¹⁴Os *inuítes*, também chamados de *inuit*, são os membros da nação indígena esquimó que habitam as regiões árticas do Canadá, do Alasca e da Groenlândia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Inu%C3%ADtes>. Acesso em 25 mar. de 2020.

¹⁵ O particularismo histórico, também chamado de Escola cultural Americana, reúne intelectuais adeptos às ideias de Franz Boas, seu fundador, e se caracteriza por estudar cada cultura levando em consideração suas especificidades históricas. Essa corrente surgiu como uma reação ao evolucionismo e seu objetivo, conforme o próprio Boas, é a reconstrução da história de povos ou regiões particulares (LARAIA, 2005).

Convém lembrar que o evolucionismo cultural foi a primeira corrente antropológica, nascida no século XIX e responsável por fundar as bases da nova ciência. Sua preocupação central foi explicar as leis gerais da evolução da cultura a partir do desenvolvimento material dos povos primitivos. Seus principais representantes foram Edward B. Taylor, Saint-Simon, Auguste Comte, Herbert Spencer, Lewis Morgan, James Frazer, entre outros. (MELLO, 1987).

Os *neoevolucionistas* retomaram as obras dos clássicos do evolucionismo cultural para rebater as críticas advindas, sobretudo, do *historicismo cultural*. Essa corrente, iniciada por Franz Boas (1858-1942), surgiu como uma reação ao evolucionismo cultural e foi responsável por formar uma geração de antropólogos nos Estados Unidos cuja crítica dirigia-se à tentativa do evolucionismo de explicar a cultura humana a partir de leis universais. Boas definia como tarefa da antropologia a reconstrução da história dos povos particulares e a comparação da vida social dos diferentes povos que obedeciam às mesmas leis de desenvolvimento (LARAIA, 2005). Ou seja, o *particularismo histórico*, como também é chamado, preocupava-se em compreender a história de cada povo, suas leis próprias de desenvolvimento, não estabelecendo uma relação com o desenvolvimento mais amplo do conjunto das sociedades.

Como reação às críticas advindas do *culturalismo histórico*, pensadores, como White, por exemplo, realizam uma reabilitação da obra de Morgan, a qual havia sido relegada ao esquecimento pela maioria dos pesquisadores contemporâneos. Tomando por referência a obra clássica, assim como suas próprias investigações, White tenta mostrar que instâncias como a política, a religião, a família, ou seja, as instituições sociais de modo geral, assim como o desenvolvimento material e tecnológico, estão estreitamente imbricados. Nessa perspectiva, conforme Morgan enfatizou, o desenvolvimento social se dá a partir de “estruturas” que evoluem dentro de períodos sucessivos ou estágios notabilizando-se pela indissociabilidade dos níveis sociais. White busca aprofundar o problema instaurado por Morgan a respeito de como as culturas se desenvolvem considerando a totalidade das relações sociais e dos elementos que a constituem, inovando o debate a partir da utilização dos procedimentos etnológicos (LAPLANTINE, 2003).

De acordo com Laraia (2005), apesar das fortes divergências dentro do próprio *neoevolucionismo*, seus defensores concordam acerca do conceito de cultura nos seguintes aspectos:

1. “Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante.”
2. “Mudança cultural é primeiramente um processo de adaptação equivalente à natural.” (“O homem é um animal e, como todos os animais, deve manter uma relação adaptativa com o meio circundante para sobreviver. Embora ele consiga essa adaptação através da cultura, o processo é rígido pelas mesmas regras de seleção natural que governam a adaptação biológica.” (B. Meggers, 1977).
3. “A tecnologia, a economia de subsistência e os elementos da organização social diretamente ligados à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura. É neste domínio que usualmente começam as mudanças adaptativas que depois se ramificam. Existem, entretanto, divergências sobre como opera esse processo. Estas divergências podem ser notadas nas posições do materialismo cultural, desenvolvido por Marvin Harris, na dialética social dos marxistas, no evolucionismo cultural de Elman Service e entre os ecologistas culturais, como Steward.”
4. “Os componentes ideológicos dos sistemas culturais podem ter consequências adaptativas no controle da população, da subsistência, da manutenção do ecossistema etc.” (LARAIA, 2005, p.59-60).

De acordo com White e Dillingham (2009), as culturas podem e devem ser avaliadas a partir de critérios objetivos como o controle dos recursos e das forças da natureza por meios tecnológicos dispostos em uma sequência, indo do simples ao complexo, do primitivo ao civilizado.

Ressalta-se que para os neoevolucionistas, a cultura tem por função assegurar a espécie humana mediante o controle do *habitat* e das forças da natureza, sendo a partir dessa perspectiva de cultura que resultam as formas de estudá-la, ou seja, os critérios objetivos capazes de relacionar e classificar culturas. Assim, esses intelectuais defendem que os critérios de análise da cultura não podem ser subjetivos, como por vezes sugerem os teóricos do particularismo cultural e críticos do evolucionismo¹⁶.

2.1.1 Morgan e o estudo da mudança social: algumas considerações

Leacock, assim como outros intelectuais de seu tempo, adeptos das ideias do evolucionismo cultural, dedicou-se ao estudo rigoroso da obra de Morgan. Sua intenção era compreender o desenvolvimento humano a partir das suas bases materiais. Dos seus estudos da mudança social fundamentados em Morgan surgiram questões importantes que foram agregadas às suas próprias investigações acerca das relações de gênero.

¹⁶ White e Dillingham (2009) rebatem as críticas feitas à escola evolucionista pelos antropólogos seguidores de Boas, alegando serem infundadas e sem apropriação devida das obras dos clássicos do evolucionismo, Spencer, Morgan e Taylor. Ver mais detalhes em: WHITE, Leslie A. e DILLINGHAM, Beth. O conceito de cultura. Tradução: Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

Lewis Henry Morgan (1818-1881) nasceu nos Estados Unidos, estudou direito e atuou profissionalmente como advogado. Desce cedo, ele se interessou em estudar a história e os costumes dos índios iroqueses, tornando-se anos mais tarde o principal especialista americano da cultura iroquesa.

Conforme Castro (2005), em 1844 Morgan conheceu um índio filho de um chefe iroquês da tribo de Seneca, o qual colocou o antropólogo em contato com alguns chefes de sua tribo. A partir desse contato, Morgan tomou conhecimento da organização e estrutura da tribo e *clãs* iroqueses. Segundo Castro (2005), foi a partir desses encontros que Morgan se apropriou de mitos iroqueses iniciando sua prática de campo, assinalando o nascimento da antropologia norte-americana. O envolvimento de Morgan com os iroqueses foi tão intenso que esses índios o adotaram como guerreiro Seneca do *clã* Falção da nação iroquesa (CASTRO, 2005).

Morgan também trabalhou voluntariamente como advogado em defesa da preservação das terras e da cultura iroquesa. Conforme Leacock (2019), ele nunca abandonou a preocupação com os índios americanos, sendo essa uma das principais razões de ter se candidatado a assembléia legislativa com o objetivo de assumir o gabinete do Comissariado de Negócios Indígenas no governo federal. Esse objetivo não foi atingido, mas Morgan conseguiu tornar-se chefe do Comitê Estadual de Assuntos Indígenas e usou sua posição para introduzir leis em benefício dos iroqueses. (LEACOCK, 2019).

Em 1851, Morgan expôs os resultados de suas investigações junto aos Iroqueses no livro *The League of the Ho-dé-no-sau-nee, or Iroquois* (A Liga dos Ho-dé-no-sau-nee, ou Iroqueses), o qual foi dedicado ao índio (de nome Parker) informante e intérprete que o colocou inicialmente em contato direto com os chefes iroqueses. “[...] Morgan dizia que o objetivo do livro era "encorajar um sentimento mais bondoso em relação aos índios, baseado num conhecimento mais verdadeiro de suas instituições civis e domésticas, e de suas capacidades de futura elevação. [...]” (CASTRO, 2005, p. 5, grifos do autor).

O contato de Morgan com os índios iroqueses o levou a estudar o sistema de parentesco e leis de consanguinidade e descendência desses índios resultando em um dos seus trabalhos mais notáveis *Systems of Consanguinity and Affinity of the Human Family*, Sistemas de consanguinidade e afinidade da família humana, publicado em 1871. Nesta obra, o antropólogo chegou à conclusão de que havia dois sistemas terminológicos de parentesco distintos, um descritivo e o outro classificatório, ambos distintos em função do

desenvolvimento da propriedade. A partir desse trabalho, Morgan tornou-se uma referência do tema parentesco o qual também passou a ser central na antropologia (CASTRO, 2005).

O acúmulo de material coletado por Morgan nas investigações acerca das terminologias de parentesco serviram para embasar sua crença na unidade da humanidade. A partir desse material também surgiram novas questões que apareceram 6 (seis) anos mais tarde em *A sociedade antiga*. Para Leacock (2012), apesar de algumas confusões iniciais em suas terminologias¹⁷, mesmo assim, seus estudos foram fecundos, sendo a partir deles que surgiram questões fundamentais tratadas em sua obra mais madura.

Na antropologia, Morgan integra, juntamente com Edward Taylor e James Frazer, o trio de intelectuais reconhecidos por fundar a antropologia e o *evolucionismo cultural*. Embora esses pensadores tenham adotado uma perspectiva evolucionista, isso não significa que devemos inferir, como comumente é feito, que eles compartilhavam integralmente das mesmas ideias.

Nesse sentido, Almeida (2010) afirma que o fato de Morgan desde cedo ter exercido sua influência na antropologia, não nos autoriza colocá-lo entre os “evolucionistas vitorianos”, e menos ainda em uma posição caudatária desses pensadores, como tem sido praxe. Conforme enfatiza o autor, é um grande equívoco agrupar esses antropólogos ao “depósito de velharias teóricas”, apenas mencionando-os, sem estudá-los seriamente. Para Almeida (2010), o evolucionismo social de Morgan compreende uma versão bastante peculiar e mais sofisticada que outras concepções porque se apoia na ideia de progresso e não de evolução, sendo assim, colocá-lo no “bolo” junto a outros pensadores evolucionistas significa simplificar seu pensamento.

Morgan também foi o pioneiro da pesquisa de campo, seu projeto inicial consistia em provar a unidade humana e a origem asiática dos povos ameríndios. Para realizar suas investigações ele criou um novo método de investigação, o “método estrutural”, com o qual comparou os sistemas de relações que compõem as terminologias de parentescos (ALMEIDA, 2010).

Tanto seu método como o tema “parentesco”, também instituído por Morgan, mantiveram-se presente na antropologia até hoje, influenciando muitos outros intelectuais, quer tenhamos consciência disso ou não. Nesse sentido, Thomas Trautmann *Apud* Almeida (2010, p. 309) afirma que “[...] alguns aspectos básicos do saber antropológico foram

¹⁷ Entre essas confusões, Leacock (2012) cita o fato de Morgan estabelecer uma sequência de limitações progressivas de parceiros possíveis de casamento obedecendo ao “princípio da seleção natural”. Para antropóloga historicamente houve uma grande variedade de acasalamentos, não sendo possível estabelecer essa nomenclatura com tal precisão.

profundamente moldados por Morgan, quer tenhamos noção disso ou não. Em outras palavras, Morgan foi incorporado ao inconsciente coletivo do pensamento antropológico”.

Na academia Morgan sofreu uma forte retaliação advinda do *historicismo cultural* que acabou por dificultar um conhecimento profundo de sua obra. Nesse sentido, recordemos Leacock (2019) quando conta que seu interesse em estudar Morgan nasceu como uma reação a “crítica praticamente universal” a este antropólogo em seus tempos de academia, bem como por suas próprias pesquisas de campo que mostraram o quanto de Morgan ainda está presente na ciência antropológica. Conforme destacou a autora,

[...] É irônico que, a despeito do fato de que o trabalho de Morgan tenha caído em desprestígio, sua sequência geral de estágios está inscrita em nosso entendimento da pré-história e na interpretação de restos arqueológicos, como indica uma simples vista d’olhos sobre qualquer texto de introdução à antropologia. Todavia, devido as conotações negativas dos vocábulos “selvageria” e “barbárie”, outros termos têm sido empregados para esses níveis. (LEACOCK, 2019, p. 133-134, grifos da autora).

Da minha parte, não posso dizer o contrário, pois durante minha graduação em ciências sociais, ouvi muito pouco sobre Morgan no início do curso, nas aulas introdutórias; depois disso, pouco se falou mais do antropólogo, a não ser “aqui ou ali” para fazer alguma consideração por vezes pejorativa, no intento de exaltar os “avanços” de correntes antropológicas opostas ao evolucionismo cultural.

Em *A sociedade antiga*, de 1877, Morgan expôs sua ambiciosa e abrangente teoria acerca dos principais estágios da história da humanidade. Ele partiu da ideia geral de que a história das sociedades poderia ser explicada a partir do estabelecimento de “estágios” sucessivos, os quais teriam resultado das condições sociais de subsistência humana. Segundo Leacock (2012; 2019), nesta obra, Morgan priorizou a análise dos detalhes das organizações sociais de sociedades específicas, das implicações de acontecimentos históricos, dos problemas originados pelas novas invenções, e dos passos pelos quais novas relações sociais surgiram.

Leacock (2019) também está de acordo que, apesar de Morgan, a partir de *A sociedade antiga*, ter sido considerado o pai da antropologia “evolucionista”, ele não teria se dedicado à construção de um “sistema” apto a enquadrar culturas como muitos supõem. Em defesa de Morgan, e em conformidade com outros antropólogos, a autora afirma que:

[...] Certamente, ele estava longe de ser um “antropólogo de gabinete”, inventando ideias grandiosas no isolamento de seus estudos, como, por vezes, tem sido afirmado. Sua carreira intelectual revela um estudioso precavido, marcado por um profundo respeito por seu material e uma acentuada relutância em tirar conclusões precipitadas (Resek, 1960; White, 1959; 1927; e Stern, 1959). “A crítica histórica

exige provas afirmativas, em vez de deduções”, diz o autor em *Sociedade Antiga* (189) (LEACOCK, 2019, p. 125, grifos da autora).

Leacock (2019) destaca que o conceito de “estágios evolutivos” é tão antigo quanto a própria história escrita e que Morgan tinha conhecimento desses estudos, mas ele teria relutado bastante tempo antes de aceitar a ideia da evolução social. Segundo a autora, Morgan só mudou a esse respeito após ter tido contato pessoal com Darwin, passando a aceitar a premissa de que a humanidade, assim como ocorre na esfera natural, começa na base da escala social, a partir da qual ascende a estágios superiores (LEACOCK, 2019).

A questão da aceitação inicial ou não de Morgan quanto à teoria da evolução social não é totalmente consensual, pois conforme afirma o estudioso Trautmann, sua noção ambígua de progresso, perceptível na forma negativa com a qual Morgan se refere à propriedade privada, por exemplo, o distanciava do “evolucionismo social vitoriano”. (ALMEIDA, 2005). Mas o fato é que Morgan não se limitou às conclusões de Darwin acerca da evolução social, e foi mais longe lançando mão de outra questão fundamental ao questionar sobre qual teria sido a base do progresso da humanidade. A resposta por ele encontrada e apresentada em *A Sociedade Antiga* foi de que teria sido as “artes de subsistência”; e nesta obra ele escreveu: “É provável, por conseguinte, que as grandes épocas do progresso humano tenham sido identificadas, mais ou menos diretamente, com a expansão das fontes de subsistência (19).” (MORGAN *Apud* LEACOCK, 2019, p. 127).

Em *A Sociedade Antiga*, Morgan demarcou os principais estágios étnicos da história humana, selvageria, barbárie e civilização, ligando-os por uma sequência de progresso de acordo com as condições sociais de subsistência. Conforme escreve: “[...] a humanidade começou sua carreira na base da escala e seguiu um caminho ascendente, desde a selvageria até a civilização, através de lentas acumulações de conhecimento experimental.” (MORGAN, 2005, p. 49). Ele propôs igualmente sequências paralelas na história das instituições sociais, econômicas e políticas para cada um desses estágios.

É interessante notar que para Morgan os termos “Idade da Pedra”, “do Bronze” e “do Ferro”, introduzidos por arqueólogos dinamarqueses, podem ser úteis, mas não o suficiente para demarcar com mais detalhes o progresso étnico cultural da humanidade. Conforme o antropólogo, essas fases não evidenciam que entre uma invenção e outra, por exemplo, foram estabelecidos estágios étnicos. Assim, ele questiona:

[...] Implementos de pedra não foram totalmente deixados de lado com a introdução das ferramentas de ferro nem das de bronze. A invenção do processo de fundição do minério de ferro criou uma época étnica, mas dificilmente podemos datar uma outra

que se tenha iniciado com a produção do bronze. Além disso, como a época dos implementos de pedra se sobrepõe aos períodos dos instrumentos de bronze e ferro, e como a do bronze também se sobrepõe à do ferro, não é possível circunscrever cada um desses períodos e tratá-los como independentes e distintos (MORGAN, 2005, p. 26).

Daí a importância de estabelecer paralelos entre os estágios e a arte de subsistência que são mais abrangentes, podendo evidenciar muitos outros aspectos sócio-culturais de cada um dos estágios da história humana. Nesse sentido, ele explica: “[...] Dada a grande influência que devem ter exercido sobre a condição da humanidade, as sucessivas artes de subsistência, surgidas a longos intervalos, provavelmente virão a possibilitar, ao final, bases mais satisfatórias para essas divisões.” (MORGAN, 2005, p. 26).

Para Leacock (2012), apesar de algumas falhas¹⁸, a obra de Morgan teceu uma enorme contribuição ao estudo da história humana e ao estudo da mudança social. Conforme a autora, em *A Sociedade Antiga*, Morgan “levanta e clarifica todas as questões mais importantes ainda hoje consideradas básicas à ciência da mudança social.” (LEACOCK, 2012, p. 127). A antropóloga também destaca como mérito de Morgan o fato dele ter realizado suas investigações a partir de análises detalhadas de culturas inteiras, como fez, por exemplo, com a cultura iroquesa, uma prática incomum durante o século XIX. E foi assim, segundo Leacock (2019), que Morgan atribuiu substância ao conceito de evolução social. Assim, ao adotar uma perspectiva de totalidade na análise das culturas, o antropólogo evitou considerar traços ou aspectos culturais de forma descontextualizada, ou desconectados do todo da cultura.

Todavia, Morgan foi acusado injustamente de ter realizado análises mecânicas da cultura. Para Leacock (2012), tais considerações só podem ter partido de pessoas que não compreenderam a sua obra, conforme ela escreve:

[...] A acusação, frequentemente reiterada, de que Morgan projetou um grandioso, porém mecânico esquema no qual ele enquadrou diversas culturas, só poderia ter sido feita por aqueles que leram apenas as primeiras páginas de *A sociedade antiga*. O foco de Morgan estava nos detalhes da organização social de sociedades específicas, nas implicações dos acontecimentos históricos, nos problemas originados pelas novas invenções e nos passos pelos quais novas relações emergiram. [...] (LEACOCK, 2012, p. 233).

Segundo Leacock (2019), a crítica feita a Morgan ignora o fato dele não ter se referido à sequência em si como resultado de uma lei absoluta, mas sim ao processo

¹⁸ Entre outras coisas, Leacock (2012) destaca a forma depreciativa com que Morgan se referiu às culturas africanas como um “caos” cultural.

subjacente a esta; e que a interpretação equivocada de Morgan partiu de intelectuais pragmáticos que criticavam as tentativas de descobrir leis sociais por suporem que estas “deveriam descrever sequências de eventos em toda a sua complexidade” (LEACOCK, 2019, p. 137). Nesse sentido, a antropóloga afirma que Morgan “[...] era suficientemente sofisticado para entender que ele estava elaborando uma hipótese, ao invés de oferecer a última palavra sobre qualquer tribo determinada.” (LEACOCK, 2019, p. 138). Portanto, conforme explica a autora, Morgan só podia estar usando um esquema provisório para analisar as culturas e não uma camisa de forças.

Vale frisar que no início do século XXI, o domínio do pragmatismo nas ciências sociais fez com que muitos intelectuais americanos se opusessem às explicações a partir de sistemas globais, como o que Morgan propôs no século XIX. Conforme Leacock (2019), a descrença generalizada em grandes sistemas explicativos foi substituída por uma série de estudos que tomavam de maneira isolada os fenômenos sociais. A esse respeito, a antropóloga lança seu olhar crítico, afirmando que:

[...] A humanidade atingiu um estágio evolutivo no qual ela adquiriu um poder de destruição sobre si mesma e sobre o conhecimento, não mais podendo se dar ao luxo de cometer graves equívocos, o que trouxe uma urgência adicional ao desejo de conhecermos as leis fundamentais subjacentes à variabilidade social. Assume uma nova intensidade a preocupação de que as ciências sociais dirijam-se seriamente a questões significativas, caso contrário, estas ciências serão reduzidas a um esotérico e irrelevante jogo de palavras, indiferente aos atos cruciais da humanidade que inexoravelmente varrem a história (LEACOCK, 2019, p. 124).

Assim, a autora destaca a importância do esforço de alguns antropólogos e antropólogas contemporâneos em resgatar as contribuições de Morgan, sintetizando em um quadro geral a imensa variedade de culturas. E esse trabalho, adverte-se, realizou-se de forma conjunta pelas distintas abordagens teóricas que entregaram evidências etnográficas de várias culturas. Portanto, o desenvolvimento da pesquisa antropológica, mesmo no campo pragmático e avesso ao evolucionismo, contribuiu na construção de uma teoria da história humana, à medida que possibilitou um conhecimento mais amplo e, porque não dizer, mais “objetivo” da vida social.

Para Leacock (2012; 2019), a riqueza do trabalho de Morgan foi enorme, e suas falhas tornaram-se diminutas diante do grandioso feito de sua obra. E apesar de Morgan ter sido um acadêmico pragmático que não possuía uma visão dialética, a enorme riqueza de seus dados possibilitou esclarecer os passos pelos quais a propriedade privada teria emergido, sendo suas revelações engrandecidas por Marx e Engels.

Como se sabe, as descobertas de Morgan foram utilizadas por Marx e Engels para fundamentar suas próprias investigações históricas. Conforme lembra Leacock (2012), as discussões sobre os vários estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho, instrumentos e produtos do trabalho, realizadas por Marx e Engels em *A ideologia alemã*, partiram dos dados de Morgan. Por meio desses dados, os autores tomaram conhecimento do desenvolvimento econômico no interior do longo período tribal, bem como do acesso ao material que iluminou os passos pelos quais a propriedade privada emergiu. E de modo ainda mais contundente, essas discussões aparecem em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, cujo objetivo central foi expor as descobertas de Morgan para fundamentar a análise materialista. Logo mais abordaremos com mais detalhes essa obra, por hora, vale apenas observar que, conforme o próprio Engels escreveu no prefácio à primeira edição de *A origem*: “Na América, Morgan descobriu de novo, e à sua maneira, a concepção materialista da história – formulada por Marx, 40 anos antes – e, baseado nela, chegou, [...] nos pontos principais aos mesmos resultados de Marx.” (ENGELS, 1884, p. 17).

A ênfase de Engels à obra de Morgan fez com que muitos estudiosos comunistas se dedicassem ao estudo da sociedade primitiva. Por outro lado, essa atitude gerou críticas sob a alegação de que era no mínimo contraditório o fato de Morgan, um advogado burguês republicano, inspirar pensadores marxistas. O antropólogo nunca foi um materialista ortodoxo e terminou *A sociedade antiga* atribuindo o curso da história humana ao plano de uma “Inteligência Suprema” (CASTRO, 2005).

Leacock (2012) também adverte que Morgan permaneceu sendo essencialmente um acadêmico pragmático, não era um pensador dialético, tão pouco consistente em seu materialismo. Contudo, a autora destaca que a credibilidade de seu trabalho não deva ser ignorada. Conforme a autora, não se pode colocar Morgan entre aqueles que utilizavam interferências extraídas do passado histórico apenas para justificar as instituições sociais contemporânea. E à revelia de ser um pensador “burguês” pragmático, Morgan estava de fato preocupado com “a corrida pela propriedade”. Nesse sentido ele declarou que “A propriedade se tornara um poder ingovernável que poderia destruir a sociedade se não fosse reprimida.” E inspirado na organização social da antiga *gens*, ele defendia um futuro de liberdade, igualdade e fraternidade (LEACOCK, 2012, p. 236).

Quanto à situação dos trabalhadores, Morgan também parecia não ser tão cético. De acordo com Castro (2005, p. 7, grifos do autor):

[...] durante uma viagem a Paris pouco após a derrota da Comuna (1871), Morgan escreveria em seus diários, nunca publicados na íntegra, que os *communards*, apesar de sua parcela de crimes, haviam sido injustamente condenados, por terem sido pouco compreendidos. Ao deixar Paris, Morgan escreveu que o direito divino estava dando lugar ao direito comercial e que os governos estavam tornando-se instrumentos para a preservação e o aumento da propriedade: "Junto com essa tendência, percebemos outra: a de que os comerciantes, assim que ganham dinheiro, tornam-se aristocratas", passando-se para o lado das classes privilegiadas. No entanto, "quando seu dia tiver chegado, a vez do povo chegará." [...].

Enfim, isso não quer dizer que Morgan pudesse ser considerado um pensador marxista, mas essa passagem revela que ainda pouco se sabe desse antropólogo, muito criticado e pouco estudado em suas linhas, conforme enfatizou Leacock (2012).

De acordo com Leacock (2012), na década de 1960 e 1970 quando acadêmicos soviéticos se puseram a revisar criticamente alguns problemas da teoria evolucionista, no ocidente, nesse mesmo período, a obra de Morgan, como também de Marx e Engels, quase não eram lidas, predominando um conhecimento de segunda mão e, por conseguinte, uma série de deturpações grotescas.¹⁹ Nesse contexto, tornou-se lugar comum entre os empiristas anti-evolucionistas vinculados ao nome de Franz Boas questionar a sequência de estágios proposta por Morgan. Porém, conforme enfatiza a autora, desde que não sejam usados como camisas de forças, “estágios” são categorias indispensáveis, sem os quais não se pode inferir questões significativas sobre determinado período histórico. Assim, ela explica:

[...] Há um fracasso comum em distinguir a definição de estágios como um passo preliminar necessário para colocar questões significativas sobre um determinado período. **“Estágios” definem as principais alternativas na estrutura das relações produtivas; eles fornecem um marco conceitual para o estudo do processo histórico.** Colocar uma sociedade numa posição central ou transicional em relação a um ou mais estágios é um passo preliminar necessário para a indagação, e não uma camisa de força que a limita (LEACOCK, 2012, p. 236, grifos nossos).

Portanto, a categoria “estágio” em si não é o problema, mas a forma como ela é apreendida, podendo gerar uma série de complicações, das quais nem mesmo Morgan, tampouco também não escapou em alguns momentos. Este foi o caso quando ele se referiu aos povos africanos.

De todo modo, conforme Leacock (2019), é difícil avaliar os desdobramentos em torno das implicações extraídas da obra de Morgan, considerando que, se por um lado ele foi

¹⁹ Em relação à obra de Marx e Engels, Leacock afirma que prevalecia a prática de apresentar a teoria marxista a partir do “espantamento do determinismo econômico” e/ou por “modos de discursos aceitáveis” (LEACOCK, 2012, p. 237). Conforme a antropóloga, esses eventos refletiam o clima intelectual dos países capitalistas que, como reações à Revolução Russa, tentaram negar os pressupostos marxistas.

aceito quase que acriticamente por parte de pensadores socialistas; em contrapartida, no ocidente, o seu livro foi bastante recusado, sobretudo pelos discípulos de Boas, conforme dissemos.

Outro aspecto que deve ser considerado e que implicou na recusa da obra de Morgan foi a forma como as sociedades primitivas passaram a ser estudadas no contexto da antropologia norte americana. Conforme Leacock (2019), desse contexto também decorreram as dificuldades em aceitar as experiências de sociedades igualitárias que apontam para a possibilidade histórica de que a humanidade já vivenciou um modo de vida comunista, aproximando-se do comunismo primitivo anunciado por Morgan, Marx e Engels. Para a antropóloga, essa é uma dificuldade patente na antropologia e impede o aprofundamento de questões importantes ao estudo da história humana e da evolução social.

Segundo Leacock (2012), tanto a *escola histórica* de Boas quanto o *funcionalismo* na Inglaterra abarcaram uma série de estudos na tentativa de demonstrar que as instituições de classe, a propriedade privada, a família monogâmica como unidade econômica e mesmo o Estado, poderiam ser encontrados em todos os níveis da sociedade humana, inclusive em sociedades primitivas. Assim, essas correntes defendem não haver uma ordem previsível na história, negando qualquer possibilidade de estágios evolutivos.

Nesse contexto, início do século XX, o clima intelectual se caracterizou por um ecletismo pragmático no qual as pesquisas se debruçavam no estudo de problemas infundáveis e pormenorizados em detrimentos das questões teóricas mais amplas. Para Leacock (2012), isso afetou a qualidade das formulações teóricas, além da postura adotada pelos intelectuais desfavorável ao diálogo, colocando-se em uma luta acirrada para negarem uns aos outros. A antropóloga considera que somente através de uma abordagem limitada, essas correntes podem ser colocadas em oposição. Nesse sentido, ela explica que “[...] as preocupações funcionalistas são essenciais para uma teoria evolucionista plenamente formulada, e assim por diante”. (LEACOCK, 2012, p. 236). Ademais, a autora destaca que:

A hipótese da relação básica entre a instituição econômica e as outras instituições é em si “funcional”. A teoria “evolucionista” toma os fatores econômicos como primários, mas certamente não nega os ajustes internos que ocorrem entre as várias partes do sistema social. Além disso, a “evolução” não pode ser estudada separadamente das histórias específicas das quais é o elemento teórico ou exploratório. Acontecimentos históricos podem ser descritos, mas não podem ser *entendidos* sem se recorrer a uma teoria mais ampla tal como a fornecida pelo “evolucionismo” (LEACOCK, 2012, p. 238).

Portanto, as limitações teóricas desse período acabaram por dificultar o entendimento de que, se bem articuladas, as correntes antropológicas não precisam necessariamente trabalhar para negar umas às outras, afinal o fazer antropológico deve saber tirar proveito de cada descoberta.

É importante reconhecer, por exemplo, que os diversos trabalhos de campo revelaram inúmeros dados e descobertas que contribuíram com a pesquisa antropológica em geral, e que tanto os pensadores funcionalistas, culturalistas, bem como os próprios evolucionistas, se beneficiaram dessas informações. Tanto foi assim que no contexto de grande proliferação da pesquisa, as descobertas acerca das sociedades primitivas e dos povos selvagens, acabaram por contribuir para o ressurgimento das análises evolucionistas. O trabalho de Leslie White demonstra isso. A partir dos novos dados obtidos em campo, este estudioso pode demonstrar as distinções fundamentais entre os diferentes níveis produtivos das sociedades de selvagens e sua relação com as variações culturais desses povos (LEACOCK, 2012).

Outro aspecto bastante enfatizado por Leacock (2012; 2019) nesse contexto intelectual²⁰ foi a recusa da ideia de um comunismo primitivo, embora os trabalhos de Morgan e Engels entregassem dados contundentes acerca da sua existência na história humana.

Segundo a autora, os obstáculos teóricos acerca do comunismo primitivo se deram em três principais vias. Primeiro, pelas pesquisas que se desenvolveram no sentido de negar a propriedade comunal, alegando que a posse de terras sempre existiu. Nessa perspectiva se enquadra a pesquisa de Frank G. Speck sobre os índios montagnais-naskapi do Labrador, por exemplo. O referido pesquisador tentou mostrar que a posse individual de terras entre os índios sempre existiu, mesmo antes de terem tido contato com a civilização. Para Leacock, (2012), essas afirmações não passam de um ledor engano, haja vista que o sistema de territórios desses índios era destinado exclusivamente à caça e não incluía a posse da terra que passou a acontecer somente após a influência do comércio de peles.

Outro obstáculo mencionado pela autora diz respeito às numerosas diferenciações de *status* e de posição social encontradas em sociedades classificadas de forma não criteriosa

²⁰ Leacock (2012) lembra que na década de 1940 e 1950 no cenário intelectual nos Estados Unidos predominou um crescente desencantamento com a pesquisa positivista e pragmática, e ao mesmo tempo em que o interesse pelo marxismo no ocidente crescia. Além disso, os problemas teóricos e práticos colocados pela transição do socialismo ao comunismo fizeram com que muitos pensadores marxistas buscassem superar as contradições teóricas em relação às análises de caráter mecanicista bastante presente na teoria marxista. Apesar desses avanços, a autora considera que a aplicação da dialética à visão materialista da história é ainda uma realidade distante em relação à forte corrente do determinismo econômico.

como “primitivas”. Para a antropóloga, é comum em alguns estudos a assimilação de graduação social com o sistema de classe, porém, conforme ela destaca, “a hierarquia *per se* não indica a existência de classes.” (LEACOCK, 2012, p. 242), pois marcas de prestígio não são usadas para adquirir alimento ou recursos produtivos²¹. A terceira dificuldade mencionada situa-se no âmbito na antropologia da cultura e personalidade que é associada aos nomes de Ruth Benedict e Margaret Mead. Nessa via de análise, determinações psicobiológicas das formas sociais, sob a influência do pensamento freudiano, são usadas para argumentar em favor de uma dicotomia *passivo-ativo* entre mulheres e homens, e dessa maneira, adotam “um inquestionável senso de cooperação e competição” (LEACOCK, 2012). Assim, essas concepções naturalizam os comportamentos ao invés de tratá-los como construções sociais edificadas nas condições sócio-históricas dos povos primitivos. Em relação a essas abordagens, a antropóloga adverte:

[...] Comumente se faz uma suposição freudiana de que é inato ao homem alguma medida essencial de agressividade que deve ser expressa através da competição, e que a cooperatividade exige um tipo de personalidade branda e reservada [...] Contudo, a partir do meu próprio trabalho de campo entre os caçadores naskapi do Labrador, era bonito de ser ver a liberdade permitida às idiosincrasias pessoais.”
[...] (LEACOCK, 2012, p. 246).

Para Leacock (2012), essas abordagens se tratam de descrições fechadas, que enfatizavam o entrelaçamento da conduta individual e das formas sociais evitando problemas mais amplos e fundamentais. E assim, essas abordagens também não podem dar conta das discussões sobre o comunismo primitivo, que exige uma compreensão mais ampla e histórica dos comportamentos sociais.

Conforme Leacock (2012), os argumentos que negam a existência de um comunismo primitivo são fruto de análises apressadas e/ou que ignoram o curso da história, além de em muitos casos, serem o resultado de pesquisas que não souberam reconhecer a influência do processo de colonização. Sendo assim, tais análises dão margem a interpretações equivocadas na medida em que negam as experiências históricas de sociedades igualitárias e do comunismo primitivo, e, por conseguinte, a possibilidade real da igualdade de gênero. Disso resulta a naturalização da opressão de gênero e submissão da mulher como um fenômeno universal, e não como um fenômeno específico da sociedade de classes.

²¹ Para essas afirmações, Leacock (2012) toma por referência o trabalho de Fried. (FRIED, Morton H. *The evolution of political society*. Randon House, New York, 1967).

Segundo Leacock (2019), as afirmações inclinadas à concepção de universalidade da dominação masculina decorrem:

[...] (1) aos efeitos da colonização e/ou ao envolvimento com relações de mercado em uma sociedade previamente igualitária. (p. ex., pp. 133-182); (2) ao concomitante desenvolvimento da desigualdade em uma sociedade comumente referida, nos escritos antropológicos, como um sistema de *ranking*, quando o comércio encoraja a especialização do trabalho ao mesmo tempo que a produção para a troca acompanha a produção para o uso, minando, por conseguinte, a economia coletiva sobre a qual as relações igualitárias se fundamentavam (p. ex., pp. 183-194); ou (3) a problemas decorrentes de interpretações de dados à luz de conceitos e pressupostos ocidentais (p. ex., pp. 222-241) (LEACOCK, 2019, p. 38-39).

Os estudos de Leacock colocam-se, portanto, na contramão dessas abordagens. Sua pesquisa de campo com os povos montagnais-naskapi do Labrador no Canadá revelou que a qualidade das relações interpessoais na sociedade pré-classe configurou um modo de vida muito superior em termos qualitativos aos padrões hierarquizados e competitivos da sociedade de classe. Assim, através dessa pesquisa etno-histórica, a antropóloga pode atestar que o comunismo primitivo já foi uma realidade histórica, e que a estrutura social igualitária desses povos era a base da igualdade de gênero.

Dessa maneira, a antropóloga pôs por terra os argumentos da universalidade masculina e dominação das mulheres. Em sua obra “Mitos da dominação masculina”²², Leacock (2019) refutou a premissa fatalística da superioridade masculina, mostrando que a opressão da mulher resultou das novas relações sócio-econômicas que emergiram a partir do momento em que os povos nativos ingressaram no comércio de peles. Seu estudo corrobora e amplia as teses de Morgan e de Engels acerca do declínio social das mulheres, ilustrando os processos que atuaram objetivamente na consolidação da opressão de gênero na história do povo por ela estudado.

Ao investigar sobre a “matrilocalidade” e “patrilocalidade”, Leacock (2019) descobriu que as mulheres possuíam uma considerável posição social, destoando dos argumentos generalizados de que em todas as sociedades prevaleceu a superioridade masculina. Conforme a autora, ela mesma ficou surpresa com os dados obtidos em campo uma vez que estava acostumada com as objeções em favor da universal dominação masculina, em especial, vindas de teóricos do particularismo histórico que na época dominava o âmbito acadêmico.

Desde então, Leacock (2019) passou a recusar as assertivas de que as mulheres

²² Título original: *Myths of Dominance: Collected Articles on Women Cross-Culturall*, publicado pela primeira vez em 1980.

sempre foram subservientes aos homens e percebeu que indicações afeitas à dominação masculina deviam-se: primeiro, aos efeitos da colonização e envolvimento com o comércio de peles, e, segundo, ao concomitante desenvolvimento da desigualdade em decorrência das relações de troca que já vinham delimitando a especialização do trabalho, minando a economia coletiva. Além disso, a antropóloga considera que as distorções em torno do mito da dominação masculina decorriam das divergências culturais dos pesquisadores que, acostumados com o padrão cultural ocidental, não compreendiam a essência da natureza das sociedades igualitárias, atribuindo-lhes o mesmo padrão hierárquico da sociedade ocidental europeia.

A partir dos dados etnográficos obtidos em campo, Leacock (2019) pode demonstrar que a sociedade igualitária dos montagnais-naskapi, cujo modo de vida se assimilava ao comunismo primitivo nos termos de Morgan e de Engels, era o fundamento da igualdade de gênero entre esses povos. Entre estes, no passado, a mulher não era rebaixada socialmente, sendo essa realidade alterada quando os montagnais-naskapi se envolveram com o comércio de peles.

Assim, contrariando as suposições corriqueiras da infalível dominação masculina, isto é, que negam a existência de relações igualitárias entre os dois sexos, Leacock (2019) enfatiza a importância de se reconhecer essas experiências históricas. Essas evidências servem para refutar visões deturpadas das realidades dos povos igualitários, assim como desmistificar a concepção de dominação masculina.

Passemos agora a analisar com mais detalhes os achados etno-históricos de Leacock apresentados na obra “Mitos da dominação masculina” e os quais a autorizaram a afirmar que a existência do igualitarismo entre os povos montagnais-naskapi era a base sob a qual se assentava a igualdade de gênero.

2.2 A sociedade igualitária dos montagnais-naskapi e o *status* das mulheres

Os dados etno-históricos da obra *Mitos da dominação masculina* foram obtidos por duas vias principais, através da própria pesquisa de campo da antropóloga, realizada na década de 1950, e de relatos jesuíticos do século XVII, principalmente aqueles contidos nas *Relations de ce qui s'est passe em la Nouvelle France en l'année 1634*²³ (Narração dos

²³*Relation de ce qui s'est passe em la Nouvelle France en l'année 1634*, Narração dos acontecimentos na Nova França no ano de 1634, é sem dúvida a melhor das *Narrações Jesuítas* publicadas em Paris entre 1632 e 1673.

acontecimentos na Nova França no ano de 1634), escrita pelo missionário Paul Le Jeune. Le Jeune foi chefe da missão jesuíta no Canadá em 1631 e conviveu com esses índios entre os anos 1633 e 1634.

Os povos montagnais-naskapi ocupam um lugar especial nos estudos sobre o comunismo primitivo, sendo referenciados tanto para confirmar a existência desse modo de vida quanto para negá-lo. Neste último caso, alguns antropólogos alegaram que esses índios, apesar de viverem da caça, da pesca, da colheita de frutos silvestres, raízes e verduras, como acontecera com todos os povos na linha da história humana, detinham a posse de terras²⁴, e com base nisso, negam a existência do comunismo primevo nos termos formulados por Morgan e por Engels.

Oposta a essa interpretação, Leacock (2019) afirma, a partir de suas próprias pesquisas, além dos trabalhos de William Duncan Strong, Julian Steward e Diamond Fenness, que antes da influência do comércio de peles os montagnais-naskapi não detinham a posse de terras. As terras constituíam-se antes de tudo de bens coletivos. Ademais, mesmo depois, quando os povos começaram a se envolver com o comércio, as terras continuavam a ser compartilhadas por todos desde que designadas à subsistência. Ou seja, inicialmente as terras foram divididas apenas para fins da caça voltada ao comércio.

No passado, os montagnais-naskapi da Península do Labrador no Canadá viviam da caça de animais peleiros, da pesca e da captura de aves aquáticas. Eles usavam arco, flechas, lanças, e uma variedade de armadilhas para realizar a caça. Alimentavam-se da caça e de oleaginosos, frutos silvestres e raízes que colhiam durante o verão. Os índios habitavam grandes cabanas nas quais se agrupavam aproximadamente entre dezoito a vinte pessoas. Em

Escrita pelo missionário francês Paul Le Jeune (1592 a 1664), a obra é conhecida por sua qualidade literária, e também por suas observações sobre os índios montagnais. Nascido perto da cidade de Châlons-sur-Marne, na região de Champagne, Le Jeune foi noviço jesuíta durante dois anos, entre 1613 e 1615. Depois estudou filosofia no *Collège Henri IV de La Flèche*, onde conheceu o padre Énemond Massé (1575 a 1646), que havia retornado de Acádia. Massé despertou em Le Jeune um forte interesse por missões em lugares distantes. Ordenado sacerdote em 1624 e nomeado chefe da missão jesuíta no Canadá em 1631, Le Jeune chegou a Quebec no ano seguinte e acendeu um grande espírito missionário na colônia. Ansioso para aprender línguas indígenas, no inverno de 1633-1634 ele decidiu acompanhar um grupo de montagnais numa difícil viagem ao longo de suas áreas de caça. Por quase seis meses, ele suportou frio, fome e exaustão de longas marchas sobre raquetes de neve. Durante a viagem, enfrentou ridicularização e, às vezes, hostilidade direta do principal xamã dos montagnais, Carigonan, que, segundo alguns historiadores, teria sido provocado por Le Jeune. A viagem convenceu Le Jeune que o assentamento permanente dos índios era indispensável para sua conversão. Quando a viagem chegou ao fim, Le Jeune escreveu a *Narração de 1634*. Além de demonstrar seu talento como escritor, ele forneceu um relato da sociedade dos índios montagnais no século XVII de excepcional importância etnográfica. Autor de muitas outras *Narrações*, Le Jeune foi chefe da missão jesuíta no Quebec de 1632 a 1639. Ele voltou à França em 1649 para assumir o cargo de procurador de missões da Nova França, posição que ocupou até 1662. Disponível em: <https://www.wdl.org/pt/item/15527/>. Acesso em: 29 nov. de 2018.

²⁴ Um dos principais defensores dessa tese foi F. Speck o qual considerava que seria deveras perturbador para aqueles que defendiam o comunismo primitivo, partindo de Morgan e Engels, descobrir que os caçadores primitivos possuíam a propriedade privada. (LEACOCK, 2019).

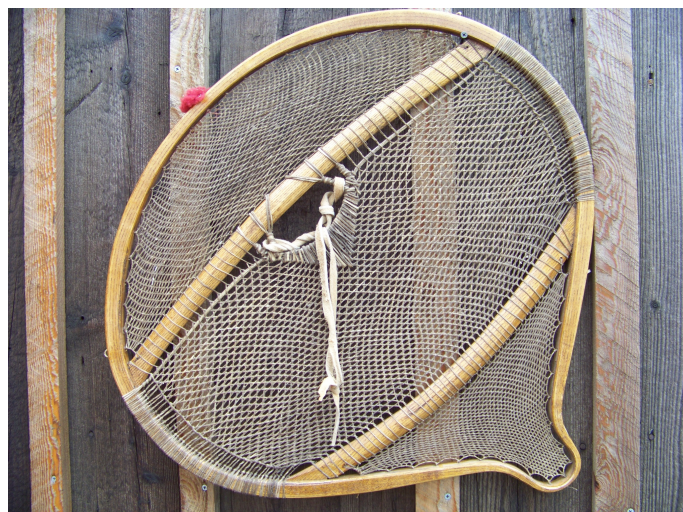
geral, a tenda reunia cerca de três ou quatro famílias entre as quais mulheres, homens e crianças cooperavam entre si de acordo com suas capacidades para garantir a manutenção do grupo (LEACOCK, 2019).

Três ou quatro tendas mantinham-se próximas para passarem o inverno juntos, mas mudavam-se de lugar várias vezes ao longo do ano. No inverno eles usavam trenós ou raquetes²⁵ para caminhar na neve, no verão, utilizavam canoas para se transportar. A mobilidade geográfica era uma característica dos bandos montagnais-naskapi. Conforme Leacock (2019), quando se encontra entre os índios, Le Jeune registrou que no período decorrido de 12 de novembro de 1633 a 22 de abril de 1634, os índios mudaram-se vinte e três vezes diante do rigoroso inverno enfrentado.

Os montagnais-naskapi compartilhavam de uma extrema generosidade, cooperação, paciência e bom humor, além de um grande senso de autorrespeito pelo qual ninguém tentava impor a própria vontade sobre os outros. Conforme Leacock (2019, p. 70), “Le Jeune teceu comentários sobre o bom humor, a ausência de ciúmes e a disposição para ajudar que caracterizavam a vida cotidiana” desses povos, o jesuíta também destacou que entre eles “aqueles que não dispusessem sua parte na contribuição não eram respeitados” (LEACOCK, 2019, p. 70).

Conforme Leacock (2019), no passado, a “autoridade” entre os montagnais-naskapi era exercida por *xamãs* que podiam ser tanto homens quanto mulheres, e era concebida mediante a influência pessoal e nunca em função de qualquer tipo de controle

²⁵ Os sapatos de neve [ou raquetes de neve] representam um símbolo da cultura dos povos indígenas da região do Labrador. A imagem abaixo ilustra o sapato de neve, de formato mais arredondado, típico dos montagnais-naskapi coletado em 1880 por Lucien M. Turner:



econômico da produção social, como ocorre nas sociedades estratificadas. Os “líderes” eram escolhidos de acordo com demandas específicas, de modo que a pessoa que melhor conhecesse determinado assunto podia assumir a liderança temporária daquela operação.

Sendo assim, as decisões eram tomadas pelo grupo como um todo, sendo desnecessária uma autoridade formal. Dessa forma, também não havia espaço para uma autoridade masculina. Dito isso, Leacock (2019) chama atenção para o fato de que para compreender que o *status* das mulheres na sociedade montagnais-naskapi requer entender antes como essa sociedade funcionava enquanto uma sociedade igualitária, uma tarefa difícil e que incorreu em vários erros e deturpações por boa parte de pesquisadores que tomavam seus próprios parâmetros culturais enraizados nas hierarquias sociais do homem “civilizado”.

Conforme Leacock (2019), o princípio do respeito mútuo e da autonomia individual era outro aspecto importante da organização social dos montagnais-naskapi, mediante os quais ninguém tentava impor sua própria vontade aos demais. A antropóloga enfatiza que a autonomia individual não só era aceita entre os naskapi, como era necessária à manutenção do grupo.

Segundo Leacock (2019), o princípio da autonomia individual era um aspecto tão forte da vida social desses povos que mesmo na década de 1950, após muitas mudanças, a antropóloga pode apreciar, durante sua pesquisa de campo, atitudes dessa natureza, o que, inclusive, causou-lhe grande surpresa. A antropóloga conta que era acostumada a ouvir argumentos teóricos que atribuem às sociedades primitivas uma estrutura social rígida e homogênea em detrimento do indivíduo. Nesse sentido, ela afirmou:

Fiquei impressionada, sobretudo, diante da aceitação incontestada e do respeito outorgado a cada indivíduo; e ainda diante do fato de que todas as pessoas, a despeito de idade ou sexo, não apenas serem valorizadas por suas reais habilidades como também contarem com considerável tolerância no que tange a suas fraquezas. O desempenho de uma pessoa dizia respeito, de alguma forma, a ela própria, não requerendo qualquer justificativa; tampouco tal desempenho seria julgado um sucesso ou um fracasso com base no fato de ser melhor ou pior para outra pessoa. Talentos e inépcias eram tomados como tais tanto pelo indivíduo em causa quanto pelo restante do grupo. [...] (LEACOCK, 2019, p. 77).

Portanto, conforme a autora, o modo de vida desses índios demandava a autonomia dos indivíduos para agir em nome do grupo. Assim, era a própria existência coletiva que instituíam e incitava a iniciativa dos indivíduos.

Os montagnais-naskapi não possuíam líderes ou qualquer posição de *status* formal que concedesse privilégios a uns em detrimento de outros. Entre eles, o *status* só existia no sentido de uma medida adicional de respeito que derivava do desempenho de cada um. E

mesmo assim, conforme Leacock (2019, p. 77), ninguém era apartado do grupo por qualquer posição social que assumisse, nem mesmo aqueles ou aquelas que realizavam práticas religiosas, as quais eram supervalorizadas. Ou seja, na vida cotidiana, essas pessoas não logravam nenhum benefício a mais em virtude das posições assumidas no desempenho de tais práticas religiosas.

Le Jeune destacou que seus “líderes”, homens que faziam a mediação com os europeus, eram detentores de grandes habilidades retóricas. Estes homens, entretanto, não dispunham de qualquer “poder protocolar” a despeito da posição que assumiam nas negociações, uma realidade que missionários e comerciantes trabalharam para mudar e instituir o princípio da autoridade.

A esse respeito, Le Jeune queixou-se que os índios ridicularizavam a obediência que os europeus depositavam em seus capitães. O missionário escreveu que os montagnais-naskapi não suportavam qualquer pessoa que desejasse qualquer posição de superioridade, honrarias ou riquezas. O jesuíta, assim escreveu:

“Ai de mim!”, reclamava Le Jeune, “se alguém pudesse deter as andanças dos Selvagens e conceder autoridade a um deles para governar os outros, nós os veríamos convertidos e civilizados em um curto espaço de tempo”. Mas, em outra passagem, ele observou que “Como eles não têm organizações políticas, cargos ou posições de prestígio, tampouco qualquer autoridade, uma vez que obedecem a um chefe apenas pela boa vontade para com este, nunca matam uns aos outros a fim de conquistar essas honrarias. Ainda mais, desde que eles se contentam com a mera sobrevivência, nenhum deles vende sua alma ao diabo para adquirir riqueza”. (LE JEUNE *Apud* LEACOCK, 2019, p. 71, grifos da autora).

Apesar de desdenhar do comportamento dos índios, Leacock (2019) considera que Le Jeune foi suficientemente honesto para assinalar os aspectos positivos desses povos, entregando-nos uma completa e convincente descrição do seu modo de vida. Em vários trechos das *Relations* Le Jeune relatou o quão desapegados eram os montagnais-naskapi de interesses por bens, posses ou qualquer posição de privilégio. Porém, conforme frisa Leacock (2019), Le Jeune oscilava entre sentimentos de desgosto e admiração:

[...] desgosto diante da falta de respeito demonstrado pelos índios acerca dos comportamentos e princípios morais com os quais estava acostumado; e admiração pelas habilidades e pela moralidade que a vida comunitária desses índios, decorrida em um ambiente extremamente árduo, exigia e fomentava – a estamina, o bom humor até mesmo em meio à adversidade, a generosidade absolutamente espontânea. A natureza informal da vida social e a falta de qualquer grupo de prestígio emergem claramente dos registros cotidianos de Le Jeune e isso ainda foi explicitamente anotado em seus comentários (LEACOCK, 2019, p. 76).

Le Jeune manteve-se preso à sua própria cultura e ao compromisso missionário, sendo a sua avaliação final a de reprovar o modo de ser desses povos. Ou seja, prevaleceu sua visão indubitavelmente etnocêntrica²⁶, concatenada aos princípios cristãos que o levou a condenar e combater severamente a cultura e a ética dos montagnais-naskapi, o que foi posto em prática através de um programa de catequização, conforme veremos mais adiante.

Diante da ausência de líderes formais, ou qualquer posição de autoridade, as decisões no interior do grupo eram tomadas com a participação de todos igualmente, mulheres, homens e idosos. Le Jeune contou que os índios discutiam detalhadamente os assuntos e ouviam pacientemente uns aos outros. E quando atribuíam uma liderança em determinada operação era feita segundo as habilidades de cada um (LEACOCK, 2019).

Ademais, não havia uma classificação das pessoas ou qualquer prestígio em função das tarefas que cada um exercia, assim como também não existia uma valorização do trabalho dos homens em detrimento do trabalho das mulheres. Além disso, dentro da incipiente divisão de trabalho que existia, no dia a dia, mulheres e homens permutavam com facilidade as atividades. Nesse sentido, a antropóloga narra:

[...] Eu obtive declarações formais referentes a uma típica divisão sexual do trabalho, mas, na prática, essa divisão poderia ir facilmente por água abaixo diante de conveniências e preferências individuais quando se tratava de ocupações menos especializadas. Mulheres ocasionalmente realizavam curtas viagens de caça e, se elas assim escolhessem, poderiam também fazer longas expedições. Com frequência, casais apanhavam madeira e casais com filhos eram comumente vistos examinando as redes de pesca, ainda que este fosse, teoricamente, um “trabalho de homem”. Os homens amiúde cozinhavam para eles próprios e era habitual vê-los cuidando de crianças de uma maneira assaz natural. É certo que um bom caçador era admirado, porém um atirador mais proficiente poderia ceder seu posto a um homem menos experiente. Ao que tudo indica, a postura dominante é a de que todos deveriam aprender e, ainda que o caçador menos hábil errasse o alvo, ele não seria criticado. A atitude diante de bens materiais em geral era extremamente casual. Virtualmente, tudo era considerado substituível. Tampouco existia qualquer propriedade não material capaz de agregar valor ao status de uma pessoa. [...] (LEACOCK, 2019, p. 78).

Essa citação é bastante clara quanto à natureza igualitária das relações sociais dos montagnais-naskapi, em face da qual não existiam papéis sociais fixos ou *status* formais que pudessem auferir privilégios a determinados grupos de pessoas ou ao sexo. Mulheres e homens trabalhavam juntos, cooperando entre si, e mesmo que houvesse uma singela divisão

²⁶ O etnocentrismo pode ser definido a partir de dois sentidos, o primeiro refere-se à incapacidade de perceber as diferenças culturais e, segundo, corresponde aos julgamentos negativos do outro a partir da sua própria cultura. Nesse último caso, o etnocentrismo avalia o comportamento cultural distinto tomando como parâmetros seu arcabouço cultural, e por isso, tende a julgar negativamente o comportamento que lhe é estranho, levando à intolerância cultural (JOHNSON, 1997).

do trabalho, as necessidades do grupo falavam mais alto, e quando necessário, eles invertiam as tarefas.

De acordo com Leacock (2019), outro aspecto que corroborava a ausência de *status* formal entre os montagnais-naskapi era a flexibilidade em relação ao vínculo de parentesco. Uma pessoa podia com facilidade trocar de bando quando quisesse de acordo com as suas preferências pessoais ou em função das necessidades das tribos, como equilibrar o número de mulheres e homens, crianças e adultos, etc.

Em se tratando da organização do trabalho, Leacock (2019) explica que eram constituídas redes de relações de trabalho sobre uma base predominantemente informal. Essas redes podiam ser formadas com base em relações de parentesco, mas também simplesmente em função das afinidades pessoais. O vínculo de parentesco podia fazer com que o “chefe” de um grupo se sentisse mais seguro para assumir a liderança temporária, todavia, qualquer pessoa era livre para se juntar a outros grupos apenas por amizade.

Com vínculos de parentescos mais frouxos, a possibilidade de se manter uma posição social capaz de ser transmitida também não existia. Além disso, os grupos eram constituídos temporariamente, sendo desfeitos após uma temporada ou operação. Assim, evidencia-se o caráter informal dos arranjos grupais, o que decorria da ausência de *status* entre os montagnais-naskapi. Nesse sentido, Leacock (2019, p. 79, grifos da autora) afirma:

Em suma, um *status* “atribuído” ou adquirido por nascimento, à exceção de idade e sexo, era praticamente algo inexistente entre os naskapi. Da mesma forma, tampouco havia qualquer meio de alguém manter um *status* “conquistado” para além do período de demonstração de uma determinada habilidade através do desempenho efetivo. [...].

Conforme a autora, as relações de produção eram a verdadeira base que impedia o surgimento de qualquer posição de privilégio no interior do grupo. Nesse sentido, ela afirma que: “[...] Aparentemente, as relações de produção que caracterizam estas sociedades indicam que o *status* não é funcional no sentido de ajudá-los a arrancar da natureza seus meios de vida na esfera mais imediata do dia a dia [...]” (LEACOCK, 2019, p. 79). Para a autora, essa realidade correspondia ao fato de os indivíduos terem o controle do seu trabalho e da sua produção, o que só mudou com a especialização de tarefas no contexto da divisão do trabalho.

A dependência dos indivíduos era sempre do grupo como um todo, e nunca de uma pessoa em específico ou de um determinado setor ou estrato. Segundo Leacock (2019), a dependência mútua do grupo era o que de fato fazia com que as pessoas não suportassem alguém que ambicionasse assumir qualquer forma de superioridade sobre outros.

Por último, e da maior importância, devemos enfatizar que, de acordo com Leacock (2019), o igualitarismo entre os montagnais-naskapi caracterizava-se pelo respeito às individualidades, modo pelo qual todas as pessoas eram respeitadas em suas habilidades e inabilidades. Essa realidade, inclusive, causou grande surpresa na antropóloga, visto que estava acostumada a ouvir que nessas sociedades não havia margem para o indivíduo, conforme a autora explica:

Fiquei impressionada, sobretudo, diante da aceitação incontestada e do respeito outorgado a cada indivíduo; e ainda diante do fato de que todas as pessoas, a despeito de idade ou sexo, não apenas eram valorizadas por suas reais habilidades como também contavam com considerável tolerância no que tange a suas fraquezas. O desempenho de uma pessoa dizia respeito, de alguma forma, a ela própria, não requerendo qualquer justificativa; tampouco tal desempenho seria julgado um sucesso ou um fracasso com base no fato de ser melhor ou pior para outra pessoa. Talentos e inépcias eram tomados como tais tanto pelo indivíduo em causa quanto pelo restante do grupo. [...] (LEACOCK, 2019, p. 77).

E novamente,

O que não tem sido observado a contento quanto ao igualitarismo entre caçadores é o fato de que este se combina a uma considerável aceitação e a uma significativa margem para a expressão da individualidade. Como mencionei acima, esse fenômeno, como não poderia deixar de ser, impressionou-me fortemente ao trabalhar com os naskapi. É fato que referido fenômeno tem sido atestado em relação aos esquimós e também é possível encontrarmos inferências sobre essa situação em materiais monográficos sobre outras culturas. Contradizendo a inferência comumente encontrada de que o igualitarismo entre os povos “primitivos” implica em pensar-se o indivíduo em um molde determinado por severas necessidades, de modo que esse igualitarismo seria alcançado à custa da individualidade, encontramos, entre os naskapi, não meramente uma larga “tolerância”, mas uma aceitação genuinamente positiva a respeito das idiossincrasias de cada um, desde que estas não ameacem a existência do grupo (LEACOCK, 2019, p. 80).

Assim, a antropóloga contradiz os argumentos que presumem *a priori* que nas sociedades primitivas as individualidades são anuladas. Ao contrário disso, entre os montagnais-naskapi prevalecia o respeito às habilidades e às inabilidades de cada indivíduo, isto é, uma aceitação genuinamente positiva a respeito das idiossincrasias de cada um, sendo esta a marca indelével do igualitarismo entre esses povos.

Essa questão é de suma importância para compreendermos a natureza do igualitarismo empregado por Leacock (2019). Conforme enfatiza Jimenez (2019), o conceito de igualitarismo da antropóloga, “[...] longe está de ser remetido a uma condição social homogênea e incompleta, em que todos os indivíduos perfilam-se uniformes diante dos pleitos de uma coletividade normativa.” Ao contrário disso, prevalecia o reconhecimento à

autonomia individual combinada à dependência de cada um do grupo como um todo, o que correspondia à própria necessidade da tribo, conforme explica a autora:

[...] A autonomia e a cooperação conjugavam-se dialeticamente como atributos, a um só tempo, ensejados e requeridos pela própria organização do trabalho, decisivamente necessários à salvaguarda das melhores condições de sobrevivência em “um modo de vida que exige um alto nível de iniciativa individual e de determinação junto à habilidade de se mostrar extremamente sensível aos sentimentos dos companheiros.”(JIMENEZ, 2019, p. 23-24).

Sendo assim, as individualidades atendiam as próprias necessidades do coletivo tribal, uma vez que os indivíduos eram chamados a dar respostas às demandas por meio das habilidades de cada. Por exemplo, aquele que melhor sabia fazer canoa, dedicava-se a essa atividade, e quem sabia confeccionar boas raquetes de neves, trabalhava com isso, e assim por diante, mas todos atendendo da melhor maneira possível às necessidades do grupo.

Então, o mais provável é que as qualidades individuais na tribo correspondiam ao grau de desenvolvimento daquela sociedade, o que não autoriza dizer que o igualitarismo caracterizava-se pela completa inexistência de diferenciações individuais. O certo é que essas diferenciações não eram usadas para dispor os indivíduos em *status*, camadas ou hierarquias sociais.

Em se tratando da situação das mulheres mais especificamente, reafirmamos a partir de Leacock (2019) que a enorme margem para a autonomia e a liberdade das mulheres montagnais-naskapi que configurava a igualdade de gênero tinha como base fundamental a estrutura igualitária dessa sociedade. Essa consideração é de suma importância visto que por vezes os estudos de gênero têm ignorado essas experiências históricas. Dessa maneira, esses estudos não conseguem perceber, conforme destacamos na epígrafe deste capítulo, que “[...] O enfraquecimento da autonomia das mulheres e a privatização de seus papéis sociais e econômicos têm sido consistentemente vinculados à ruptura das formas sociais igualitárias e coletivas que são anátemas para a exploração capitalista. [...]” (LEACOCK, 2019, p. 362). Ou seja, não denotar a estreita relação entre a deterioração da situação social da mulher e a subsunção das comunidades primitivas não esclarece os fatos.

Para Leacock (2019), reforçemos, a estrutura igualitária era o que de fato sustentava a igualdade de gênero, e isso tinha a ver com o lugar que os dois sexos ocupavam na divisão do trabalho, conforme veremos logo adiante.

2.3 Da igualdade à opressão: determinações do trabalho na vida social das mulheres

Tal como dissemos no texto anterior, os povos montagnais-naskapi viviam em uma sociedade igualitária, sem diferenciação de *status* ou qualquer posição social privilegiada. Sendo assim, como qualquer membro do grupo, as mulheres não eram excluídas socialmente e nem inferiores aos homens. Conforme Leacock (2019), entre esses povos, a autoridade formal só foi instituída quando os índios se envolveram com o comércio de peles em resposta às demandas colocadas pelas relações mercantis. Antes disso, tanto homens como mulheres ocupavam posições sociais importantes e tomavam as decisões juntos no interior do grupo.

Conforme se pode extrair das cartas de Le Jeune, no passado, as mulheres naskapi possuíam uma posição social considerável. Nesse sentido, escreveu o missionário:

Aqui, as mulheres detêm considerável poder. Se um homem deixar de realizar alguma promessa feita a alguém, ele julga que será desculpado caso alegue que sua esposa não quis fazer o que ele prometera. Eu disse-lhe então que ele era o senhor e que, na França, mulheres não mandam em seus maridos (5: 181). (LE JEUNE *Apud* LEACOCK, 2019, p. 103).

As mulheres eram incumbidas das tarefas de decidir sobre planos, empreendimentos, viagens e internadas, sendo inquestionável o poder que elas possuíam na sociedade montagnais-naskapi. (LEACOCK, 2019). A independência e a autonomia das mulheres naskapi gerou um grande incômodo nos missionários, os quais agiram prontamente para mudar essa realidade, conforme veremos.

De acordo com Leacock (2019), há muito tempo atrás os índios aborígenes negociavam peles de animais com os povos “civilizados”, no entanto, até o século XVI, essa atividade configurava-se em um comércio restrito, destinado a artigos de luxo, assumindo pouca significação econômica. Conforme a autora, no fim da Idade Média, quando as civilizações comerciais e urbanas estavam se desenvolvendo, o comércio com os índios americanos, especialmente o comércio de peles, tornou-se uma atividade importante. No final do século XVI, já existiam companhias britânicas e francesas que disputavam espaços no comércio de peles nas proximidades do Rio São Lourenço em Quebec.

A atividade comercial entre os montagnais-naskapi foi intensificada a partir de 1559, quando os franceses instalaram um posto permanente de comércio em Quebec. Este mesmo posto foi transformado anos mais tarde (1608) no quartel general da Nova França, e em 1617, recebeu Champlain²⁷. Conforme Leacock (2019), o principal interesse de

²⁷A Nova França surgiu há mais de quatro séculos quando Samuel de Champlain (de 1574 a 1635), um nativo de Saintonge, na França, embarcou para o Canadá em 15 de março de 1603, chegando a Tadoussac após uma

Champlain era ter acesso ao comércio interno de peles por intermédio dos índios hurons e naskapi.

Em pouco tempo, a safra anual de peles de castor deu um salto de 15.000 a 20.000 para 80.000 em 1670. O interesse comercial por peles concentra-se mais na região oeste, enquanto que as regiões norte e leste da Península eram menos afetadas, ganhando força somente no século dezenove, quando foram estabelecidos postos de comércio no interior do Labrador (LEACOCK, 2019). Dessa maneira, os montagnais-naskapi sofreram mais lentamente a interferência das relações comerciais.

Após 1632, quando Quebec foi recuperada pelos franceses, iniciaram-se as missões jesuíticas para converter os índios em cidadãos cristãos da Nova França. Conforme Leacock (2019), os missionários acompanharam Champlain já em suas primeiras viagens, o que mostra que desde o início os religiosos colaboraram com os comerciantes para converter os nativos ao cristianismo, e a adotar um modo de vida compatível com as relações comerciais, o que pressupõe uma vida sedentária, uma nova estrutura familiar, entre outros aspectos que impactaram na situação social da mulher.

Para Leacock (2019), não resta nenhuma dúvida de que a mulher na sociedade montagnais-naskapi possuía, no passado, uma posição social elevada. Apesar das controvérsias a esse respeito²⁸, a autora destaca que os escritos de Le Jeune, que conviveu com esses índios, são contundentes quanto à autoridade feminina na organização social dos naskapi, e da sua autonomia, uma situação que decorria do fato de as mulheres possuírem o

travessia pelo Atlântico que durou 40 dias. Ele percorreu uma área de 50 a 60 quilômetros de extensão acima do rio Saguenay, e depois, viajou pelo rio São Lourenço, chegando a um local próximo à atual cidade de Montreal. No verão de 1608, ele começou a construir a Habitação de Quebec, o posto comercial que se transformou na cidade de Quebec. Isso criou uma base para os franceses se estabelecerem no continente e explorar o interior. Após seu retorno à França, Champlain foi à corte real apresentar seus planos de fundar uma colônia norte-americana, levando algumas “riquezas” encontradas nas novas terras, entre elas, um cinto com pelo de porco-espinho, ou seja, um artigo de pele de animais. Champlain também elaborou um mapa das terras para mostrar ao rei e ao conde de Soissons para convencê-los o investimento na região. [...] O mapa por ele apresentado descrevia os lugares que Champlain visitou, incluindo as costas de Terra Nova e Acádia (atual Nova Escócia) e o rio São Lourenço e seus principais afluentes. Ao oeste, o mapa retrata o rio Ottawa, também conhecido como *Rivière des Algonquins* (rio Algonquino). O mapa também indica as áreas habitadas por diferentes tribos nativas americanas na época: iroqueses, ao sul do Lago Champlain; montagnais, na margem sul do rio São Lourenço; algonquins, às margens do rio Ottawa; etchemin e souriquois, na costa atlântica; e huronianos, na região dos Grandes Lagos. Na parte inferior, bem como em outros pontos do mapa, encontram-se representações de plantas, frutas, vegetais e animais marinhos, apresentando as riquezas inexploradas dessa terra que os franceses reivindicavam. Dois casais americanos nativos também são retratados em poses típicas da época. Disponível em: <https://www.wdl.org/pt/item/15555/>. Acesso em: 02 mai. de 2020.

²⁸ De acordo com Leacock (2019), a visão de que o trabalho pesado realizado por mulheres americanas fazia delas escravas ou submissas aos homens é equivocada e devia partir de pessoas que não conheciam pessoalmente os povos sobre os quais escreviam; ao contrário dos relatos de Le Jeune que foram abstraídos a partir de suas observações pessoais advindas da convivência com os povos nativos. Desse modo, os dados etno-históricos de Le Jeune são mais seguros em relação à situação das mulheres Montagnais-Naskapi, revelando o poder e a autonomia que elas possuíam antes da chegada dos jesuítas.

controle de seu trabalho (LEACOCK, 2019). Essa é uma questão fundamental, o que atesta que a existência igualitária desses povos, assentada no trabalho coletivo, era a base da autonomia e participação não só das mulheres, mas de todos os membros do grupo. Ou seja, das relações de trabalho decorria a natureza das relações interpessoais, inclusive entre os dois sexos.

Conforme a antropóloga, no passado os dois sexos estavam engajados em satisfazer as necessidades do grupo. Segundo Leacock (2019), existia uma pequena diferenciação de tarefas, onde mulheres ocupavam-se mais da preparação dos alimentos e do cuidado com as crianças, e os homens da caça. No entanto, essas atividades poderiam ser realizadas em conjunto ou mesmo invertidas, conforme as demandas imediatas do coletivo.

[...] Quando necessário, as mulheres ajudavam com a caça e, se a mulher estava ocupada alhures, um homem poderia prontificar-se a cuidar das crianças. Há ainda os relatos que falam Os *Mistassini Diaries* (Diários Mistassini), escritos há um século, pelos membros da Companhia da Baía de Hudson, registram casos de mulheres da parte ocidental do Labrador que eram chefes de família e chegavam a cuidar inclusive de suas próprias armadilhas (LEACOCK, 2019, p. 73).

Leacock (2019) cita o exemplo dos índios *Northwest River*, entre os quais a divisão de tarefas permaneceu menos incisiva até períodos mais recentes. Conforme a autora, entre esses índios, uma divisão mais rígida de tarefas só passou a predominar no momento em que eles adotaram processos técnicos na fabricação dos artigos em geral. Nesse sentido, ela explica que:

[...] É tão somente quando se chega aos processos técnicos que se observa uma divisão de habilidades que parece suficientemente rígida: os homens trabalhavam com a madeira, construindo as canoas e as raquetes de neve, e as mulheres lidavam com as peles, que eram por elas raspadas, curtidas, trabalhadas e costuradas (LEACOCK, 2019, p. 74).

Em relação ao predomínio da cooperação entre os dois sexos, Leacock (2019, p. 74) explica que:

[...] Um homem e sua esposa poderiam voltar juntos da floresta, cada um carregando uma tora de madeira. Um pai e uma filha poderiam serrar madeira juntos. Um homem poderia segurar no colo uma criança agitada enquanto a mãe calmamente fazia alguma outra coisa, sem sentir qualquer compulsão de assumir o encargo de acalmar aquela criança. Uma família inteira poderia sair numa canoa para recolher as redes de pesca. Duas jovens mulheres poderiam pegar algumas espingardas e sair para caçar coelhos. É tão somente quando se chega aos processos técnicos que se observa uma divisão de habilidades que parece suficientemente rígida: os homens trabalhavam com a madeira, construindo as canoas e as raquetes de neve e as mulheres lidavam com as peles, que eram, por elas, raspadas, curtidas, trabalhadas e costuradas (LEACOCK, 2019, p. 74).

Portanto, a incipiente divisão do trabalho entre os povos nativos fazia com que o trabalho de mulheres e homens assumisse a mesma significação social. Essa situação mudou quando os índios tornaram-se dependentes do comércio de peles.

Segundo a antropóloga, quando os montagnais-naskapi tornaram-se dependentes de novas ferramentas, armas, tecido e alimentos menos perecíveis, eles intensificaram a caça de animais peleiros de pequeno porte. Eles passaram a adotar o uso de armadilhas, visando acelerar a captura desses animais e atender as novas demandas pelos artefatos do comércio; e rapidamente a caça por meio de armadilhas se tornou a principal atividade econômica desses povos. Essa situação mudou a divisão do trabalho e as relações familiares, uma vez que armadilhagem consistia em uma atividade muito mais individualizada e desempenhada distante do lar por homens que podiam se ausentar com mais facilidade.

Conforme Leacock (2019), aos poucos, esposas e filhos foram transformados na parte da família que era sustentada pelos homens, convertidos nos novos “provedores” da família. E diante disso, o bando fragmentou-se em unidades menores, aproximando-se do que conhecemos por família nuclear. Assim, a estrutura familiar assumiu uma nova configuração, similar à família monogâmica patriarcal, na qual mulher e filhos são dependentes econômicos do homem.

Dessa forma, conforme o trabalho do homem era “valorizado” dada a sua natureza comercial, o trabalho feminino foi rebaixado na nova divisão do trabalho, assumindo um lugar secundário, já que se tratava agora de atividades sem nenhum valor de troca. Essa situação foi, em essência, o que provocou o rebaixamento social das mulheres naskapi que, combinada a outros fatores, consolidou a opressão do gênero feminino. Entre esses fatores, acrescem os de ordem ideológica que contribuíram para reproduzir essa situação e acelerar as mudanças que vinham ocorrendo na base da economia desses povos. No caso da experiência naskapi, destaca-se a ação dos missionários que, através de uma educação religiosa, esforçaram-se para impor o princípio da autoridade formal masculina e a submissão das mulheres.

2.3.1 O Programa Jesuítico para “domar” as mulheres

A situação social das mulheres montagnais-naskapi foi algo que preocupou os jesuítas, os quais se mostraram deveras contrariados, repreendendo veementemente os homens por concederem liberdade, inclusive sexual, às esposas. Eles não pouparam esforços

para mudar essa situação, criando um programa específico para introduzir os princípios de obediência das mulheres e da dominação masculina, conforme os padrões da cultura europeia. Nesse Programa, a educação constitui-se uma ferramenta fundamental, conforme mostraremos mais adiante.

Quanto à questão da liberdade das mulheres e que chocou o missionário Le Jeune, sua famosa passagem que segue reprimindo os homens por tal liberdade revela a enorme distância cultural entre esses povos e os europeus.

Eu disse a ele que não era honrado para uma mulher amar outro homem salvo seu marido e que estando esse pecado entre eles, ele mesmo não saberia com segurança que o filho que estava ali presente era, de fato, seu. Ele, então, respondeu: “Vocês não têm juízo. Vocês, franceses, amam apenas seus próprios filhos; **mas nós amamos todas as crianças de nossa tribo**”. Eu comecei a rir, percebendo que ele filosofava à moda dos cavalos e das mulas (6: 255) (LE JEUNE *Apud* LEACOCK, 2019, p. 88, grifos nossos).

Esse trecho trás implícita a qualidade das relações interpessoais dos montagnais-naskapi que era, conforme a antropóloga, infinitamente superior às relações interpessoais da sociedade “civilizada”. Ademias, Leacock (2019) acresce que entre os naskapi predominava uma grande harmonia nas relações de gênero. Essa realidade é confirmada pela fala de Le Jeune quando diz:

[...] “uma pessoa jamais se intrometia no trabalho de outra” (5: 133). “Os homens deixam a organização da casa para as mulheres, sem interferir no trabalho delas; elas cortam, tomam decisões e distribuem provisões como bem lhes apetece, sem deixar seus maridos zangados. Eu nunca vi meu anfitrião perguntar a uma jovem mulher avoadada com a qual ele vivia o que acontecera com as provisões, embora tais provisões estivessem rapidamente desaparecendo” (6: 233) (LEACOCK, 2019, p. 84).

Com o objetivo de “domar” as mulheres, os missionários criaram o *Programa Jesuítico*. Visando a conversão religiosa e adaptação cultural dos índios, o Programa atacou diretamente a estrutura familiar dos montagnais-naskapi, e de forma ainda mais severa, as mulheres e as crianças para impor-lhes o princípio da autoridade masculina. É importante frisar que, em função do comércio de peles, o estabelecimento de uma autoridade formal entre esses índios apresentava-se como uma necessidade objetiva para o funcionamento das relações comerciais. (LEACOCK, 2019).

O Programa de Le Jeune tornou-se uma referência no trabalho de conversão indígena em toda a Nova França. O Programa traçou quatro pontos básicos para mudar a cultura desses povos: 1) o assentamento permanente e a instituição da autoridade formal

reconhecida; 2) a introdução do princípio da punição; 3) a educação das crianças; e, 4) a instituição do modelo de família europeia, com autoridade masculina e fidelidade feminina. (LEACOCK, 2019).

O quarto ponto, ou seja, a imposição do modelo de família centrada na autoridade masculina afetou diretamente as mulheres, cuja autonomia e liberdade sexual incomodavam demasiadamente os missionários, conforme apontamos acima.

Através do seu Programa, Le Jeune se esforçou para impor a fidelidade feminina, a eliminação do direito de divórcio e a *poligenia*²⁹, visto que essas práticas representavam um obstáculo à fé cristã.

[...] “Eles querem ser livres e capazes de divorciar-se de seu consorte se eles não se amam” (16: 41). E alguns anos mais tarde: “A inconstância dos casamentos e a facilidade com que se divorciam representam um grande obstáculo à fé em Jesus Cristo. Nós não ousamos batizar os jovens porque a experiência nos ensina que o costume de abandonar uma esposa ou um marido desagradável exerce sobre eles uma forte influência” (22: 229) (LE JEUNE *Apud* LEACOCK, 2019, p.87-88, grifos do original).

Conforme iniciamos dizendo, o missionário repreendia veementemente a liberdade sexual das mulheres. Em inúmeras passagens extraídas das *Relations*, Leacock (2019) evidencia a crueldade com que a cultura dos índios foi atacada, sem reservas, pelos missionários com o objetivo de impor o modelo de família centrada na autoridade masculina. Esse ataque configurou-se em processo extremamente doloroso para os índios que se debatiam entre si diante dos dilemas, sobretudo, colocados pela fé cristã.

Conforme Leacock (2019), quando parte dos índios foi convertida ao cristianismo, muitos conflitos emergiram na vida social dos montagnais-naskapi. Os índios doutrinados passaram a agir de forma excessivamente agressiva consigo e com os índios não convertidos. Le Jeune relatou várias situações conflituosas que surgiram como forma de demonstrar os “sucessos” de sua missão. Muitos desses conflitos giravam em torno das relações conjugais e da sexualidade de mulheres e homens.

Em uma dessas situações, Le Jeune narrou sobre as divergências de comportamento que emergira entre os índios convertidos e os não convertidos ao cristianismo. Assim, ele escreveu:

Sem que soubéssemos, os cristãos mais fanáticos reuniam-se durante o inverno para juntos discutirem sobre os meios de permanecer na fé. Um deles, ao fazer um discurso, declarou que valorizava mais as orações do que a vida e que preferiria

²⁹ Refere-se à prática em que um homem contrai matrimônio com mais de uma esposa, sendo que cada uma delas possui apenas este homem em questão como marido.

morrer do que delas abrir mão. Um outro disse que desejaria ser castigado caso traísse a palavra que ele havia confiado a Deus. Um terceiro reivindicou que, caísse ele em algum erro, deveria ser posto em uma prisão e obrigado a jejuar por quatro dias, sem comer ou beber. Os atos de justiça que eles viam ser praticados uma vez ou outra contra os delinquentes forneciam-lhes essas ideias (20: 143) (LE JEUNE *Apud* LEACOCK, p. 88, 2019).

[...]

Os fanáticos argumentaram, contudo, que os primeiros dentre eles que cometessem um erro, “não importa quão desprezível, deveriam sofrer encarceramento e jejum”. Isso amedrontou de tal modo “os fracos”, continuou Le Jeune, que “correu entre os descrentes a notícia de que os selvagens cristãos possuíam correntes e cordas prontas para prender os refratários”. Le Jeune concluiu: “Alguns pagãos nos disseram que estavam correndo o risco de arruinar tudo e que os selvagens iriam matar uns aos outros. Tudo isso nos trouxe grande consolo, pois sentíamos prazer em ver a união dos cristãos; é muito mais fácil atenuar o fervor do que acendê-lo” (20: 143) (LE JEUNE *Apud* LEACOCK, 2019, p. 89)

Essas citações demonstram que a partir das práticas religiosas, mediante a educação/conversão, os índios começam a divergir o seu comportamento, surgindo muitos conflitos entre eles, contrastando com a harmonia das relações interpessoais de antes (LEACOCK, 2019).

A adoção de comportamentos agressivos por parte dos índios era exaltada pelos missionários que acreditavam no êxito de sua missão. No entanto, é preciso observar que, mesmo em face dessas mudanças, muito da cultura desses povos ainda permanecia, caso contrário não teria havido a necessidade de retirar as crianças indígenas para serem educadas longe da comunidade, que representava para os jesuítas o verdadeiro empecilho. Discutiremos sobre essa ação “educativa” no último capítulo deste trabalho, por enquanto, vale apenas observar que o esforço dos jesuítas nesse sentido deve ser compreendido em função da manutenção de traços da cultura nativa que lutou para manter-se, adaptando-se às novas exigências e mudanças, não apenas aceitando-as passivamente, conforme bem enfatiza Leacock (2019).

Os castigos que passaram a ser realizados na tribo, pelos cristãos convertidos, afetaram mais duramente as mulheres e as crianças. As primeiras, por meio do novo modelo de família, e as segundas, através de ensinamentos direcionados à consolidação das relações opressoras, incluindo nestas a submissão das mulheres. Fato é que após a convivência com os missionários, e instaurado o conflito interno na tribo, alguns índios passaram a agir severamente com suas crianças, seguindo os padrões da cultura ocidental. O relato a seguir é exemplo um castigo praticado pelos índios, algo que antes era inadmissível na tribo.

[...] Uma menina que se recusou a ir para as redes de pesca, a mandado de seu pai,

foi deixada dois dias sem comida como castigo por sua desobediência. Dois meninos que se atrasaram para as orações da manhã foram castigados com um punhado de cinzas quentes jogadas sobre suas cabeças, o que se fez acompanhar de ameaças de castigos mais rigorosos caso a ofensa se repetisse (18: 171) (LE JEUNE *Apud* LEACOCK, 2019, p. 89).

Essa nova realidade, visivelmente contrastante com o antigo apreço pela docilidade e amor aos pequenos, teve como grande força a prática religiosa e educativa dos missionários. Práticas estas que compunham um processo mais amplo que vinha ocorrendo na base objetiva daquela sociedade. Estamos falando das transformações na natureza do trabalho quando os índios ingressaram no comércio de peles. Por isso a chegada dos missionários ocorreu concomitante a chegada dos comerciantes que convocou os jesuítas com o objetivo de acelerar a adaptação dos povos colonizados às relações comerciais.

Segundo Leacock (2019), em 1640, as autoridades francesas, visando garantir um maior controle sobre os índios, intervieram recomendando a alguns homens de influência que formassem seus conselhos a partir dos quais a vigilância das práticas religiosas também foi intensificada. Os jesuítas supervisionaram a formação dos conselhos controlando as eleições dos “chefes” locais, através dos quais se almejava, entre outras coisas, exercer maior controle sobre as mulheres.

Leacock (2019) explica que antes as mulheres montagnais-naskapi eram acostumadas a seus próprios conselhos para resolverem os assuntos que lhes eram pertinentes, de modo que a criação desses conselhos, formados apenas por homens, causou-lhes grande espanto.

Ontem os homens convocaram-nos a um conselho e esta foi a primeira vez que mulheres participavam desse tipo de atividade; mas eles nos trataram tão grosseiramente que ficamos deveras assustadas. “São vocês, mulheres”, eles nos disseram, “que mantêm o demônio entre nós; vocês que não desejam ser batizadas... quando passam diante da cruz, jamais a saúdam, vocês querem ser independentes. Saibam, agora, que obedecerão aos seus maridos e vocês, jovens, saibam que obedecerão aos seus pais e aos nossos capitães e se deixarem de fazê-lo ficarão sem comer” (18:107) (LE JEUNE *Apud* LEACOCK, 2019, p. 90).

A formação dos conselhos acima referidos denuncia claramente a perda de status das mulheres as quais já não tomavam mais suas decisões de maneira autônoma. Nesse sentido, é importante lembrar que o controle exercido sobre o feminino tem sido historicamente realizado mediante a condenação e impedimentos à reunião deliberada de mulheres como forma de cessar seus diálogos e torná-las mais submissas e destituídas de seus poderes.

Conforme Federici (2019), podemos perceber isso a partir da análise dos sentidos

historicamente dados ao termo *gossip*³⁰, o qual assumiu o significado de “fofoca” após duras tentativas de impedir as mulheres de se reunirem, de dialogarem e transmitirem seus conhecimentos, sobretudo, em relação ao controle dos seus corpos, da sua sexualidade e da reprodução biológica. Segundo a autora, essa foi uma das formas pelas quais a sociabilidade feminina foi destruída, sendo o diálogo entre mulheres estigmatizado, obstaculizando a construção de relações amistosas.

Voltando à experiência das mulheres na sociedade naskapi, é importante dizer que muitas se indignaram com as mudanças que estavam enfrentando. Mas também havia uma forte pressão psicológica que fazia com que muitas mulheres se sentissem culpadas, quando contrariavam o companheiro nos mandamentos da fé, e isso fazia com que muitas delas optassem pela resiliência.

A violência praticada contra as mulheres revela a brutalidade com a qual elas foram tratadas pela religião visando torná-las obedientes aos princípios da fé cristã e do casamento cristão/monogâmico. Bartholemy Vimont (missionário que substituiu Le Jeune), outro missionário que também conviveu com os índios naskapi, narrou que parentes cristãos de uma jovem mulher resolveram em conselho açoitá-la por ela ter conversado com um pretendente sem o consentimento de seus pais. Nesta ocasião, um dos parentes teria afirmado: “[...] Nós aprendemos que Deus ama a obediência. Nós vemos os franceses pondo isso em prática; eles valorizam tanto essa virtude que, se um deles contrariá-la, será punido. Pais castigam seus próprios filhos, patrões punem seus servos” (VIMONT *Apud* LEACOCK, 2019, p. 92). Então, um dos parentes açoitou a jovem enquanto advertia aos outros jovens ali presentes que aquele era o primeiro castigo por espancamento e que dali em diante seriam castigados todos aqueles que desobedecessem a Deus. Sobre esse caso, o mesmo missionário afirmou:

Durante o ano anterior, os novos cristãos prenderam um selvagem. Neste ano, eles fizeram mais, pois este último castigo pareceu-me mais severo do que o primeiro. Aqueles que conhecem a liberdade e a independência desses povos e o horror que eles têm à repressão e à servidão dirão que um leve toque dos céus e um pouco de graça são mais fortes e poderosos do que os canhões e armas de reis e monarcas, os quais não foram capazes de subjugar-los (LEACOCK, 2019, p. 92).

³⁰ Originalmente esse termo deriva do inglês, *God* (Deus) e *sibb* (aparentado), significando padrinho ou madrinha. Com o passar do tempo, o termo passou a ser usado para se referir às companhias da mulher no momento do parto, sendo aplicado, mais adiante, como sinônimo de amigas mulheres. A partir do século XVI começou a haver uma mudança no significado desse termo que assumiu um sentido negativo. *Gossip* ganhou a conotação de fofoca, ou seja, uma atitude danosa e depreciativa, repudiável, sendo usado para se referir a “uma conversa de mulheres”. Conforme Federici (2019), a rotulação das conversas entre mulheres de fofocas, com o sentido negativo, nada mais significou que a tentativa de degradar a mulher, seus conhecimentos e poder, silenciando-as e excluindo da vida pública para mantê-las isoladas, na vida privada. Não por acaso, essa transformação do termo ocorre paralelamente à instituição da autoridade patriarcal na família.

Portanto, como podemos perceber, os índios tiveram seus hábitos e costumes transformados pelos ensinamentos dos jesuítas, os quais atacaram de todas as formas a cultura e o modo de vida desses povos. No que se refere mais especificamente às mulheres, elas foram mais duramente atacadas pelo “Programa Jesuítico”, pois como dissemos, um dos seus pontos básicos era impor o modelo de família assentada na dominação masculina, sendo necessário destruir a autonomia das mulheres. Ou seja, a religião, fazendo uso de uma prática educativa, foi fundamental para consolidar as transformações daquela sociedade, interferindo diretamente nas relações interpessoais, em especial no que diz respeito ao comportamento das mulheres.

Conforme destaca Toledo (2017), a condição de opressão e humilhação da mulher precisa, para ser suportada, estar assentada na ilusão de que tal situação corresponde à vontade de “Deus”, precisando ser justificada pelas forças sobrenaturais e não pela realidade. Por isso, segundo a autora, a religião é uma das questões centrais no estudo sobre a opressão da mulher, pois o mito da inferioridade feminina é algo que está presente nas mais variadas religiões.

O cristianismo, por exemplo, historicamente tratou a mulher como um ser inferior e corrompido por natureza. Essa visão, segundo Toledo (2017), tem a ver com a forte rejeição da religião à sexualidade e tudo o que tem a ver com o corpo. A autora lembra que os chamados “Pais da Igreja” (Tertuliano, Cipriano, Ambrósio e Jerônimo) tinham uma visão dualística da sexualidade, dividindo o corpo humano em espírito e matéria, bem e mal. Nessa divisão, o sexo, por relacionar-se ao corpo, era visto como um mal, repugnante, que deveria ser evitado. Mulheres e homens eram classificados de acordo com essa concepção, o homem representando o espírito, enquanto as mulheres o corpo. Dessa divisão, também parte a concepção de que as mulheres (o corpo) deviam ser governadas pelo homem (o espírito), conforme princípios da filosofia platônica. De acordo com Toledo (2017, p. 42-43), Isidoro de Sevilha sintetizou esse pensamento afirmando que:

[...] As mulheres estão sob o poder dos homens porque elas são, em geral, espiritualmente mais volúveis. Assim, devem ser governadas pelo poder masculino.” Ele também se refere ao homem como “cabeça da mulher”. Essas dois atributos, poder e cabeça, seriam a essência das concepções dos Pais da Igreja. A força e a racionalidade forneciam aos homens uma justificação – na verdade, obrigação – para governar. Essas duas qualidades dotavam o homem de poder e, inversamente, o poder transformava-se em marca do homem.

A partir dessa diferenciação, portanto, tudo o que era forte e relacionado ao poder, foi atribuído ao homem, e tudo o que era débil, passivo, sensível, à mulher. Nessa concepção, o único “poder” da mulher era a persuasão e sua capacidade para corromper o homem sexualmente, enquanto uma representação da tentação desde os tempos de Eva. Nesse sentido, Toledo (2017, p. 43-44) destaca:

Segundo as concepções religiosas, as mulheres não exerciam essa função de tentadoras do homem simplesmente pelo desejo de fazê-lo. Isso era parte de sua natureza. Mesmo que não quisessem tentar um homem, elas o fariam de qualquer forma. Pelo simples fato de serem vistas por um homem, elas já se tornavam culpadas de tentar seduzi-lo. Ambrósio, num arroubo de generosidade, afirmou que a mulher não deveria ser condenada por sua tentação, porque “não podem ser culpadas por aquilo que já era ao nascer”. Removia assim sua culpa e a reduzia a um estado de tentadora perpétua, acusada por ser o que eu era e não pelo que fizesse. Por isso, Tertuliano caracterizou as mulheres como “o portão do Diabo” e sugeriu que usassem roupas de luto o tempo todo como penitência pela “ignomínia [...] do pecado original e a vergonha de ser a causa da queda da raça humana.

De acordo com a autora, esse tratamento dado às mulheres pelo cristianismo e também por outras religiões, nada mais significa que a tentativa de eliminar qualquer ameaça por parte da mulher de disputar o poder político e econômico com os homens. Conforme a autora prossegue: “[...] O poder que se atribuía à mulher de corromper o homem significava, no fundo, uma ameaça ao poder econômico que definia a masculinidade. Os homens eram considerados as cabeças das mulheres, e essas deveriam cobrir-se com véus para não tentarem os homens.” (Toledo, 2017, p. 44).

Essa realidade ficou patente ao lançar o olhar pela forma como as mulheres naskapi foram tratadas pela religião, e de como a situação de autonomia e liberdade, inclusive sexual, que elas vivenciavam incomodou sobremaneira os missionários. Várias passagens em “Mitos da dominação masculina” deixam isso muito claro. Para citar apenas uma, vale reproduzir o trecho de Le Jeune em que o missionário revela seu posicionamento diante da violência de um homem à sua própria esposa:

[...] “Um jovem cristão, tomado de paixão, bateu em sua esposa que insolentemente o provocara”, escreveu Le Jeune. Então, o homem arrependeu-se de seu pecado e foi à capela pedir perdão a Deus. Le Jeune fez com que o casal fosse trazido até ele. “Eles foram devidamente repreendidos”, conforme relatou, **“especialmente a mulher, que era mais culpada do que o marido”** (18: 155). (LEACOCK, 2019, p. 89, grifos nossos).

Essa realidade exprime a situação com que as mulheres sempre foram tratadas pela Igreja, conforme dito acima. Nesse sentido, Saffioti (2013) também destaca que a

atuação das igrejas, em geral, sempre se deu em dois sentidos, de conformar a mulher enquanto um ser inferior e em seu interesse na conservação da estrutura de poder da sociedade de classes. Para a socióloga, essa última questão para a Igreja significa o mesmo que manter-se enquanto instituição nessa ordem social. Ou seja, a sua permanência depende da manutenção da sociedade de classes, que mantém uma relação direta com a opressão da mulher, conforme será demonstrado no capítulo seguinte, e que ficou aqui evidenciado a partir da prática religiosa em relação às mulheres montagnais-naskapi.

Por enquanto, é importante que se diga que em geral as religiões da sociedade de classes, em função do seu vínculo ontológico com a totalidade social, agem segundo os seus interesses de reprodução³¹. Por isso, a atuação das religiões tem sido direcionada à manutenção da situação de submissão da mulher, mediante um discurso de discriminação, denegrindo a mulher de todas as formas possíveis para mantê-las sob controle e domínio masculino. Então, é fundamental compreender que a atitude dessas religiões não paira no ar, mas corresponde aos interesses de reprodução das bases materiais nas quais elas estão assentadas. Marx (2013, p. 151) já enfatizara que “[...] o homem *faz a religião*, a religião não faz o homem [...]”, e que, portanto, é o Estado e a sociedade que produzem a religião, enquanto “*consciência invertida do mundo*”. Conforme adverte o filósofo alemão:

A miséria *religiosa* constituiu ao mesmo tempo a *expressão* da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o *ópio* do povo (MARX, 2013, p. 151, grifos do autor).

A religião, portanto, reflete a própria existência humana, e sendo essa existência fundada na exploração e opressão, sua função é de manter essas contradições. Mais especificamente em relação à mulher, percebemos que seu papel tem sido potente, assegurando a reprodução das concepções e padrões de família que oprimem a mulher. Essas questões serão melhor compreendidas mais adiante quando falarmos da relação entre a sociedade de classe, seu modelo de família, e a opressão da mulher.

A experiência naskapi ilustra bem isso, uma vez que a religião cristã, mediante a educação, foi fundamental para acelerar as mudanças que vinham ocorrendo na base daquela sociedade, a partir da mudança no comportamento daquele povo. Ou seja, por meio de

³¹ De acordo com Saffioti (2013), a atuação das instituições religiosas em geral tem sido a de preservar o *status quo* capitalista, e, embora tenham feito uso de um discurso “humanizado”, sua *práxis*, inserida na totalidade da produção social, sempre teve por função predominantemente reproduzir essa mesma totalidade, assentada na exploração de classes e nas relações opressoras.

práticas educativas, a religião contribuiu para adequar os naskapi às demandas postas pelas relações comerciais, tais como a autoridade formal, a família nuclear e a superioridade masculina.

Conforme demonstra Leacock (2019), as relações interpessoais entre os índios, antes mais solidárias, marcadas pelo respeito mútuo e pela cooperação, inclusive entre mulheres e homens, foram arruinadas a partir do momento em que esses povos se envolveram com o comércio de peles. E a partir disso, em um curto período de tempo, os montagnais-naskapi estavam adotando as mesmas práticas violentas da sociedade ocidental, batendo em suas crianças, privando-lhes de comida, entre outros atos que antes eram inaceitáveis³². Para a antropóloga, a disposição para realizar os novos códigos de conduta, arduamente conduzidos pelos missionários, foi uma consequência das relações de troca e ética do mercado que minaram a base econômica de cooperação, reciprocidade e respeito pela autonomia individual. Isso porque, conforme a autora, o estoque de peles para o comércio entrava em contradição direta com o princípio de partilha baseado na caça, pesca, coleta para subsistência.³³

No que se refere à convivência entre os dois sexos, Leacock (2019), afirma que apesar das mudanças em função da dependência do comércio de peles e do nítido rebaixamento social das mulheres, ainda assim, na década de 1950, persistia uma relação bastante amigável e de ajuda mútua entre os dois sexos. Mulheres e homens tinham as tarefas definidas, mas com frequência invertiam os papéis, trabalhando juntos para garantir a manutenção do grupo.

A esse respeito, Leacock (2019) cita a pesquisa de Burgesse (1944) sobre a divisão do trabalho entre mulheres e homens naskapi evidenciando sinais de equidade na distribuição de tarefas entre os dois sexos.

O trabalho é dividido com bastante equidade entre os sexos sob o sistema econômico dos montagnais. Cada sexo assume suas tarefas específicas, porém, dentro de certos limites, as divisões entre os diferentes tipos de trabalho realizado não são rígidas. Um homem não se considera diminuído em sua dignidade ao assistir sua esposa em atribuições consideradas peculiares às mulheres. Do mesmo modo, as mulheres,

³² É importante ressaltar que isso não implica dizer que no passado os montagnais-naskapi viviam em um “paraíso” na terra, sem nenhum problema ou conflito. Pelo contrário, pois conforme afirma Leacock (2019), a vida não era fácil no limiar da carência material em que esses povos viviam, o medo da fome (representada pelo monstro *Witigo*), da morte, por exemplo, entre outras tantas dificuldades que enfrentavam em decorrência do incipiente desenvolvimento econômico-social. O que a antropóloga enfatiza é que o envolvimento com o comércio e dependência das relações comerciais foram fatores determinantes do arruinamento da qualidade das relações pessoais e de gênero entre esses povos, conforme assinalamos ao longo do texto.

³³ De acordo com Leacock (2019), a partir dessas mudanças, os montagnais-naskapi também passaram a vivenciar outras situações adversas, como epidemias de doenças, alcoolismo³³ e violências que os fragilizavam ainda mais.

muitas vezes, são vistas executando tarefas usualmente realizadas por homens. Questionados a respeito desse aspecto de sua economia, os montagnais invariavelmente respondiam que, uma vez que o casamento representa uma união de parceiros do mesmo patamar de igualdade para benefício mútuo, é dever do marido assistir sua esposa na execução de suas tarefas. Igualmente, é dever da esposa ajudar seu marido...

A mulher montagnais está longe de constituir-se uma escrava. Ao contrário, ela é um membro respeitado da tribo, cujo valor é devidamente apreciado e cujos conselhos e recomendações são ouvidos e, no mais das vezes, levados em conta por seu marido (4-7). (BURGESSE *Apud* LEACOCK, 2019, p. 97-98).

Assim, e conforme foi dito anteriormente, as relações de trabalho equiparadas, com flexível divisão de tarefas e fundada na cooperação entre os dois sexos, era a base da considerável dose de igualdade de gênero.

Conforme Leacock (2019), os equívocos em relação ao *status* das mulheres na sociedade naskapi resulta de análises deturpadas de estudiosos que generalizavam esses povos. Nesse sentido, a antropóloga menciona o exemplo de Turner (1894) que tomava a experiência dos povos *Ungavas*, que viviam ao norte, onde havia uma distinção maior em relação ao trabalho dos dois sexos. Este pesquisador argumentava que as mulheres dessa tribo eram responsáveis por realizar os trabalhos mais pesados em função do *status* inferior que ocupavam socialmente. Usando uma citação do próprio pesquisador, Leacock (2019) mostra o equívoco deste autor ao tratar de práticas de tribos diferentes como se fossem uma só. Enfim, o que é relevante neste caso é a consideração em relação às mulheres montagnais-naskapi, as quais, segundo a antropóloga, detinham o controle sobre os produtos de seu trabalho, tais como roupas, cobertores, canoas, entre outros artefatos, o que lhes conferia um *status* social considerável. Essa situação durou um longo período, sendo suplantada pela dependência do comércio de peles que colocou em segundo plano o trabalho das mulheres.

De acordo com Leacock (2019), no início do século XX, a Península do Labrador já era praticamente toda dependente do comércio de peles e em alguns casos do trabalho assalariado. As famílias configuravam-se como unidades nucleares, sendo a maioria mantida pelo salário do homem [marido ou pai] que trabalhava nas trilhas de armadilhas. As terras ainda eram compartilhadas, exceto para fins de caça voltada ao comércio. Mesmo com essas mudanças, a antropóloga enfatiza que ainda havia um grande respeito pela autonomia individual e que as relações interpessoais mantinham um grau considerável de generosidade e cooperação, inclusive entre os dois sexos.

Em minha própria experiência vivida em um acampamento montagnais-naskapi, pude notar a qualidade do respeito entre mulheres e homens, o que se ajustava à caracterização traçada por Burgesse. Observei também o comportamento fácil e

natural dos homens com relação às crianças. Quando requeridos, eles se responsabilizavam inclusive por recém-nascidos, o que faziam com tal espontaneidade e competência que esse comportamento poderia ser descrito, em nossa cultura, como “maternal”. Todavia, os homens eram “superiores” em alguns aspectos comumente aludidos pela literatura antropológica. Eram homens os poucos xamãs que ainda praticavam essa arte (ou admitiam essa prática a uma pessoa de fora); eram homens os chefes de bandos; e a patrilocalidade entre os recém-casados, além de um ideal, era estatisticamente mais comum do que a matrilocidade. Em suma, as práticas dos montagnais-naskapi naquele período correspondiam ao que a literatura antropológica considera usual entre os povos que vivem (ou viviam recentemente) por meio da aquisição e do uso de produtos selvagens: fortemente igualitários, porém com uma certa vantagem em favor da autoridade e da influência masculinas (LEACOCK, 2019, p. 99).

Ainda assim, ressalta Leacock (2019), perduravam alguns traços da qualidade das relações interpessoais dos montagnais-naskapi, o que provavelmente devia-se ao fato desses povos terem se adaptado às mudanças, mas não de forma passiva, conforme frisa a antropóloga. Ao contrário, os montagnais-naskapi imprimiram aspectos importantes de sua própria cultura ao novo contexto vivenciado por eles. Ou seja, ao mesmo tempo em que os índios resistiam às mudanças, eles também criaram formas próprias para se adaptarem, respondendo-lhes ativamente. Por isso, muito provavelmente, quando Leacock esteve entre os índios para realizar sua pesquisa de campo, ainda pode presenciar traços das antigas relações sociais, mais amigáveis e solidárias entre os indivíduos.

Apesar dessas persistências, já predominavam as relações pautadas em estruturas hierarquizadas da sociedade “civilizada” e o rebaixamento das mulheres. Conforme Leacock (2019), antigamente havia mulheres *xamãs*, algo que já não se via no início do século XX. Nesse período, também já havia chefes eleitos formalmente sob a intervenção governamental para mediar as relações comerciais com os europeus, como forma de regular a vida social desses povos.

2.3.2 Flexibilidade pós-marital e estabilidade patrilocal: mudanças nas relações de trabalho e de gênero

A compreensão de como os montagnais-naskapi tomavam suas decisões em relação à residência após o casamento é de grande relevância, pois a partir desse aspecto da vida social dos índios, Leacock pode perceber fatos inéditos no que diz respeito às relações de gênero, tanto antes quanto depois do envolvimento desses povos com o comércio de peles. Em sua pesquisa, Leacock revela que por muito tempo os arranjos familiares na sociedade naskapi não obedeciam a um padrão fixo de residência, contrariando a maioria dos estudos a

esse respeito. Entre esses índios, as escolhas residenciais eram feitas de forma flexível e seguiam as preferências pessoais ou a necessidade de manter um equilíbrio entre mulheres e homens, adultos e crianças, jovens e velhos, no grupo. Com o comércio de peles, essa realidade mudou, tornando a flexibilidade pós-marital mais estável, ou seja, a flexibilidade acompanhada por uma acentuada matrilocidade foi aos poucos sendo substituída por padrões mais rígidos patrilocais acompanhados pela instituição da herança e da propriedade de terras para caça.

De acordo com Leacock (2019), a flexibilidade pós-marital dos montagnais-naskapi reflete um aspecto deveras importante, pois a partir dele podemos compreender como as decisões eram tomadas pelo coletivo tribal, anteriormente marcado pela ausência de distinção de sexo. Além disso, mostra, conforme dissemos acima, que tais decisões eram feitas levando em consideração as necessidades do bando e também as afinidades pessoais. Sendo assim, conforme a antropóloga, tomar a dualidade matrilocidade *versus* patrilocalidade de maneira categórica para analisar esses povos não faz nenhum sentido, pois eles possuíam uma estrutura social informal.

Leacock (2019) cita algumas pesquisas a esse respeito para mostrar que a residência pós-marital entre os *algonquinos*³⁴ está longe de ser exclusivamente patrilinear. Os estudos de Speck (1917; 1927)³⁵ fornecem vários indícios de que não existiam territórios herdados patrilinearmente entre os montagnais-naskapi, sendo muito comum homens juntarem-se às famílias das esposas. As pesquisas de Lips (1947) e Strong (1929) também mostram que não havia um padrão fixo de herança, sendo a herança materna e a paterna igualmente possíveis. Tomando esses dados por referência, Steward (s/a) afirma que no passado os *algonquinos* eram povos *bilocais*, isto é, que reside tanto próximos à família paterna quanto à materna, mas com frequente ocorrência da matrilocidade conjugada à exogamia do bando (LEACOCK, 2019).

Em suma, esses autores, entre outros citados por Leacock (2019), entregam dados etno-históricos que comprovam que no passado vários bandos indígenas na região norte e nordeste do Labrador possuíam uma residência pós-marital bilocal em acordo com a estrutura informal dessas sociedades e ausência de qualquer padrão fixo de descendência. Essa situação refletia a base econômica desses povos. Aliás, a relação entre economia simples e a conveniência da bilocalidade pós-marital já havia sido mencionada por Murdoch (1949),

³⁴ Eram assim denominados os grupos de tribos indígenas que habitavam algumas regiões do Canadá ao longo dos rios Ottawa e afluentes setentrionais do São Lourenço.

³⁵ De acordo com Leacock (2019), Speck estudou com mais afinco a organização *Algonquina* e por isso conhecia bem os aspectos da vida social desses povos.

conforme explica Leacock (2019, p. 102):

Em um nível relativamente baixo de cultura, a adoção de uma vida migratória em bandos instáveis parece particularmente favorável a essa regra [bilocal] de residência. Uma família pode armar sua tenda ou erguer sua cabana perto dos parentes paternos, num acampamento, e próximo aos parentes maternos, no acampamento seguinte, ou, caso eles pertençam a bandos distintos, a família pode residir em qualquer um dos lados, ou mudar de um lado para o outro (1949: 204).

Portanto, para o autor em citação, a bilocalidade pós-marital refletia a economia de subsistência nas sociedades mais simples. Nessa perspectiva, Speck (1923) também destacou a importância da conveniência da flexibilidade pós-marital na organização social dos *algonquinos* do nordeste do Labrador:

O elevado nível de mortalidade entre os homens, em virtude da exposição ao sol, e entre homens, mulheres e crianças, devido à insuficiência da caça, é uma consideração digna de nota e deve ser levada a sério como um fator que rege a distribuição das pessoas e da residência de ambos os sexos. Entre as razões dadas pelos índios para sua residência com o sogro após o casamento, aparece, em primeiro lugar, a necessidade de prestar-lhe assistência, se ele possui poucos filhos, ou mesmo nenhum, em razão dessas fatalidades; em segundo lugar, o cuidado de evitar a superlotação numa família de muitos filhos, caso estes vivam e trabalhem na propriedade paterna. Além destas, há outras razões pessoais de menor importância, as quais podem bem ser imaginadas por qualquer pessoa que tenha vivido com povos similares (1923: 464). (SPECK *Apud* LEACOCK, 2019, p.102).

A partir dessas citações, compreende-se que a distribuição das pessoas entre os povos da região do Labrador era estabelecida muito mais em função das necessidades de sobrevivência do coletivo que em nome de regras ou padrões de descendência pré-estabelecidos, além é claro, do fator pessoal, isto é, das escolhas e afinidades individuais.

Há vários registros jesuíticos datados do século XVII e XVIII que mostram que entre os montagnais-naskapi havia uma tendência à matrilocidade, embora o padrão de residência pós-marital fosse mesmo bilocal; e nesses casos, a matrilocidade enquanto arranjo preferencial refletia o poder das mulheres na tomada de decisões. Conforme dito, Le Jeune assegurou que a posição social das mulheres era considerável, e por isso ele costumava reprimir os homens por deixarem as mulheres assumirem o comando de decisões importantes ao grupo, recomendando-os que não deixassem que elas mandassem neles.

Assim, ao analisar a sociedade montagnais-naskapi, Leacock (2019) constatou que no passado predominou uma instável residência pós-marital bilocal com uma elevada incidência de matrilocidade, a qual cedeu lugar à patrilocalidade como padrão mais estável. E também que a patrilocalidade era acompanhada por uma maior estabilidade da endogamia em detrimento da frouxa exogamia e pela emergência de regras de herança patrilinaramente

orientadas.

Para Leacock (2019), o mais fundamental nessas mudanças é compreender que a substituição das unidades informais instáveis por unidades formais estáveis, correspondia, antes de tudo, ao desenvolvimento de uma nova configuração social mais estável e linear que vinha se consolidando a partir das relações com o comércio. Conforme ela explica:

[...] O que está envolvido em cada instância não é tanto a troca de um sistema formal por outro, mas, sobretudo, a substituição de unidades informais instáveis por unidades formais estáveis em relação tanto a pessoas como ao território; ou, em outras palavras, o desenvolvimento do que pode ser definido como linearidade ou localidade (paternal ou maternal) em primeiro lugar. [...] (LEACOCK, 2019, p. 104-105).

Ou seja, a mudança não se limita a uma simples troca do padrão de localidade, mas de transformações mais profundas na estrutura dessa sociedade em direção à estabilidade em contraste com a informalidade, em decorrência da reestruturação das relações de trabalho provocada pela influência do comércio de peles.

Leacock (2019) explica que a estabilidade refletia as novas relações de trabalho, centradas nas atividades de caça, as quais substituíram a captura de animais de grande porte pela caça de animais peleiros para fins comerciais por meio de armadilhas. Conforme a autora, ao passo que a armadilha foi adotada como o principal método para captura de animais, as relações sociais tornaram-se mais individualizadas e menos cooperativas e solidárias, arruinando a base da cooperação entre os índios.

Conforme dito antes, no passado os montagnais-naskapi organizavam-se em unidades socioeconômicas formadas por dezenas de bandos familiares pequenos, cooperativos e instáveis, compostos por um ou dois grupos multifamiliares que dividiam a mesma tenda. Esses bandos caracterizavam-se pela alta mobilidade e viajavam livremente pelos territórios durante o ano. No inverno dissipavam-se em grupos menores e no verão reuniam-se em torno dos grandes rios e lagos (LEACOCK, 2019).

Contrastando essa realidade com os dados mais recentes, Leacock (2019) mostra que a sociedade montagnais-naskapi no oeste do Labrador constituía-se em bandos numerosos, mas agora relativamente formais. No verão, viviam reunidos em torno de centenas de membros que funcionavam como uma unidade apenas nesse período do ano. No inverno, fragmentavam-se em famílias individuais ou pares de famílias, mudando-se para os territórios individuais de caça “possuídos” e “herdados” para montar suas trilhas. E em relação ao casamento, dadas essas circunstâncias, este já era tipicamente patrilocal e endógamo. (LIPS *Apud* LEACOCK, 2019).

Já ao sudeste, na década de 1950, os índios aparentemente ainda encontravam-se em estágio de transição, apesar de sua organização social já não ser a mesma que aquela apresentada nos relatos de antigamente. Conforme demonstra a antropóloga:

[...] Tal organização é mais desenvolvida do que aquelas retratadas nos registros históricos, porém menos desenvolvida em comparação ao bando contemporâneo do oeste do Labrador. Suas fronteiras foram traçadas apenas recentemente e, até 1951, o território do bando ainda não estava dividido em “territórios familiares”, sendo de “posse” comum. Os bandos consistem de cerca de uma centena de indivíduos que, no verão, vivem juntos no posto de comércio e, no inverno, separam-se em grupos de armadilhagem de até cinco ou seis famílias, quando os homens montam linhas temporárias de dez a sessenta armadilhas, aproximadamente. A composição desses grupos e as áreas por eles exploradas mudam de um ano para outro e do inverno para a primavera (LEACOCK, 2019, p. 105-106).

Em relação aos bandos ao sudeste do Labrador, Leacock (2019) explica que até próximo à década de 1950, a filiação permanecia flexível, e somente em anos seguintes, passou a ser mais formal e patrilocal. A filiação também se fazia por diversas razões, refletindo as escolhas individuais e do grupo, as quais faziam parte da natureza e do funcionamento dessas sociedades. Dessa maneira, era quase impossível decifrá-las, considerando que esses índios faziam suas escolhas por diversas razões e que os vínculos com os territórios eram menos importantes. Nesse sentido, a antropóloga afirma que:

[...] Vínculos com os territórios eram de menor importância; enfatizava-se a manutenção de grupos de trabalho amorosos e compatíveis. Esses grupos eram construídos por meio de relações tanto conjugais quanto de parentesco por afinidade e também, aparentemente, através da pura amizade. A investigação sobre o processo de tomada de decisões acerca da mudança de um bando para outro toca o coração mesmo da vida dos montagnais-naskapi e, eu suspeito, da vida da maioria dos caçadores. No caso de uma família que se muda quando uma moça se casa fora de seu bando, pode ser praticamente impossível saber o que aconteceu em primeiro lugar: se foi a decisão da família de mudar-se ou da moça de casar-se fora do bando. Até onde pude observar, a tomada de decisões em torno de assuntos tão importantes era um processo dos mais sutis – na verdade, um enigma para o pesquisador de campo escolarizado em hierarquias competitivas – por meio do qual os membros do grupo descobriam como cada um se sentia, sem se comprometer, até que tivessem a certeza de que haveria um acordo comum. Impressionava-me constantemente a natureza elusiva dos esforços contínuos por parte dos índios de operar unânime, mas informalmente, na direção da maior satisfação individual possível sem qualquer conflito de interesse. A frustração que tal situação me causava como uma pesquisadora de campo certamente será familiar àqueles que têm estudado povos semelhantes (LEACOCK, 2019, p. 109-110).

Por isso, de acordo com Leacock (2019), o mais importante não é a tentativa de encaixar esses povos em um dos padrões, matrilocal ou patrilocal, pois isto apenas serve para mostrar um percentual de decisões tomadas antes e depois. Ademais, nesses termos, a discussão além de superficial, por não conseguir atingir o âmago das relações interpessoais

entre os naskapi, representa um verdadeiro contrassenso, pois não leva em conta a natureza informal dessas sociedades.

Portanto, de extrema importância, frisemos, é compreender que no passado os montagnais-naskapi não mantinham vínculos com o território, assim, sua classificação em matrilinear *versus* patrilinear não faz o menor sentido, pois, como bem ressaltou Leacock (2019), o importante eram os vínculos interpessoais, os quais efetivamente influenciavam na filiação ao grupo assim como na formação dos arranjos para a realização da caça. Para a antropóloga, as escolhas dos índios eram feitas respeitando os sentimentos dos outros e nada era decidido pelo grupo até que todos estivessem seguros quanto à vontade comum.

A partir da composição dos grupos inverniais de trabalho, também é possível perceber a natureza informal da organização social dos montagnais-naskapi. Conforme Leacock (2019), esses grupos eram formados anualmente e era feita a escolha de “chefes” temporários, pessoas que melhor conheciam as áreas de caça. A combinação de parceiros de caça não era previamente estabelecida, e muitas vezes só era definida na última hora. Para a autora, apesar de não se poder afirmar ao certo a que fatores essa prática estava articulada, se ao hábito de deixar as pessoas mais à vontade para fazer suas escolhas, ou se já refletia a competição por territórios, o fato é que na região sudeste, a organização social dos montagnais-naskapi era menos formal quando comparada aos povos endógamos e patrilocal de outras regiões³⁶. Ou seja, nas regiões onde o comércio demorou mais para penetrar, predominavam relações menos formais, tornando-se mais formais conforme se aproximavam dos postos de comércio.

Em relação à situação da mulher, entre os grupos que possuíam uma organização socioeconômica menos formal, com uma estrutura social mais flexível, como era o caso dos montagnais-naskapi do sudeste, a participação da mulher na tomada de decisões era notável, somando-se a forte presença de vínculos matrilineares. Conforme Leacock (2019), entre esses grupos, eram as mulheres que definiam os locais onde fixar as cabanas por um determinado período, por exemplo.

Na década de 1950, a influência do comércio era já bastante presente em praticamente todos os bandos, e até mesmo os índios que possuíam uma estrutura social mais frouxa caminhavam em direção à consolidação de uma estrutura social mais formal. Nesse contexto, o vínculo com o território para caçar estava fortalecido ou em iminência, de modo

³⁶ Leacock (2019) cita o exemplo dos *algonquinos* do oeste do Labrador.

que o bando já era mais estável e endógamo, com predominância da residência pós-marital “patrilinear-patrilocal”.

De acordo com Leacock (2019), ao adotarem a caça por meio de armadilhas, surgiu a necessidade de uma maior estabilidade do bando já que os índios passavam a reutilizar as linhas de montagem de períodos anteriores. Assim, despertava o interesse pelos territórios de caça, os quais logo passaram a ser herdadas de pai para filho. Nesse sentido, Leacock (2019, p. 115) afirma que:

[...] O passo crucial no processo de estabilização é dado quando a armadilhagem ganha tamanha importância, em comparação à caça de animais selvagens, que a mobilidade é abandonada e linhas permanentes de várias centenas de armadilhas são estabelecidas. Nesse momento, o índio passa a ter um interesse real e permanente por uma área específica definitiva. Linhas de armadilhas permanentes são comuns em Seven Islands, na região central do Labrador; até o presente, essas linhas são apenas mencionadas em Natashquan. [...] (LEACOCK, 2019, p. 115).

Quando as atividades comerciais tornaram-se predominantes entre esses povos, as relações interpessoais e grupais começaram a ruir. Ou seja, as novas relações que emergiam com o comércio entravam em contradição com as antigas relações fundadas na cooperação e na solidariedade. Nesse sentido, Leacock (2019, p.115) explica:

[...] Pela própria natureza da caça por armadilhas, importantes laços socioeconômicos deslocaram-se, no caso tanto dos homens quanto das mulheres, de uma perspectiva mais puramente pessoal, própria das ligações familiares e de amizade, para vinculações entre um homem e seus filhos do sexo masculino em relação a um território de armadilhagem. Em primeiro lugar, a armadilhagem constitui-se uma atividade de caráter individualizado quando comparada à caça, um acontecimento tipicamente grupal. Em segundo lugar, linhas de armadilhas, uma vez instaladas, podem ser trabalhadas por um menino quase tão eficientemente quanto por um homem. [...] Quando ele vem a casar-se, já terá cuidado de seus próprios negócios há anos. Ele terá desenvolvido laços dentro de seu bando e com uma certa parte da terra do bando, o que era impossível de acontecer entre caçadores de renas. [...].

Portanto, a partir do momento em que a caça passou a ser realizada por meio de armadilhas e para fins comerciais, o trabalho se tornou uma atividade mais individualizada, enfraquecendo os laços grupais. Assim, a cooperação e a solidariedade foram sendo arruinadas. Além disso, a caça por meio de armadilhas suscitou o interesse por territórios, o que fortaleceu, em contrapartida, o padrão residencial patrilinear-patrilocal, fazendo com que a organização social montagnais-naskapi se tornasse mais estável em contraste com sua anterior informalidade. Conforme Leacock (2019), o que estava por trás dessas mudanças eram as novas necessidades postas pelas relações comerciais.

Portanto, o fundamental é compreender que as novas relações de trabalho, nas

quais se inclui a opção de caçar com armadilhas, resultavam da nova natureza do trabalho que deixara de ser uma atividade de subsistência (com valor de uso) para tornar-se uma atividade voltada à produção de mercadorias (valor de troca). Nesse contexto, o uso de armadilhas, enquanto uma nova “técnica” de caça, serviu para acelerar o processo de capturar animais visando atender as demandas colocadas pela competição por peles. Então, a caça por armadilha por si só não é o fundamento das novas relações de trabalho, mas parte de uma transformação mais profunda que ocorrera na natureza do trabalho.

Assim, entendemos que, nesse novo contexto, independente do uso de armadilhas, ou de outros mecanismos e técnicas para capturar os animais, qualquer método usado iria inevitavelmente imprimir relações de trabalho mais individualizadas tendo em vista a competição por peles que emergira com a comercialização. Da mesma forma, podemos dizer que se os índios usassem armadilhas para realizar um trabalho destinado apenas à subsistência (com valor de uso), isso nada iria interferir nas relações cooperativas do grupo. Em suma, o arruinamento das relações sociais e interpessoais reflete a mudança na própria natureza do trabalho quando se tornou uma mercadoria com valor de troca, e todos os seus corolários.

Portanto, enfatizamos, o que estava por trás das mudanças nas relações sociais eram as transformações na base do trabalho, o qual passou de uma atividade voltada à subsistência para uma atividade destinada à obtenção de mercadorias. Foi a partir desse momento que as mulheres montagnais-naskapi foram rebaixadas socialmente em virtude da forma como o seu trabalho foi desvalorizado no contexto da nova divisão do trabalho.

Quando o comércio tornou-se a atividade principal, as mulheres naskapi assumiram sozinhas as atividades domésticas e o cuidado com as crianças, enquanto os homens ficaram responsáveis pela caça. Como o único trabalho remunerado era a caça, tornando-se a atividade central da vida social daqueles povos, o trabalho das mulheres assumiu uma posição secundária, e com isso elas se tornaram dependentes da renda do marido. Conforme afirma Leacock (2019), foi dessa situação que decorreu o rebaixamento social da mulher.

Esses fatos nos reportam aos fundamentos da opressão às mulheres, conforme veremos logo adiante. Por enquanto, destaquemos que a experiência dos montagnais-naskapi revela com grande clareza que a mudança ocorrida no âmbito do trabalho alterou a estrutura social igualitária e o modo de vida daqueles povos, e em específico a situação da mulher. Nesse contexto, conforme demonstrou Leacock (2019), a igualdade de gênero foi destituída em função do rebaixamento social das mulheres, uma consequência direta da forma como o

trabalho feminino foi desvalorizado. As mulheres perderam sua autonomia à medida que se tornaram dependentes econômicas do marido ou homem da casa.

Por fim, cabe frisar que os dados etno-históricos acerca da residência pós-marital entre os montagnais-naskapi mostram que a existência de modelos informais e flexíveis entre esses povos contraria o argumento de grande parte dos estudiosos que estabelecem como verdade absoluta a dicotomia matrilocal-matrilínea *versus* patrilocal-patrilínea na história humana e a partir da qual inferem que na escala de evolução social, por algum motivo (subentende-se por uma fraqueza natural, se quiser) as mulheres, no jogo de forças, perderam seu *status* para os homens. Conforme Leacock (2019), essa forma de tratar os fatos, apenas denuncia uma simples mudança no padrão pós-nupcial, por sinal bem querido pelo sexo masculino, contudo, não esclarece efetivamente o problema da dominação de um sexo pelo outro. Nesse sentido, a antropóloga explica:

[...] Se a história socioeconômica dos montagnais-naskapi do Labrador é, grosso modo, representativa de uma série de culturas similares, ao invés de consistir numa sequência única de eventos culturais, então, a velha alternativa matrilinear-patrilínea ou patrilinear-matrilinear deveria ceder lugar a uma compreensão sobre como bandos familiares informais e mais ou menos bilocais (com uma possível ênfase matrilocal), sem a “dominação” de qualquer um dos sexos, estabilizaram-se em estruturas patrilinear e patrilocalmente orientadas (LEACOCK, 2019, p. 119).

Ademais, conforme destaca a autora, mesmo que um desses padrões, matrilinear ou patrilinear, fosse com mais frequência utilizado, não significaria uma dominação de um sexo pelo outro, justamente em função da natureza igualitária daquela sociedade, natureza esta que é, conforme vimos a partir de Leacock (2019), a verdadeira chave para se compreender a igualdade de gênero entre os montagnais-naskapi e, porque não dizer, da história humana.

3 FUNDAMENTOS ONTO-HISTÓRICOS DA OPRESSÃO DE GÊNERO

“Quem é feminista e não é de esquerda, carece de estratégia. Quem é de esquerda e não é feminista, carece de profundidade.” (Rosa Luxemburgo).

O presente capítulo discute a opressão de gênero a partir da crítica ontológica, apresentando os pressupostos marxianos do trabalho enquanto categoria fundante do ser social e de toda forma de sociabilidade humana. Com base em Marx, Engels e Lukács, entre outros pensadores afins, defendemos que a forma como o homem produz a sua existência através do trabalho determina em última instância e por meio de mediações a existência social. Partindo dessa perspectiva, a opressão da mulher é compreendida enquanto resultado de transformações sócio-históricas constituídas a partir da forma como o ser humano se organiza socialmente para produzir e reproduzir sua existência. Partindo dessa perspectiva, buscamos destacar os elementos empírico-concretos da opressão de gênero, o trabalho alienado e de suas mediações necessárias, a propriedade privada e a divisão do trabalho, contexto em que se dá de modo geral a degenerescência das relações humanas e das relações de gênero. Com base na teoria marxista, afirmamos que a opressão de gênero constituiu-se de maneira generalizada no contexto histórico da emergência da sociedade de classes e das relações sociais daí decorrentes, em especial, o surgimento da família monogâmica enquanto unidade econômica básica dessa sociedade, e seu modelo patriarcal, mediante o qual a mulher foi mantida em uma situação de exploração-dominação que se configurou na causa fundamental de sua opressão.

3.1 Trabalho e ser social: princípios da crítica ontológica

O filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) definiu o trabalho como a atividade engendradora do ser social, de toda sociabilidade humana. O trabalho é o ato fundante por materializar um salto na esfera do ser, realizando o distanciamento do homem das barreiras naturais. A capacidade de elevar o homem no plano do ser decorre das determinações essenciais do trabalho enquanto ato de “pôr consciência”, tornando o homem um ser consciente e por isso livre.

De acordo com Marx (2015), o homem é um ser objetivo que se faz singular e genericamente através de sua atividade, o trabalho. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos de*

1844, o filósofo alemão sintetizou pela primeira vez essa concepção ao mostrar que o homem é um ser objetivo autogerido pela sua atividade.

Marx (2015) parte do fato autoevidente de que o homem é um ser da natureza ativo, que age com suas forças naturais para garantir sua subsistência. Ao mesmo tempo, o homem também é um ser natural no sentido corpóreo, sensível, objetivo, que sente necessidades e precisa satisfazê-las, movimentando suas forças naturais por meio de objetos que existem fora dele. Ou seja, o homem é essencialmente um ser “objetivo sensível”, um ser real que se apropria de objetos exteriores a ele, de modo que a sua exteriorização de vida, através desses objetos, representa a sua vida genérica.

Para Marx (2015), todo ser natural objetivo tem sua natureza fora de si mesmo, ou seja, existe para outro objeto cuja existência é recíproca. Por isso, o autor afirma que “[...] Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. [...]”, e, por conseguinte, “[...] Um ser *não objetivo* é um ser não real, não sensível, apenas pensado, i. é, apenas imaginado, um ser da abstração. [...]” (MARX, 2015, p. 376, grifos do autor).

Além do mais, de acordo com Marx (2015, p. 377), o homem não é apenas um ser da natureza, o homem é “um ser da natureza *humano*”, o que significa dizer que as objetivações humanas existem para o homem enquanto um ser genérico que precisa se confirmar tanto no seu ser como no seu saber. É por isso que, segundo o autor:

[...] nem os objetos *humanos* tal como imediatamente se oferecem são objetos da natureza, nem o *sentido humano* tal como imediatamente é, objetivamente é, é sensibilidade *humana*, objetividade humana; nem a natureza – objetivamente nem a natureza subjetivamente está imediatamente dada, de um modo adequado, ao *ser humano*. [...] (MARX, 2015, p. 377, grifos do autor).

Ou seja, a objetivação do ser genérico implica uma existência humana para além da mera coisicidade, um mundo repleto de sentidos, que permite ao homem contemplar a si mesmo em um mundo criado por ele. Para exemplificar melhor, Marx (2015) cita a fome, que é à primeira vista uma determinação puramente natural, existe tanto no animal como no homem, porém, a forma como ela é saciada é realizada à medida do seu gênero. Assim, enquanto ser objetivo, o homem precisa de outros objetos para garantir sua sobrevivência, matar sua fome, por exemplo, mas isso é feito segundo as leis que regem o mundo humanizado.

A partir dessa perspectiva, Marx (2015) apreende a existência humana mediante uma atividade sensível, o trabalho, por meio da qual o homem desenvolve suas

potencialidades, tanto prática como intelectualmente. Nesse sentido, escreve o filósofo alemão:

[...] só na elaboração do mundo objetivo o homem se prova realmente como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Por ela, a natureza aparece como obra *sua* e sua realidade. O objeto do trabalho é, portanto, *a objetivação da vida genérica do homem*, na medida em que se duplica não só intelectualmente, como na consciência, mas também operativamente (*werkätig*), realmente, e contempla-se num mundo criado por ele. [...]. (MARX, 2015, p. 313, grifos do autor).

Assim, a objetivação da vida através do trabalho, permite ao homem ampliar continuamente suas potencialidades, produtiva e intelectual, dada a natureza de sua atividade, a de ser uma atividade consciente e livre.

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se diferencia dela. É *ela*. O homem faz a sua própria atividade vital objeto da sua vontade e da sua consciência. Tem atividade vital consciente. Não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele se confunde imediatamente. A atividade vital consciente diferencia imediatamente o homem da atividade vital animal. Precisamente por isso ele é um ser genérico [...] Ou ele só é um ser consciente, i.e, a sua própria vida é para ele objeto, precisamente porque ele é um ser genérico. Só por isso a sua atividade é uma atividade livre. [...] (MARX, 2015, p. 312, grifos do autor).

Por isso, para Marx (2015), o trabalho, por possuir essas propriedades específicas, ou seja, de ser uma atividade consciente, promoveu um salto ontológico. Ou seja, elevou o homem a um novo patamar de desenvolvimento, libertando o homem das barreiras naturais, mas sem romper com tais barreiras, como bem frisa Lukács (2013).

A partir dessa perspectiva, sistematizada pela primeira vez nos *Manuscritos de 1844*, Marx opera um salto intelectual, dada a viragem ontológica de seu pensamento, rompendo com o pensamento especulativo ao definir o objeto como o *locus* da verdade científica. (CHASIN, 2009). Vale dizer que, o feito intelectual de Marx teve como luz de fundo, mas não menos importante para a cena, o fato de o filósofo transitar da crítica do direito de Hegel à crítica econômica, elegendo esta última como o objeto de suas investigações futuras, e com as quais digladiou pelo resto de sua vida. Assim, os resultados a que Marx chega com as obras de juventude, marcam o início de sua trajetória intelectual sobre as novas bases do seu pensamento assentada na sua concepção ontológica (NETTO, 2015).

A partir desse momento, em que Marx ergueu a ossada do seu pensamento, este foi sendo lapidado e aprimorado nos anos posteriores, sendo apresentado de forma cabal, com

toda a sua complexidade e brilhantismo na sua obra máxima, *O Capital*. De suma importância nesse processo, é destacar que as elaborações teóricas de Marx, antes de tudo, resultaram do magistral empreendimento intelectual fruto de um longo percurso teórico-investigativo do pensador. (CHASIN, 2009).

Para Mészáros (2006), o resultado a que Marx chega com sua concepção filosófico-antropológica já nos *Manuscritos de 1844*, foi possível a partir da sua compreensão dialética do trabalho, isto é, da mediação sujeito-objeto, a qual permitiu ao filósofo superar tanto o pensamento especulativo de Hegel, ao eleger a atividade sensível, concreta, e não a atividade mental, como o cerne dessa mediação, quanto o materialismo contemplativo de Feuerbach. Dito de outra maneira, Marx incorpora o aspecto ativo do trabalho, recuperado de Hegel, mas em novos tons, ou melhor, sobre uma nova base, o trabalho enquanto categoria objetiva da vida dos homens. Assim, Marx evitou ver o homem como um ser objetivo contemplativo, como em Feuerbach, ou como uma abstração, como em Hegel, superando esses dois pensadores.

Em *A Ideologia Alemã*, escrita logo após os *Manuscritos*, em 1845, Marx, juntamente com Engels, reafirma sua concepção do homem como ser genérico autoafirmado pelo trabalho. Valemo-nos de algumas de suas passagens:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX, ENGELS, 2007, p. 87, grifos dos autores).

O trabalho é, assim, a atividade que traça o limite entre o homem e os outros animais, por meio do qual o homem se afirma como ser genérico. Na concepção filosófico-antropológica marxiana o ponto de partida é, então, a objetividade do ser, a condição necessária de toda existência humana, o primeiro ato histórico da existência humana. Conforme afirmam Marx e Engels (2007, p. 33, grifos dos autores):

[...] devemos começar por constatar o primeiro de toda a existência humana pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvidas, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Em *O Capital*, Marx (2013) confirma sua concepção ontológica, delineando a especificidade do trabalho. De acordo com o filósofo, “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]” (MARX, 2013, p. 255). Assim, o trabalho é primeiramente a base insuprimível da existência humana. Na medida em que o homem se apropria e transforma a natureza através do trabalho por meio de mediações objetivas, visando satisfazer suas necessidades, ele desperta suas potencialidades, modificando sua própria natureza.

[...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mão. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve suas forças que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu domínio. [...]. (MARX, 2013, p. 255).

Mas o trabalho possui uma particularidade que o faz uma atividade específica do mundo dos homens, o fato de ser uma atividade consciente, conforme dissemos antes, e que Marx confirma em *O Capital*.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com cera. No final do processo do trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (MARX, 2013, p. 255-256).

Portanto, o trabalho, diferentemente das demais atividades animais, é essencialmente uma atividade que põe consciência. No ato do trabalho, o homem projeta antecipadamente em sua mente o resultado do trabalho, algo que evidentemente não acontece nas outras espécies. Por isso dizemos que o trabalho chama à consciência que, por sua vez, é condição necessária ao homem para satisfazer sua carência material mediante a apropriação das legalidades do objeto.

Ao “pôr consciência”, o trabalho realiza uma mudança de natureza na esfera do ser, elevando o homem a um novo patamar de desenvolvimento e complexidade, e assim o liberta das barreiras naturais, sem romper com elas, conforme dissemos a partir de Luckás (2013). O trabalho é por isso a categoria fundante do ser social. Destaquemos um pouco mais sobre a natureza do trabalho a partir das contribuições de Györge Lukács.

3.1.1 O ato do trabalho: teleologia e causalidade

Ao analisar a natureza do trabalho em Marx, em *Para uma ontologia do ser social*, obra concebida no curso dos anos 1960, Györge Lukács (1885-1971) empreendeu o resgate devidamente apropriado do caráter ontológico do pensamento do filósofo alemão, restituindo o seu caráter dialético originário em oposição ao marxismo mecanicista até então consolidado³⁷. Nessa análise, Lukács destaca o papel da consciência como elemento intrínseco ao trabalho, em contrapartida às inúmeras interpretações equivocadas por parte dos detratores e até de alguns seguidores de Marx.

Conforme Lukács (2013), a filosofia de Marx supera as anteriores (metafísicas e mecanicistas) exatamente por destacar o papel proativo da consciência no processo do trabalho. Para este autor, em Marx, a consciência não é um mero *epifenômeno*, mas sim uma categoria ontologicamente objetiva da processualidade social. A não compreensão desse entendimento resultou nas interpretações mecânicas e rígidas da teoria marxista, com suas consequências até os dias atuais.

A natureza do trabalho é analisada por Lukács a partir da relação entre duas categorias fundamentais no ato do trabalho, a teleologia e a causalidade. De acordo com Lukács (2013), o problema na teleologia não foi compreendido de maneira adequada antes de Marx, o que fez das ontologias anteriores essencialmente metafísicas. De Aristóteles à Hegel, a teleologia foi tratada não como uma categoria intrínseca à natureza do trabalho, mas como uma “categoria cosmológica universal” dissociada da causalidade e marcada pela *antinomia* entre essas duas. Como consequência, a questão do conhecimento foi tratada pelos filósofos anteriores dissociada da realidade objetiva.

³⁷ Sobre a importância de Lukács para o resgate da originalidade obra de Marx, devemos ressaltar que o filósofo húngaro assumiu uma posição teórica e epistemológica na contramão das correntes dominantes de sua época. Conforme Vaisman e Fortes (2010), o filósofo húngaro realizou uma fuga da rigidez lógico-epistemológica que vinha dominando as discussões sobre filosofia e ciência desde o século XVII centrada na perspectiva gnosiológica.

Para Lukács (2013), em Marx a teleologia é uma categoria posta que só existe na esfera do ser social. A teleologia põe fins, iniciando conscientemente um processo real no qual o sujeito apropria-se da causalidade natural, transformando-a em uma causalidade posta. Assim, explica o autor:

[...] enquanto a causalidade é um princípio de automovimentação que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo o processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, um mero elevar-à-consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui como o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico. [...] (LUKÁCS, 2013, p 48).

Sendo assim, a causalidade se mantém em si mesma, independente da vontade do sujeito, enquanto que a teleologia embora assentada na consciência movimenta séries causais, ou seja, transforma a causalidade em causalidade posta. Por isso, o autor afirma, conforme já dissemos, que em Marx a consciência está longe de ser um mero *epifenômeno*, mas se constitui em uma categoria ontologicamente real e objetiva da processualidade histórica e social.

Conforme Lukács (2013), Marx nega a existência de qualquer teleologia fora do trabalho, isto é, da *práxis* humana. Conforme afirma o autor, em Marx “o trabalho não é uma das muitas formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único ponto onde se pode demonstrar ontologicamente um pôr teleológico como momento real da realidade material.” (LUKÁCS, 2013, p. 51).

Teleologia e causalidade são categorias opostas, mas complementares entre si, pois coexistem concretamente no interior de um processo unitário.

[...] Quando, ao contrário, como em Marx, a teleologia é reconhecida como categoria real operante apenas no trabalho, tem-se inevitavelmente uma coexistência concreta, real e necessária entre causalidade e teleologia. Sem dúvida, estas se mantêm opostas, mas apenas no interior de um processo real unitário, cuja mobilidade é fundada na interação desses opostos e que, para tornar real essa interação, age de tal modo que a causalidade, sem ver atingida a sua essência, também se torna posta (LUKÁCS, 2013, p. 52).

Conforme Lukács (2013), a coexistência entre teleologia e causalidade fica evidente na distinção de dois atos do trabalho, o pôr do fim e a investigação dos meios. Nesse sentido, o autor explica que “[...] a investigação dos meios para a realização de um pôr do fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo da gênese causal das objetividades e dos processos cujo andamento pode levar a alcançar o fim posto. [...]” (LUKÁCS, 2013, p.

54). E essa investigação, vale lembrar, tem uma dupla função, por um lado ela evidencia a lei dos objetos e, por outro, permite que o sujeito encontre novas possibilidades de funções para o mesmo objeto. Nesse sentido, vale conferir no próprio Marx, quando afirma que:

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito. [...] É assim que o próprio elemento natural se converte em órgão de sua atividade, um órgão que se acrescenta aos seus próprios órgãos corporais, prolongando sua forma natural, [...] (MARX, 2013, p. 255-256).

E, assim, Marx (2013) destaca a capacidade do ato do trabalho de chamar sempre o novo. Ao mesmo tempo em que o homem se apropria da natureza como meio de trabalho, transformando-a e criando novos objetos, que também se transformam em outros meios de trabalho, como ferramentas, etc., e, nessa mesma medida, amplia as habilidades, potencialidades e possibilidades humanas, amplia continuamente o desenvolvimento do ser social. E por isso, logo adiante Marx (2013, p. 257) afirma que “[...] O que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, com que meios de trabalho. [...], referindo-se ao fato de que os meios de trabalho constituem-se em categorias postas pelo grau de desenvolvimento da força de trabalho, assim como as condições sociais nas quais se produz.

Interpretando as categorias do pôr do fim e meio em Marx, mediadas no processo de trabalho, Lukács (2013) enfatiza que o primeiro nasce de uma necessidade humano-social, mas para se concretizar é necessário que a investigação dos meios tenha alcançado certo estágio de conhecimento da natureza, caso contrário, a finalidade permanece sendo um mero projeto utópico, irrealizável. Já o meio delinea a *práxis* dos sujeitos para alcançar aquela finalidade. Assim, é instaurado um processo unitário, no qual fim e meio caminham juntos e se autodeterminam. Sendo assim, nessa relação não existe uma subordinação do meio ao fim, como costuma aparentar, visto que a possibilidade de realização do fim depende da capacidade do sujeito de dominar os meios, ou seja, de transformar a causalidade natural em uma causalidade posta (LUKÁCS, 2013).

Assim, o pôr do fim e o meio, intrínsecos à dialética do trabalho, funda aquela peculiaridade do ser social de produzir sempre o novo, conforme dito logo acima. A esse respeito, e já sendo um tanto quanto enfáticos, repetimos com Lukács (2013, p. 57):

[...] Já fizemos alusão ao princípio do novo que se encontra até na mais primária teleologia do trabalho. Agora podemos agregar que a ininterrupta produção do novo

– mediante o qual se poderia dizer que aparece no trabalho a categoria regional [b] *[em nota: categoria nativa ou genética]* do social, sua primeira clara elevação sobre toda mera naturalidade –, está contida nesse modo de surgir e de se desenvolver do trabalho. A consequência disso é que, em cada processo singular de trabalho, o fim regula e domina os meios. No entanto, se considerarmos os processos de trabalho na sua continuidade e desenvolvimento histórico no interior dos complexos reais do ser social, teremos certa inversão nessa relação hierárquica, a qual, embora não sendo certamente absoluta e total é, mesmo assim, de extrema importância para o desenvolvimento da sociedade e da humanidade. Uma vez que a investigação da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de tudo, concentrada na preparação dos meios, são estes o principal veículo de garantia social da fixação dos resultados dos processos de trabalho, da continuidade na experiência de trabalho e especialmente de seu desenvolvimento ulterior. É por isso que o conhecimento mais adequado que fundamenta os meios (ferramentas etc.) é, muitas vezes, para o ser social, mais importante do que a satisfação daquela necessidade (pôr do fim). [...] (LUKÁCS, 2013, p. 57).

A partir da análise da relação entre teleologia e causalidade, enquanto partes intrínsecas à natureza do trabalho, responsável pela produção do novo, de novas habilidades e novas necessidades, no âmbito do ser social, Lukács (2013) recupera o papel da consciência em Marx, restituindo o caráter dialético do materialismo histórico do filósofo alemão. Nesse sentido, Lukács (2013, p. 65) afirma:

Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis. O que significa que, na medida em que a realização torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno. E é essa constatação que distingue o materialismo dialético do materialismo mecanicista. Com efeito, este último reconhece como realidade objetiva tão somente a natureza em sua legalidade [...] (LUKÁCS, 2013, p. 65).

Portanto, para o filósofo supracitado, no ato do trabalho o papel da consciência é fundamental, sendo ela mesma o aspecto por meio do qual é dado o processo de transformação do mundo dos homens. O trabalho só pode ser a categoria que funda o ser social porque ele chama à consciência, permitindo assim um salto na esfera do ser. E como bem lembra Lukács (2013), uma consciência que não se trata de mera contemplação do sujeito³⁸, mas o resultado da atividade humana sensível, da prática propriamente dita.

³⁸ Lukács explica a partir de Marx que o materialismo de Feuerbach, por exemplo, não apreende a atividade humana como atividade objetiva, mas apenas como contemplação do sujeito.

Através do que Lukács chama de espelhamento³⁹ da realidade, podemos compreender melhor o papel da consciência no ato do trabalho. Para o filósofo húngaro, sujeito e objeto são momentos opostos e necessários ao fim do trabalho. Conforme explica:

[...] Essa separação tornada consciente entre sujeito e objeto é um produto necessário do processo de trabalho e ao mesmo tempo a base para o modo de existência especificamente humano. Se o sujeito, enquanto separado na consciência do mundo objetivo, não fosse capaz de observar e de reproduzir no seu ser-em-si este último, jamais aquele pôr do fim, que é o fundamento do trabalho, mesmo do mais primitivo, poderia realizar-se [...] (LUKÁCS, 2013, p. 65).

Dessa maneira, a existência social só é possível devido à distinção entre sujeito e objeto. Conforme o autor, em função dessa separação, o sujeito, para realizar o trabalho e garantir sua subsistência, deve se submeter às leis do objeto, e somente assim poderá se apropriar de suas propriedades.

O espelhamento/reflexo da realidade opera reproduzindo na consciência uma imagem acerca do real. Essa imagem se aproxima em maior ou menor grau da realidade, mas nunca é idêntica a ela. Conforme Lukács (2013), as reproduções imagéticas jamais podem ser cópias idênticas de uma realidade cuja objetivação é determinada pela reprodução social da vida através do trabalho, ou seja, mediante um processo marcado pela produção incessante do novo. Assim, a natureza contraditória do reflexo consiste no fato dele tratar-se de uma possibilidade e não do próprio o ser.

[...] por um lado, ele é o exato oposto de qualquer ser, precisamente porque ele é espelhamento, não é ser; por outro lado, e ao mesmo tempo, é o veículo através do qual surgem novas objetividades no ser social, para a reprodução deste no mesmo nível ou em um nível mais alto. Desse modo, a consciência que espelha a realidade adquire certo caráter de possibilidade. [...] (LUKÁCS, 2013, p. 67).

Essa compreensão é extremamente importante, pois elucida o caráter de possibilidade que permite ao ser assumir um patamar infinitamente superior às esferas anteriores que apenas reproduzem o mesmo. Ou seja, a distinção entre sujeito e objeto torna possível a construção constante do novo.

A esse respeito, Lessa (2016) explica que em Lukács a eliminação de qualquer possibilidade de identidade entre o objeto e o seu criador é fundamental na compreensão da

³⁹ Na edição do Coletivo Veredas, Lessa (2018) traduz esse termo por “reflexo”, um termo que pode parecer mais adequado por expressar melhor a ideia de que a imagem refletida não corresponde à realidade tal qual. O presente texto foi escrito a partir da edição da Boitempo que é época era o material mais acessível a nós. No entanto, destacamos que em ambos os termos, reflexo ou espelhamentos, o conteúdo da tradução é claro quanto ao fato de que essa imagem que se forma na consciência nunca é idêntica à realidade.

exteriorização/objetivação, processo pelo qual o sujeito se afirma enquanto sujeito. Nesse sentido, afirma o autor: “[...] Sem objetivação/exteriorização não há qualquer transformação teleologicamente posta do real; sem exteriorização/objetivação não há vida social, portanto não há sujeito.” (LESSA, 2016, p. 31).

Portanto, diferentemente de Hegel, Lukács postula um *tertium datur*, ou seja, oferece uma terceira alternativa, à relação sujeito-objeto, conforme explica Lessa (2016, p. 32):

Diferenciando-se destes dois extremos, Lukács argumenta que, via trabalho, a consciência se objetiva e se exterioriza em objetos que são ontologicamente distintos de si própria. Sem a atuação da consciência, da prévia-ideação, esses objetos não existiriam, o que não significa que haja identidade entre sujeito e objeto. Ou, o que dá no mesmo, sujeito e objeto são ontologicamente distintos, ainda que o mundo dos homens se constitua em um infundável movimento de objetivação de prévias-ideações.

Assim, a prévia-ideação a partir de um espelhamento da realidade movimenta séries causais sem as quais a transformação da realidade objetiva não seria possível.

Conforme Lukács (2013), diante das inúmeras possibilidades que surgem com o trabalho, o sujeito é obrigado a escolher entre alternativas. Nessas escolhas, o papel da consciência é fundamental, e, ao atuar, desencadeia uma série causal cheia de novas possibilidades. Nesse sentido, explica o filósofo:

A peculiaridade da alternativa aparece ainda mais plasticamente num nível um pouco mais desenvolvido, isto é, não só quando a pedra é escolhida e usada como instrumento de trabalho, mas, em vez disso, para que se torne um melhor meio de trabalho, é submetida a um ulterior processo de elaboração. Neste caso, quando o trabalho é realizado num sentido mais estrito, a alternativa revela ainda mais claramente a sua verdadeira essência: não se trata apenas de um único ato de decisão, mas de um processo, uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas. Não se pode deixar de perceber, quando se reflete, ainda que rapidamente, sobre qualquer processo de trabalho – mesmo o mais primitivo – que nunca se trata simplesmente da execução mecânica de um fim posto. A cadeia causal na natureza se desenrola “por si”, de acordo com a sua própria necessidade natural interna do “se... então”. No trabalho, ao contrário, como já vimos, não só o fim é teleologicamente posto, mas também a cadeia causal que o realiza deve transformar-se em uma causalidade posta. [...] (LUKÁCS, 2013, p. 71-72).

Dessa maneira, o filósofo húngaro desvela a natureza do trabalho em Marx enquanto ato fundante do ser social por conter em si a capacidade de chamar o novo através de um processo dialético que articula a teleologia e a causalidade. Nesse processo, conforme explica o autor, a consciência é uma categoria mediadora que, junto ao espelhamento da realidade, torna-se veículo do pôr de um ente (LUKÁCS, 2013).

Portanto, e conforme ao que já foi dito, o desenvolvimento da consciência através do trabalho permitiu ao ser alcançar um patamar superior a todas as outras esferas precedentes, operando um salto de natureza ontológica. E esse novo patamar, alcançado pelo desenvolvimento do trabalho, notabiliza-se por uma “tendência à universalidade dominante” (LUKÁCS, 2013, p. 73). Sendo assim, as determinações do ser social assumem o caráter da universalidade.

A escolha entre alternativas no ato do trabalho visa satisfazer uma necessidade social, pois o sujeito escolhe entre alternativas postas pela totalidade social. As possibilidades com as quais o sujeito se depara são, portanto, determinadas pelo complexo social total.

[...] O sujeito só pode tomar como objeto de seu pôr de fim, de sua alternativa, as possibilidades determinadas a partir e por meio desse complexo de ser que existe independentemente dele. E é do mesmo modo evidente que o campo das decisões é delimitado por esse complexo de ser; é óbvio que a amplitude, a densidade, a profundidade etc. cumprem um papel importante na correção do espelhamento da realidade; isso, porém, não elimina o fato de que o pôr das cadeias causais no interior do pôr teleológico é – imediatamente ou mediatamente – determinado, em última análise, pelo ser social (LUKÁCS, 2013, p. 76)

Conforme o filósofo, o ato teleológico singular faz parte de uma totalidade de atos que se inter-relacionam de forma recíproca em uma dada sociedade, assumindo tendências, convergências e divergências, que resultam da realidade concreta. Para Lukács (2013), a totalidade dos atos teleológicos é o momento predominante, pois é a partir dela que o campo de perguntas e respostas pode ser efetivamente realizado.

[...] O processo social real, do qual emergem tanto o pôr do fim quanto a descoberta e a aplicação dos meios, é o que determina – delimitando-o concretamente – o campo das perguntas e respostas possíveis, das alternativas que podem ser realmente realizadas. Dentro da totalidade respectiva, os componentes determinantes aparecem delineados com força e concretude ainda maior do que nos atos de pôr considerados isoladamente. [...] (LUKÁCS, 2013, p. 77).

Contudo, o autor enfatiza que a totalidade predominante não elimina o papel ativo dos atos singulares, isto porque conforme já foi dito, no ato do trabalho, ao escolher entre alternativas, a consciência humana deixa de ser um *epifenômeno*, permitindo ao ser desenvolver-se para além das barreiras biológicas e da reprodução do mesmo. Assim, o ser social faz-se enquanto possibilidade, criando novas necessidades e habilidades, ampliando continuamente o seu desenvolvimento.

[...] É claro que o primeiro impulso para o pôr teleológico provém da vontade de satisfazer uma necessidade. No entanto, esse é um traço comum à vida tanto humana como animal. Os caminhos começam a divergir quando entre necessidade e

satisfação se insere o trabalho, o pôr teleológico. E nesse mesmo fato, que implica o primeiro impulso para o trabalho, se evidencia a sua constituição marcadamente cognitiva, uma vez que é indubitavelmente uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico quando entre a necessidade e a satisfação imediata seja introduzido o trabalho como mediação (LUKÁCS, 2013, p. 78).

Assim, o trabalho, ao realizar um ato teleológico consciente permite ao ser do homem alcançar um patamar de liberdade e complexidade jamais visto nas outras esferas do ser. Patamar este que se deve ao caráter consciente de sua atividade, conforme explica Marx (2015, p. 312, grifos do autor):

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se diferencia dela. É *ela*. O homem faz a sua própria atividade vital objeto da sua vontade e da sua consciência. Tem atividade vital consciente. Não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele se confunde imediatamente. A atividade vital consciente diferencia imediatamente o homem da atividade vital animal. Precisamente por isso ele é um ser genérico [...] Ou ele só é um ser consciente, i.e, a sua própria vida é para ele objeto, precisamente porque ele é um ser genérico. Só por isso a sua atividade é uma atividade livre. [...] (MARX, 2015, p. 312, grifos do autor).

Dessa maneira, a partir da consciência o homem domina seus instintos, estabelece relações com outros homens e faz escolhas entre alternativas, modo pelo qual o homem se apropria dos objetos, do mundo sensível e do gênero, enfim.

Sendo assim, a consciência, como resultado da atividade humana, existe enquanto produto social, e corresponde às relações de produção em uma dada sociedade. Marx e Engels (2007) definem assim o caráter social da consciência:

Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é, desse modo, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade. Esse começo é algo tão animal quanto a própria vida social nessa fase; é uma mera consciência gregária, e o homem se diferencia do carneiro, aqui, somente pelo fato de que, no homem, sua consciência toma o lugar do instinto ou de que seu instinto é um instinto consciente [...] (MARX; ENGELS, 2007, p.35, grifos dos autores).

Portanto, tal como dissemos, por realizar uma atividade consciente e por isso livre, o homem liberta-se das barreiras naturais. O homem escolhe entre alternativas em uma cadeia causal criando novas possibilidades e novas necessidades. E esse patamar do ser, alcançado pela natureza do trabalho, tem como determinação ontológica do trabalho a constante produção do novo (LUKÁCS, 2013).

Buscando satisfazer suas necessidades por meio de mediações objetivas, o homem cria novas necessidades e novas habilidades, ampliando continuamente o nível de complexidade do ser social. E nesse processo, o homem atua intercalando novas *práxis* sociais que não se limitam ao trabalho, todavia, continua mantendo com este uma mediação necessária. Isso acontece porque a *práxis* humana decorre das determinações da reprodução do ser social.

Conforme dissemos logo acima, a teleologia é uma categoria posta, resulta de uma totalidade social predominante que determina tanto o pôr do fim quanto os meios, portanto, sendo sempre renováveis de acordo com o quadro histórico alcançado pelo patamar de desenvolvimento humano (LUKÁCS, 2013). Nesse sentido, a *práxis* que decorre desse mesmo quadro histórico também muda e adquire especificidades sócio-históricas em um dado patamar da reprodução social.

De suma importância é compreender que toda teleologia em Marx possui um caráter histórico, ou seja, ela surge para dar respostas a circunstâncias reais, pois conforme este autor, as necessidades humanas são “necessidades históricas”. E isso implica em uma concepção sempre aberta ao novo, ao desenvolvimento futuro do homem e da sociedade (MÉSZÁROS, 2006). Disso decorre também uma essência humana sempre mutável, construída a partir das mediações objetivas historicamente instituídas pelo ser social. Conforme esclarece Mézáros (2006, p. 111):

O “objetivo” da história humana é definido por Marx em termos da *iminência* do desenvolvimento humano (em oposição ao *transcendentalismo a priori* da teleologia teológica), ou seja, como a realização da “essência humana”, da “humanidade”, do elemento “especificamente humano”, da “universalidade e liberdade do homem” etc., por meio da “autoatividade prática do homem”, primeiro de uma forma alienada, e mais tarde de uma forma positiva, autossustentada de atividade vital, estabelecida como uma “necessidade interior”. O homem, como o “ser automegador da natureza”, tem de desenvolver – por intermédio da dialética objetiva de uma complexidade crescente das necessidades e objetivos humanos – de acordo com as leis objetivas mais fundamentais da ontologia, das quais – e isso é de importância vital – seu próprio papel mediador ativo é uma parte essencial. Assim, o sistema marxiano permanece aberto porque o “objetivo” mesmo da história é definido em termos inerentemente históricos, e não como um alvo fixo. [...]. (MÉSZÁROS, 2006, p. 111).

Assim, tendo em vista o cumprimento da necessidade ontológica de autoreprodução do ser social, na visão de Marx, a história permanece aberta, pois sendo a teleologia uma parte integrante do processo histórico, não se pode predeterminar com antecedência as formas e modalidades da “*automediação*” humana, visto que estas só existem enquanto parte de um processo real, conforme já mencionamos aqui a partir de Lukács (2013). Por isso, de acordo com Mészáros (2006, p. 111, grifos do autor), “[...] Nunca se pode alcançar um ponto na história no qual seja possível dizer: “agora a substância humana foi plenamente realizada”. Pois uma tal delimitação privaria o ser humano de seu atributo essencial: seu poder de “automediação” e “autodesenvolvimento”.

Portanto, fica claro que não há no pensamento de Marx nada estático porque sua concepção de ser social se apoia em um princípio sempre dinâmico e ativo, princípio este que se revela para Marx a partir da sua análise da natureza do trabalho enquanto o ato gênese do ser social, conforme frisamos acima. Disso decorre também sua percepção de *essência* humana autogerida pelo homem, correspondente às formas como o homem produz a sua existência através da sua atividade em uma dada circunstância histórica. Ou seja, uma essência humana que pressupõe um processo histórico em curso, resultando da mediação do homem com a natureza e com os outros homens em momento específico da produção social.

Conforme dito antes, segundo Lukács (2013), no plano do ser social se dá a tendência irreversível do seu desenvolvimento enquanto processo unitário e universal, no qual o homem, através do trabalho, produz sempre o novo, criando novas necessidades e novas possibilidades. Essa tendência equivale à própria “essência” humana.

Nesse sentido Márkus (2015, p. 99) afirma que, em Marx, “[...] a “essência humana” do homem reside precisamente na “essência” do “ser” do processo social global e evolutivo da humanidade, e na unidade interna desse processo.”. E como bem lembra o mesmo autor, para Marx, “[...] apenas o homem tem uma *história* (no sentido estrito do termo) e esse fato constitui a especificidade real da existência humana e, portanto, abstrair do homem essa historicidade significaria desconsiderar a sua característica mais essencial. [...]” (MÁRKUS, 2015, p. 97).

Vale observar que a história humana no sentido marxiano não é simplesmente um conjunto de eventos aleatórios, como acontece com os outros seres vivos, mas o resultado da ação humana consciente erigida a partir de uma determinada circunstância social. Ademais, destaca-se que a história é necessária à universalidade do ser na medida em que estabelece o

vínculo entre indivíduo e sociedade, permitindo uma continuidade do humano socialmente produzido. Conforme explica Márkus (2015, p. 97-98, grifos nossos):

[...] a história é o processo de “autocriação” humana, um processo contínuo pelo qual o homem forma e transforma a si mesmo através de *sua própria atividade*, através de *seu próprio trabalho*, na direção de uma crescente liberdade e universalidade. E a caracterização principal, a “verdadeira essência” do homem reside precisamente na presença desta *autoatividade na qual ele cria e forma sua própria subjetividade*. [...] Assim, a verdadeira unidade da espécie humana em se não pode ser verdadeiramente compreendida para além deste processo histórico, mas só dentro e através dele. Esta unidade é, na verdade, nada mais do que a *unidade interna e a continuidade do processo da história humana*. [...] (MÁRKUS, 2015, p. 97-98, grifos do autor).

Assim, a partir de determinadas relações sociais estabelecidas e que são apropriadas e transformadas por outros homens de uma geração seguinte, é dada a continuidade da produção e do gênero humano. Conforme destaca o autor a partir de Marx e Engels: “A história nada mais é que um suceder de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; [...]” (MARX; ENGELS *Apud* MÁRKUS, 2015, p. 122).

A concepção marxiana do homem enquanto um ser histórico autoafirmado genericamente pelo trabalho inclui necessariamente a sua *práxis*, e, por isso, esta concepção é eminentemente revolucionária. Na ontologia marxiana, toda compreensão do ser social é alcançada a partir da análise das relações de vida real dos homens, isto é, das condições socioeconômicas e formas de atividade humana, que é o “pressuposto de toda a história”, conforme destacou Marx e Engels (2007). Assim, o que interessa à concepção marxiana é o processo de desenvolvimento real dos homens, empiricamente observável, sob determinadas condições históricas, ou seja, homens ativos fazendo sua história, e não homens isolados ou fixados abstratamente, o que equivale, para esses autores, a “[...] uma coleção de fatos mortos” (MARX; ENGELS, 2007, p. 95). Como se vê, essa concepção é completamente distinta da forma como os empiristas abstratos e os idealistas apreendem o homem e a história via imaginação fantástica; Marx e Engels (2007) partem do homem real e das relações que estabelecem entre si ao longo do curso histórico.

Nos *Grundrisse*, Marx afirma que as categorias expressam formas de ser, são determinações de existência:

[...] Como em geral em toda ciência histórica e social, no curso das categorias econômicas é preciso ter presente que o sujeito, aqui a moderna sociedade burguesa, é dado tanto na realidade como na cabeça, e que, por conseguinte, as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com frequência somente

aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, *também do ponto de vista científico*, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela *enquanto tal* (MARX, 2011, p. 59, grifos do autor).

É a partir dessa perspectiva que Marx apreende as categorias econômicas em seu devir histórico, realmente constituídas na vida dos homens. Essa compreensão, alcançada por Marx a partir do estudo da sociedade burguesa em sua crítica da economia política, permitiu ao filósofo elucidar tanto a natureza do trabalho como sua especificidade histórica na sociedade burguesa.

Recapitulando, ao partir das bases reais do ser social, Marx fundou sua concepção filosófico-anropológica do homem erigida através da consideração crítica dialético-concreta da forma como o homem produz a sua existência através do trabalho. E dessa concepção, exprime-se um novo padrão filosófico-científico e cognitivo, erigido a partir do ser, capaz de iluminar as contradições mais latentes e enraizadas dos fenômenos sociais enquanto determinações objetivas da sua existência. Conforme destacou Lukács (2010, 2013), a partir da concepção do trabalho útil, Marx fundou uma ontologia distinta das ontologias metafísicas anteriores, instaurando um novo patamar cognitivo fundado na crítica do *ser-precisamente-existente*.

Até aqui, referimo-nos ao trabalho enquanto categoria que funda o mundo dos homens, isto é, como condição universal do metabolismo entre homem e natureza, meio pelo qual o homem se apropria do elemento material para satisfazer suas necessidades, produzindo o mundo objetivo e a si mesmo enquanto gênero. Tratamos, portanto, do trabalho útil, com valor de uso, diferentemente da sua forma específica constituída na sociedade produtora de mercadorias, o trabalho abstrato com valor de troca, nos termos de Marx (2013). Em seguida, trataremos do trabalho nesse segundo sentido e de suas implicações na essência humana, bem como nas relações entre o gênero.

3.2 Alienação do trabalho e degenerescência humana

Conforme expusemos até o momento, na ontologia do ser social de Marx, o homem é um ser genérico autoafirmado assim pelo trabalho. Dada a sua natureza, de ser uma atividade consciente e livre, o trabalho permitiu ao homem saltar das barreiras naturais, transformando o mundo e a si mesmo, e atingindo um novo patamar de desenvolvimento que se notabiliza pela constante ampliação e complexificação do ser.

Ao apreender a existência social como uma processualidade histórica que se assenta na forma como o homem produz a sua existência através do trabalho, Marx pode perceber que as categorias econômicas, tais como trabalho assalariado, propriedade privada, divisão do trabalho, intercâmbio, etc., naturalizadas pelos economistas clássicos, correspondem, na verdade, a um momento específico da história humana que equivale à produção assentada no trabalho alienado. Assim, através da sua nascente “teoria da alienação”, com a qual Marx conduziu sua crítica à *Economia Política*, e superando as bases de seu pensamento, o filósofo alemão mostrou que a alienação do trabalho é a materialidade da alienação humana. Essa existência social específica, configura o mais alto grau de degenerescência humana, manifesta no estranhamento do homem consigo mesmo, abarcando o conjunto das relações sociais, incluindo a relação de gênero, conforme tentaremos demonstrar aqui.

Conforme Mészáros (2006), foi graças ao seu conceito de atividade produtiva ontológica que Marx pode compreender a “totalidade objetiva” como “realidade sensível” a partir do seu materialismo *monista*. E a partir desse entendimento, Marx concebeu a alienação não como “um ato imaginário” do sujeito como em Hegel, mas como uma questão concreta, isto é, em termos práticos, a partir da atividade produtiva, portanto da vida real dos homens.

Nesse sentido, também Netto (2015) afirma que Marx deu um salto em seu pensamento ao determinar historicamente o trabalho alienado, através da sua nascente teoria da alienação, avançando para além dos seus predecessores, na medida em que o filósofo alemão definiu um novo sujeito, mediante a sua concepção filosófico-antropológica, ou seja, um sujeito afirmado pela sua atividade, pondo no centro de sua análise a processualidade sociomaterial e histórica, isto é, o ato e o processo da produção. A partir disso, em Marx, a alienação recebe um novo tratamento, deixando de ser uma objetivação universal e necessária como em Hegel, ou simplesmente um produto da consciência como em Feuerbach. Conforme o autor,

[...] Se em Hegel a superação da alienação equivale à superação da objetivação, nos *Manuscritos* a objetivação só é alienação em condições históricas determinadas – nas condições próprias à existência histórica da *propriedade privada* (com as suas conexões com a divisão do trabalho, a produção mercantil e o trabalho assalariado) [...] e se em Feuerbach ela se mostra privilegiadamente na consciência religiosa, nos *Manuscritos* esta é, antes, uma dentre várias resultantes de condições sócio-históricas muito determinadas (NETTO, 2015, p.55, grifos do autor).

Consideremos, então, como Marx chega a essas conclusões e suas implicações na degenerescência do gênero.

Vimos anteriormente que, para Marx, na elaboração do mundo objetivo, o homem produz sua vida genérica. Se a vida genérica é o resultado da atividade humana, isso significa que a forma como os indivíduos produzem, o modo como exteriorizam sua vida, determina sua existência genérica. Nesse sentido, Marx e Engels (2007, p. 87, grifos dos autores) afirmam que “[...] Tal como os homens exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também o *modo como* produzem. [...]”. Portanto, o que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção de vida, dos meios de vida já encontrados pelo homem na sociedade, os quais não se resumem aos aspectos da reprodução material, visto que perfaz a produção social como um todo.

Disso decorre que a relação entre indivíduo e sociedade é percebida como uma determinação recíproca. Pois, conforme explica Marx (2015, p. 346-347, grifos do autor):

[...] *tal como* a própria sociedade produz o *homem como homem*, assim ela é *produzida* por ele. [...] A atividade e a fruição, bem como o seu conteúdo, são também *modos de existência* segundo a atividade *social* e a fruição *social*. A *essência* humana da natureza é apenas para o homem *social*; pois só aqui ela existe para ele como vínculo com o homem, como sua existência para outro e do outro para ele, só aqui ela existe como elemento de vida da realidade humana, só aqui como *base* da sua existência *humana* própria. Só aqui a sua existência *natural* é para ele a sua existência *humana*, e a natureza se tornou homem para ele. Portanto, a *sociedade* é a unidade de essência consumada do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo realizado (*durchgeführte*) do homem e o humanismo realizado da natureza.

Portanto, atividade social e fruição social não existem por si mesmas, como na visão dos pensadores *contratualistas*, ou seja, não estão dadas ao homem como um ser comunitário “por natureza”; mas se tratam de um produto social que se confirma a partir da exteriorização da vida real dos homens a qual expressa imediatamente a sua socialidade.

Dessa maneira, Marx (2015) evita ver o indivíduo e a sociedade como meras abstrações. Ou seja, o filósofo alemão não hipostasia indivíduo e sociedade, não opõe um ao outro, contrário ao embasamento equivocado de seu pensamento por parte de alguns pensadores, sobretudo, no campo da sociologia (NETTO, 2015). Essa compreensão é da maior importância para entender as relações humanas em qualquer forma social.

Como dissemos, Marx tomou o trabalho tanto em sentido mais amplo, isto é, enquanto categoria ontológica do ser social, necessária condição de existência da vida humana, conforme foi demonstrado antes, como em sua especificidade histórica no modo de

produção capitalista, o trabalho alienado (assalariado), e suas mediações necessárias, a divisão do trabalho, a propriedade privada, a troca, etc.

De acordo com Marx (2015), na medida em que, na sociedade produtora de mercadorias, o produto do trabalho é retirado do trabalhador, arrancam-lhe também a vida genérica. Assim, o trabalho alienado funda a existência alienada do homem, torna a sua vantagem perante o animal na sua desvantagem uma vez que sua objetividade genérica lhe é retirada. Para Marx (2015), o trabalho alienado não produz apenas a mercadoria, mas ao trabalhador como uma mercadoria, e na *mercadoria mais barata*; sua desvalorização caminha em proporção direta à valorização do mundo dos objetos, para a produção dos quais dá a vida.

A alienação do trabalho tem como determinação fundamental a alienação do produto do trabalho, a alienação do processo da produção e a alienação da vida genérica, do homem com o homem e do homem consigo mesmo. Assim, a alienação da vida genérica tem como implicação a alienação do homem em face da natureza, uma vez que transforma a vida do homem em um meio de vida, e a alienação do homem em relação ao outro homem, relacionando-se entre si de maneira estranha e hostil. (NETTO, 2015).

Em relação à alienação do produto do trabalho, Marx (2015) afirma que a produção de mercadorias provoca a mais profunda miséria do trabalhador, o qual se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, isto porque “[...] A valorização do mundo das coisas é proporcional à desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 2015, p. 304), isto porque, ao ser alienado do seu produtor, o objeto ganha vida própria, torna-se um poder autônomo e independente do trabalhador.

[...] Quando maior, portanto, é esse produto, tanto menos ele próprio é. A *exteriorização* do trabalhador no seu produto tem o significado não só de que o seu trabalho se torna um objeto, uma existência *exterior*, mas também de que ele existe *fora dele*, independente e *alienado* a ele, e se torna um poder autônomo frente a ele, de que a vida, que ele emprestou ao objeto, o enfrenta de modo hostil e alienado (MARX, 2015, p. 306, grifos do autor).

Sendo assim, a alienação revela-se, primeiramente, na alienação do objeto do trabalho, no fato do trabalho objetivado ser estranho ao trabalhador, o seu oposto, a sua negação, uma vez que toda a energia despendida na produção significa a sua desrealização. No trabalho alienado, a objetivação do trabalho significa a servidão do trabalhador ao objeto, pois o sujeito agora, para sobreviver, passa a depender do objeto que não está mais sob seu domínio, então, vive uma eterna carência e servidão ao objeto, uma vez que o homem “[...] só

já como *trabalhador* se pode manter como *sujeito físico* e só como *sujeito físico* é trabalhador. (MARX, 2015, p. 307, grifos do autor).

Devemos lembrar que, para Marx (2015), o homem produz a partir do mundo sensível, ou seja, o homem se apropria do mundo natural para transformá-lo. A natureza fornece tanto os meios para a realização do trabalho quanto o meio de vida do trabalhador. Assim, na medida em que o homem transforma a natureza através do trabalho, ele se priva de meios de vida, ou seja, ele torna o seu trabalho mais um instrumento voltado à produção de objetos e menos um meio para sua subsistência física, e por extensão, o homem perde sua própria natureza, e vive em servidão aos objetos, conforme dissemos.

Se o produto do trabalho é alienado do trabalhador, isso significa que o processo de trabalho também o é, ou seja, a relação do trabalhador com a sua própria atividade lhe é estranha. Conforme explica Marx (2015, p. 308, grifos do autor):

[...] a alienação mostra-se não só no *resultado*, mas também no *ato da produção*, no interior da própria *atividade produtiva*. Como poderia o trabalhador defrontar-se com o produto da sua atividade como algo de *alienado* se no próprio ato da produção ele próprio não se alienasse? O produto é apenas o resumo da atividade, da produção. Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a própria produção tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. Na alienação do objeto do trabalho resume-se apenas a alienação, a exteriorização na atividade do próprio trabalho.

Sendo assim, para Marx (2015), a alienação do objeto apenas expressa a alienação do próprio processo de trabalho, da atividade produtiva.

A exteriorização do trabalho em sua forma alienada é definida por Marx (2015) como a capacidade do trabalhador tornar um objeto distinto e autônomo do trabalhador, conforme explica Marx (2015, p. 308-309, grifos do autor):

Ora em que consiste a exteriorização do trabalho?
Primeiro, em que o trabalho é *exterior* ao trabalhador, i.e, não pertence à sua essência, que ele não se afirma no trabalho, antes se nega, não se sente bem, mas desgraçado; não desenvolve qualquer livre energia física ou espiritual, antes mortifica o seu físico (*Physis*) e arruína o seu espírito. Por isso, o trabalhador se sente, antes, em-si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas coagido (*gezwungen*), trabalho *forçado* (*Zwangsarbeit*). Ele não é, portanto, a satisfação de uma necessidade, mas é apenas um *meio* para satisfazer necessidades externas a ele. O seu caráter alienado (*Fremdheit*) evidencia-se muito nitidamente em que, logo que não existe qualquer coação, física ou outra, se foge do trabalho como da peste. O trabalho exterior, o trabalho no qual o se homem exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador aparece no fato de que ele não é [trabalho] seu, mas de um outro, em que ele não lhe pertence, em que nele não pertence a si próprio, mas a um outro. [...] Ele pertence a um outro, ele é a perda dele próprio (MARX, 2015, p. 308-309, grifos do autor).

Devemos observar que, para o filósofo alemão, alienação e exteriorização são categorias distintas que o filósofo se apropria para explicar o desenvolvimento mediado e contraditório do trabalho, no qual o modo de exteriorização, assim como o objeto exteriorizado, são expressões da natureza alienada do trabalho. Vale destacar que esse entendimento acerca do texto de Marx, ou seja, da distinção supracitada, não é unânime⁴⁰.

Conforme a citação acima, referindo-se à exteriorização do trabalho em sua forma alienada, ou seja, a relação imediata entre o homem e sua atividade e ao modo de sua realização, Marx (2015) mostra que o trabalho significa o mesmo que a mortificação do trabalhador, pois para este, sua atividade lhe é estranha, não satisfaz suas próprias necessidades, mas de um outro e por isso lhe é fonte de sofrimento. Sendo assim, o filósofo afirma que no ato do trabalho, em sua atividade especificamente humana, o homem não se sente bem, e, contraditoriamente, só se satisfaz em suas funções vitais, comer, beber, dormir, procriar etc., ou seja, na sua natureza animal. Tais atividades também são humanas, mas na medida em que são abstraídas do conjunto da atividade humana, tornadas finalidades em si mesmas, em uma mera satisfação individual, decaem à condição animal, e assim, conforme escreve Marx (2015, p. 309), “O animal tornou-se humano e o humano, o animal”.

Marx (2015) explica que na medida em que o produto do trabalho e sua atividade são retirados do homem, no sentido de que já não lhe pertencem, mas sim a outro, também lhe retiram o seu ser genérico, modo pelo qual o homem aliena-se da própria natureza humana (em todos os seus aspectos: natural e social). Assim, é dada a *autoalienação* do homem, motivo do seu estranhamento e sofrimento em relação à atividade e ao ser genérico.

[...] a relação do trabalhador com a sua atividade é alienada, não lhe pertence, a atividade como sofrer, a força como impotência, a procriação como castração. A energia física e espiritual *própria* do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é a vida senão atividade? – como uma atividade voltada contra ele próprio, independente dele, não lhe pertencendo. A *autoalienação* tal como acima a alienação da *coisa* (MARX, 2015, p. 310, grifos do autor).

Ou seja, a atividade vital do homem torna-se a sua negação, existindo contra ele, e o homem já não se sente bem nas suas funções “humanas”, na sua atividade vital. O trabalho

⁴⁰Vale destacar que esse entendimento do texto de Marx não é unânime. Adotamos a interpretação de José de Paulo Netto que considera essas duas categorias de maneira distinta, optando por traduzir *Entäußerung* por *exteriorização* e *Entfremdung* por *alienação*. Segundo o tradutor, se toda alienação é uma exteriorização, nem toda exteriorização é uma alienação, de maneira que adotar esses dois conceitos com o mesmo sentido significa atribuir a Marx a perspectiva hegeliana da identidade. Ver em nota do tradutor, p. 305.

alienado torna sua atividade produtiva apenas um meio de vida do indivíduo, isolando-o em si mesmo. Nesse sentido, explica Marx (2015, p. 311, grifos do autor):

Na medida em que o trabalho alienado aliena ao homem 1) a natureza, 2) ele próprio, a sua própria função ativa, a sua atividade vital, assim ele aliena do homem o *gênero*; torna-se a vida genérica meio de *vida individual*. Primeiro, aliena a vida genérica e a vida individual e, segundo, torna a última na sua abstração finalidade da primeira, igualmente na sua forma abstrata e alienada (MARX, 2015, p. 311, grifos do autor).

Dessa forma, a atividade vital do homem não cumpre sua função de ser a ponte entre o homem e o ser genérico, mas torna-se apenas um meio da vida individual. Nessa situação, o homem não consegue se perceber como um ser genérico, e faz da sua vida individual a sua finalidade última. Tal como Marx (2015) explica:

Pois, em primeiro lugar, a *atividade vital*, a própria *vida produtiva*, aparecem ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma necessidade, da necessidade da manutenção da existência física. Mas a vida produtiva é a vida genérica. É a vida que gera vida. No modo de atividade vital reside todo o caráter de uma *species*, o seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter do homem. A própria vida aparece apenas como *meio de vida* (MARX, 2015, p. 311-312, grifos do autor).

O homem está alienado de si próprio na medida em que sua vida lhe “aparece” abstraída do gênero, e, dessa forma, sua vida é uma abstração cujas bases estão assentadas na sua existência material alienada. Sendo assim, o trabalho alienado faz:

1) do *ser genérico do homem* – tanto a natureza quanto a sua espiritual genérica (*Gattungsvmöngen*) – uma essência *alienada* a ele, num *meio* de sua *existência individual*. Ele aliena do homem o seu corpo próprio, bem como a natureza fora dele, bem como a sua essência espiritual, a sua essência *humana* (MARX, 2015, p. 313- 314, grifos do autor).

E, por conseguinte, diz Marx (2015), como uma consequência imediata da alienação do homem do seu trabalho, da sua atividade vital, e do seu ser genérico, estabelece-se também a alienação do ser humano, dos homens e mulheres entre si; pois, conforme destaca o nosso autor, “[...] O que vale para a relação do homem com o seu trabalho, com o produto do seu trabalho e consigo próprio, vale para a relação do homem com o outro homem, tal como para o trabalho e o objeto do trabalho do outro homem.” (MARX, 2015, p. 314).

Assim, a alienação do trabalho, implica, conforme dissemos, a alienação do homem com o gênero e consigo próprio, como os dois lados de uma mesma coisa. Isto porque, de acordo com Marx (2015, p. 314): “[...] em geral toda a relação em que o homem está para consigo mesmo, primeiro se realiza, se exprime, na relação em que o homem está

para com o outro homem.”, e, sendo assim, no trabalho alienado, o homem se relaciona e considera o outro à medida da sua própria condição de trabalhador.

Marx demonstra que a *autoalienação* existe na vida prática, ou seja, o seu meio de existência é necessariamente a vida real de homens e mulheres. E a expressão concreta da alienação do trabalho é, conforme o autor, a propriedade privada. Conforme escreve Marx (2015, p. 315): “Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, é um poder alienado frente a ele, então isso só é possível porque ele pertence a um outro homem fora o trabalhador. [...]”. E por isso, a atividade do trabalhador significa o seu sofrimento, ao mesmo tempo que é “[...] *fruição* para um outro e alegria de viver de um outro” (MARX, 2015, p. 315).

Sendo assim, ao contrário do que afirmam os economistas que a veem como o resultado natural do trabalho humano, para Marx, a propriedade privada é uma consequência necessária do *trabalho exteriorizado*, ou seja, da relação do trabalhador com a natureza e consigo próprio. Nesse sentido, Marx (2015, p. 317, grifos do autor) afirma:

É certo que obtivemos o conceito de *trabalho exteriorizado* (da *vida exteriorizada*) a partir da economia nacional como resultado do *movimento da propriedade privada*. Mas a análise desse conceito mostra que, se a propriedade privada aparece como fundamento, como causa do trabalho exteriorizado, ela é antes uma consequência do mesmo, [...].

E segue esclarecendo:

Unicamente no ponto culminante do desenvolvimento da propriedade privada se evidencia de novo o seu segredo, a saber: por um lado, que ela é o *produto* do trabalho exteriorizado e, por outro, que ela é o meio através do qual o trabalho se exterioriza, a *realização dessa exteriorização* (MARX, 2015, p. 317).

Dessa maneira, Marx mostra a verdadeira natureza da propriedade privada enquanto expressão material sensível da vida humana alienada.

Marx (2015) explica também que, tão logo a propriedade privada é instituída através do trabalho, ela deixa de ser um resultado para se tornar uma ação recíproca. Assim, o movimento de toda a produção, da produção ao consumo, sobre essas bases, ou seja, o trabalho alienado e a propriedade privada, revelam-se concretamente em toda existência social. Ou seja, se manifesta nas mais variadas formas da consciência, na religião, na família, no Estado, e etc., que nada mais são que modos particulares de expressão da produção material.

Já vimos que a consciência expressa a forma de exteriorização da vida humana. De acordo com Marx (2015), é através da consciência genérica que o homem confirma sua

vida social real, isto é, atua objetivamente, ao mesmo tempo em que o ser genérico se confirma na consciência do indivíduo. Para o autor, é precisamente a particularidade que faz do homem um indivíduo e uma comunidade, pois somente pela sua vida individual objetiva é possível expressar a totalidade do ser, seja no plano teórico ou na realidade, ou seja, na completa existência social. Nesse sentido, Marx (2015, p. 348, grifos do autor) afirma:

O homem – por muito que seja portanto um indivíduo *particular* e, precisamente, a sua particularidade faz dele um indivíduo e uma comunidade [*Gemeinwesen*] *individual* real – é tanto a *totalidade*, a totalidade ideal, a existência subjetiva para-si da sociedade sentida e pensada como também existe na realidade, quer como intuição e fruição real da existência social, quer como uma totalidade de expressão humana (*Lebensäußerung*) de vida.

Portanto, pensar e ser são decerto coisas *diferentes*, mas simultaneamente estão em unidade um com o outro.

Sendo assim, na existência social assentada no trabalho alienado e na propriedade privada, a consciência do homem expressa sua condição de vida cindida entre afirmação e negação de si, na qual o “ter” assume o lugar do “ser”. Nesse sentido, vale a pena citar a passagem de Marx, onde o filósofo explicita a condição (*des*)humana do homem na existência social regida pelo trabalho alienado e pela propriedade privada:

A propriedade privada nos fez tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é *nosso* se o tivermos, portanto se existir para nós como capital, ou se for imediatamente possuído, comido, bebido, trazido no corpo, habitado por nós etc.; em resumo, *usado*. Embora a propriedade privada apreenda todas essas realizações imediatas da própria posse, de novo, apenas como *meios de vida*, e a vida, a que servem de meio, é a *vida da propriedade privada* de trabalho e capitalização (MARX, 2015, p. 349-350, grifos do autor).

Portanto, a alienação do homem se faz em todos os sentidos, físicos e espirituais, sendo a vida individual a sua expressão de vida, ou seja, uma consciência alienada do gênero. Por isso, Marx (2015) afirma que a alienação resume a existência individual a um único sentido, o sentido do ter, no qual a essência foi reduzida a mais absoluta pobreza.

A partir do exposto, é fundamental compreender as determinações do trabalho alienado e da propriedade privada, bem como suas mediações, na relação do gênero e na opressão ao gênero feminino. Vimos que sobre as bases do trabalho alienado, a condição de vida dos seres humanos limita a realização do ser genérico, e essa limitação implica no grau de estranhamento das relações humanas de modo geral, entre mulheres, homens, mulheres e homens. Ou seja, a alienação do gênero implica a qualidade da relação entre os dois sexos, enquanto relação primária do ser humano, e se expressa no grau de estranhamento das

relações genéricas e na relação entre os gêneros feminino e masculino. Portanto, esse é o primeiro suposto a ser considerado, a partir do qual dizemos que a relação entre os dois sexos expressa em embrião a alienação do gênero.

Nesse sentido, Marx (2015) destacou que o estranhamento humano revela-se primeiro na relação entre homens e mulheres. Assim, a alienação do gênero consubstancia-se primeiramente na relação mais natural do homem (homem e mulher) consigo e com o gênero, a qual se exprime imediatamente na relação entre os dois sexos.

Na relação com a *mulher*, como *presa* e *serva* da volúpia comunitária, está expressa a infinita degradação na qual o homem existe para si próprio, pois o segredo dessa relação tem sua expressão *inequívoca*, categórica, *manifesta*, revelada na relação do *homem* com a *mulher* e no modo como é apreendida a relação genérica *natural*, *imediate* [...] (MARX, 2015, p. 343, grifos do autor).

Portanto, a relação natural, imediata do ser humano com sua espécie é a relação entre os dois sexos. Visto que o ser social é antes de tudo um ser da natureza, que se reproduz biológica, física e socialmente, então, a relação entre sexos opostos é insuprimível à vida do homem. Assim, podemos dizer que tal como o trabalho, a relação entre o homem e a mulher é imprescindível à existência humana.

Assim, consideramos que a relação homem-mulher é uma relação natural e social, sendo este último aspecto determinado pelo grau de desenvolvimento do ser. Ou seja, a partir dessa relação, é possível apreender o ser genérico do homem, seja a sua degenerescência ou a sua humanização no âmbito da reprodução social. Conforme explica Marx a esse respeito:

[...] Nessa relação *aparece*, portanto, *sensivelmente*, reduzido a um **factum** intuível, até que ponto a essência humana se tornou para o homem natureza ou a natureza em essência humana do homem. A partir dessa relação pode-se, portanto, valorar de todo o estágio cultural do homem. Do caráter dessa relação segue-se até que ponto o *homem* se tornou e apreendeu como *ser genérico*, como *homem*; a relação do homem com a mulher é a relação *mais natural* do homem como o homem. Nela, se mostra, portanto, até que ponto o comportamento natural do homem se tornou *humano*, ou até que ponto a essência *humana* se tornou essência *natural*, até que ponto a sua *natureza humana* se tornou para ele *natureza*. Nessa relação mostra-se também até que ponto a *necessidade* do homem se tornou necessidade *humana*, portanto, até que ponto para ele o *outro* homem como homem se tornou necessidade, até que ponto ele, na sua existência mais individual, é simplesmente comunidade (MARX, 2015, p. 343-344, grifos do autor, grifos nossos).

Ante essa compreensão, entendemos que a relação entre os dois sexos revela o caráter e a qualidade das relações do ser genérico; e também, que da alienação do gênero só podem decorrer relações dos gêneros feminino e masculino igualmente alienadas e estranhadas. Em suma, na sociedade fundada no trabalho alienado e na propriedade privada a

opressão do gênero feminino só pode expressar, usando os termos de Marx (2015, p. 343), “[...] a degradação infinita na qual o ser humano existe para si mesmo”.

Para evitar mal entendidos, devemos fazer um adendo em relação à passagem de Marx acima citada. É importante esclarecer que o contexto da sua colocação referia-se à crítica que o autor fazia ao comunismo *rude*, visto que os pensadores que o defendiam apoiavam-se na defesa da superação da propriedade sem considerar a essência humana enquanto uma construção histórica fundada sobre as bases concretas do trabalho alienado e da propriedade privada. Conforme Marx (2015) esclarece, a apropriação do trabalho alheio e a propriedade privada é a forma objetiva da infâmia da alienação humana que se assenta na alienação do trabalho. Para o filósofo alemão, apenas a divisão da propriedade, como queriam os socialistas utópicos, não era suficiente para superar a *autoalienação* humana. E isso é da maior importância para o problema da emancipação humana, e, por conseguinte do gênero feminino, conforme veremos mais adiante.

Tal como dissemos, a existência humana assentada no trabalho alienado e na propriedade privada concorre à degenerescência humana que se manifesta de modo imediato na relação do gênero feminino com o masculino. Essa relação é, assim como o trabalho, insuprimível da existência e reprodução social, considerando aqui as três grandes dimensões do ser. Portanto, surge juntamente com o ser social, ou seja, é uma relação que se configura a partir do salto ontológico, inerente a toda e qualquer existência social, e pela qual se evidencia a natureza das relações humanas nessa mesma existência social. Daí a afirmação de Marx (2015) de que a relação entre os dois sexos revela a qualidade das relações do gênero, ou a sua degradação, no caso da existência social fundada em bases materiais alienadas.

A partir disso, consideramos que o problema social da opressão da mulher tem uma base empírico-concreta, ou seja, é um fenômeno que decorre do desenvolvimento do ser social e da forma como mulheres e homens se organizam para produzirem a sua existência social. Os estudos históricos mostraram-nos que nem sempre as mulheres foram oprimidas socialmente, mas que a generalização desse fenômeno se deu historicamente na sociedade de classes. Nesta sociedade, as mulheres foram subjugadas, excluídas da vida pública e dominadas pelos homens, para atender aos interesses do acúmulo de riquezas, e mais tarde, da reprodução capitalista.

3.3 Fundamentos históricos da opressão de gênero

Partindo dos pressupostos acima, compreendemos que a opressão da mulher é um fenômeno social que coincide com a emergência da propriedade privada e da sociedade de classes, enquanto mediações do trabalho alienado. Entendemos, portanto, que foi a partir dessas condições objetivas que a mulher foi colocada em uma posição social secundária subjugada, decorrendo dessa situação a opressão do gênero feminino. Em linhas gerais, o gênero pode ser definido como a imagem que as sociedades constroem do feminino e do masculino. Sendo assim, o gênero é uma categoria histórica, pois consiste em papéis sociais que a sociedade define para ambos os sexos no âmbito da reprodução social.

De acordo com Saffioti (2015), enquanto uma categoria histórica, o gênero tem sido concebido por várias instâncias e perspectivas distintas, por exemplo:

[...] como aparelho semiótico (Lauretis, 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (Scott, 1988); como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades (Flax, 1987); como, numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas relações homem-homem e relações mulher-mulher (Saffioti, 1992, 1997b; Saffioti e Almeida, 1995). [...] (SAFFIOTI, 2015, p. 47).

Assim, cada feminista ou estudiosa/o enfatiza determinado aspecto, decorrendo disso perspectivas distintas acerca do conceito. Contudo, existe o consenso de que o gênero é uma construção social do feminino e do masculino. Sendo assim, o conceito de *gênero* não presume uma hierarquia entre homem e mulher, embora muitas estudiosas tenham feito essa inferência, independente do período histórico.

Para a socióloga brasileira, sendo o gênero uma imagem que as sociedades constroem do feminino e do masculino, todas as sociedades foram marcadas pelo gênero. Conforme a autora, essa classificação decorre da divisão social do trabalho, na medida em que essa divisão obedeceu inicialmente ao critério de sexo. Nesse sentido, convém lembrar, conforme afirmam Marx e Engels (2007), que a primeira “divisão do trabalho” constituiu-se da divisão do trabalho entre os dois sexos, sendo dessa divisão “originária” a origem da divisão social do trabalho social, conforme discutiremos logo mais.

Partindo desse entendimento, Saffioti (2015) afirma que o conceito de gênero não implica necessariamente a desigualdade entre mulheres e homens, ou seja, não evidencia imediatamente uma parte oprimida, como muitas vezes é presumido. Ao contrário, essa desigualdade tem uma origem histórica, conforme comprovam os inúmeros estudos que mostram que no passado mulheres e homens compartilhavam de uma considerável dose de

igualdade social, como por exemplo, o estudo de Leacock (2019) apresentado no capítulo 1 (um) deste trabalho.

Tomando por referência esses estudos e a ontológica marxiana, compreendemos que o gênero masculino e o feminino expressa a relação que homens e mulheres estabelecem entre si para reproduzirem sua existência social através do trabalho e de suas mediações. É, portanto, uma relação intrínseca ao ser social, resultando das interações entre os sexos no âmbito da reprodução social. Com a alienação do trabalho, essa relação passou a expressar a alienação do gênero humano, ou seja, consubstanciou-se, na mesma medida, pela qualidade das relações genéricas, conforme dito anteriormente a partir de Marx (2015).

Portanto, a partir da degeneração do gênero humano, primeiramente afirmada no contexto do trabalho alienado, e em decorrência das transformações sócio-históricas nessa ordem social, a mulher foi socialmente rebaixada. E, dessa situação, originaram-se as mais variadas formas de opressão do gênero feminino.

De acordo com Saffioti (2015), a opressão de gênero feminino notabiliza-se por um estado de exploração-dominação, ou vice versa, como as duas faces de um mesmo fenômeno, a exploração de classes e a dominação patriarcal, portanto, como um construto próprio à sociabilidade do trabalho alienado/explorado. A opressão de gênero tanto se revela em relação às questões econômicas propriamente ditas, veja-se a dependência econômica das mulheres e seus baixos salários, mesmo quando possuem mais estudos, ressalte-se, o que em essência relaciona-se à super-exploração do seu trabalho reprodutivo e doméstico, e a partir dos aspectos culturais, destacando-se nesse caso a imagem do papel social da mulher como um ser inferior, incapaz e dependente; como se revela também em relação ao corpo feminino, na medida em que é alvo de várias formas de violência e controle da sua sexualidade. Como se pode ver, a opressão de gênero envolve muitos aspectos da vida social e individual da mulher.

Para Toledo (2015), a opressão diz respeito a um comportamento social que se utiliza de diferenças, sejam elas biológicas ou culturais, tais como sexo, raça, nacionalidade, etc., para submeter pessoas ou um grupo de pessoas ao jugo de outrem. Essas diferenças, utilizadas para colocar outra pessoa em uma situação de sujeição, humilhação e inferioridade, servem para justificar a dominação sobre a mesma, e assim obter privilégios. Em resumo, é um conjunto amplo de práticas sociais, que embora tenha sua origem no aspecto econômico, e jamais deixa de manter essa mediação, consolida-se na prática na reprodução social, reproduzindo-se também ideologicamente através da cultura. Ou seja, as formas de opressão

trazem no seu bojo um conjunto de ideologias próprias a determinado estágio da história humana; ideologias no sentido marxiano, isto é, enquanto reflexo das condições materiais de existência social.

Nesse sentido, vale lembrar que as ideologias, enquanto formas da consciência individual e coletiva, não são produtos autônomos, mas estão vinculadas à produção material que garante a existência social. Conforme destacam Marx e Engels (2007, p. 94), ao desenvolverem a sua produção e intercâmbio material, os indivíduos “transformam também com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar.”. Desse modo, a opressão do gênero, enquanto uma ideologia da sociedade de classes, não se desvincula das condições materiais da existência social, contrariando aqueles que compreendem esse fenômeno como algo desvinculado das estruturas sociais histórico-objetivas.

De acordo com Bourdieu⁴¹ (2019), a opressão da mulher é mantida graças à legitimação da “dominação masculina” a qual concede ao homem a primazia universal de se afirmar assim na objetividade das estruturas sociais e das atividades reprodutivas. Como essas estruturas baseiam-se na divisão sexual do trabalho de produção e reprodução biológica e social, ou seja, das condições objetivas, elas são, portanto, produtos históricos. Para o sociólogo, a partir dessas condições objetivas emergem matrizes de percepções, de pensamentos e ações de todos os membros da sociedade enquanto transcendentais históricos que são compartilhados por todos. Assim, longe de ser uma categoria a-histórica, a “dominação masculina”, ou a “aceitação” da situação da pessoa oprimida, são produtos históricos, resultado de um “[...] trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução” (BOURDIEU, 2019, p. 63), com o qual concorrem vários agentes mediante as instituições sociais, incluindo a educação, destaquesmos.

A partir disso, consideramos os estudos históricos fundamentais à compreensão da opressão de gênero enquanto uma construção social. Lerner (2019, p. 27) abre o seu livro sobre as origens da opressão da mulher dizendo: “A história das mulheres é indispensável e essencial para a emancipação das mulheres”. Assim como Leacock (2019), a autora citada afirma que até a década de 1980 a maior parte das teóricas do feminismo realizava estudos a-históricos sobre a questão da mulher, mesmo existindo dados suficientes que comprovam que no passado as mulheres possuíam um *status* social bastante elevado. E essa distância, entre a

⁴¹ Importante dizer que, embora não partimos desse autor para analisar o processo de reprodução social, suas contribuições no que se refere especificamente ao papel da educação na opressão de gênero são reconhecidas e contribuem para o debate.

crítica feminina e os estudos sobre a *História das Mulheres* representou um grande travó no estudo da opressão do gênero feminino.

Esses estudos, realizados em sua grande maioria por antropólogas e antropólogos revelam que, no passado, nas sociedades de caça e coleta, as mulheres detinham um grande poder. Basta ver a pesquisa de Leacock (2019) apresentada no capítulo 1 deste trabalho, que revela que houve um deslocamento da situação social das mulheres de um estágio de igualdade social, na qual prevalecia um equilíbrio na relação de poder entre homens e mulheres, à opressão do gênero feminino. Estudos como este mostram que a situação social da mulher nada tem a ver com algo natural, ou seja, é algo historicamente condicionado e reflete profundas transformações econômicas e sociais que alteraram a estrutura das sociedades igualitárias.

Por fim, devemos observar que a opressão da mulher não se resume aos aspectos sócio-históricos que lhe deram origem, pois o próprio desenvolvimento do ser social elevou o grau de complexidade, envolvendo outras questões, culturais, ideológicas etc., pertinentes a essa realidade até os dias atuais. Todavia, ignorar os seus aspectos determinantes, isto é, que estruturaram socialmente essa realidade, impede uma compreensão correta desse problema, ou seja, em sua totalidade, e, por conseguinte, cria obstáculos à luta efetiva rumo à sua superação. Sendo assim, entendemos que sem conhecer as causas históricas, enquanto formas de existência do ser, da opressão de gênero, tampouco se pode iluminar o caminho rumo a uma mudança efetiva para esse problema. Nesse sentido, buscaremos mostrar nas linhas que seguem as origens sócio-históricas da opressão do gênero feminino, a começar pela família, o *locus* inicial desse fenômeno.

3.3.1 Família monogâmica e patriarcal

No livro *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, publicado em 1884, Engels descreve a relação entre o declínio social da mulher e a emergência da propriedade privada e das classes sociais. Embora esta obra apresente alguns limites teóricos e até possa parecer um tanto quanto *démodé* para alguns, para nós, que buscamos compreender as bases empírico-concretas da opressão da mulher, ela continua sendo uma referência importante.

Nessa obra, Engels mostra o que o desenvolvimento econômico e social durante a transição das sociedades pré-classes à sociedade de classes desencadeou novas relações de

parentesco que historicamente marcaram a subjugação das mulheres ao domínio masculino. Assim, suas análises mostram que a família é um produto social que reflete as condições histórico-concretas e culturais da sociedade, desmistificando sua origem natural. Além disso, desmistifica a suposta inferioridade natural da mulher, mostrando que sua situação social decorreu das bases objetivas emergidas com a sociedade de classes.

A origem tomou por referência os dados etnográficos do livro *A sociedade Antiga* de Morgan⁴². Conforme Leacock (2012), Engels realizou uma análise crítica das principais questões levantadas pelo antropólogo, definindo com mais clareza as características diferenciadoras dos três principais estágios da história primitiva, as relações entre a base de subsistência e a organização sociopolítica de sociedades primitivas até à chegada da civilização, e enfatizando as determinações econômicas que fizeram emergir a sociedade de classe e o Estado. Para a escritora do *posfácio* à edição estadunidense, Engels aprofundou questões teóricas relevantes da obra de Morgan em *A origem*, enriquecendo o debate antropológico contemporâneo, e também atraindo o interesse acadêmico dos e das marxistas em geral quanto à questão feminina.

Por essa razão, a obra é um clássico no estudo da opressão da mulher, muito embora se reconheça hoje uma série de limites teóricos, sobretudo no que se refere à utilização pouco criteriosa de alguns dos dados etnográficos de Morgan. Além é claro, de outras questões mais complexas em relação à opressão de gênero, que foram notabilizadas pelos estudos mais recentes na medida em que essa temática adentrou com mais intensidade o campo investigativo acadêmico, ou seja, a partir da década de 1960, e mais ainda na década de 1980 em diante, quando o feminismo materialista desenvolveu vigorosamente.

Conforme dito, em *A origem* Engels dá grande ênfase às relações de parentesco, adotando praticamente a nomenclatura de Morgan. Essas discussões são fundamentais para entendermos a relação intrínseca entre as transformações sócio-econômicas do período de transição da sociedade primitiva à sociedade de classes e a subjugação social da mulher, sendo a família monogâmica o *locus* imediato dessa realidade.

⁴²*A origem* foi escrita por Engels, mas resultou das investigações dele junto a Marx. De acordo com Castro (2005), Marx leu o livro *A sociedade antiga* entre os anos de 1880 e 1881 e escreveu 98 páginas de notas as quais foram utilizadas por Engels para escrever o livro. No prefácio da primeira edição, Engels esclareceu que sua obra era a “execução de um testamento”, a qual foi publicada 1 (um) ano após a morte do seu amigo, cujo desejo, segundo Engels (1984), era de expor pessoalmente os resultados das investigações de Morgan em relação com as conclusões da análise materialista da história.

De acordo com Engels (1984), em todas as formas de família antes de civilização, predominava o direito materno, reconhecendo-se apenas a linhagem feminina⁴³. Essa compreensão foi possível a partir das investigações de Morgan, quando constatou que em uma época primitiva, no sistema de parentesco havaiano (*família punaluana*), havia imperado uma promiscuidade sexual⁴⁴, e que situação semelhante também teria ocorrido em toda a Polinésia. Essa forma de matrimônio caracterizou-se por uma união conjugal em massa de toda uma classe de homens com toda uma classe de mulheres, o chamado “casamento por grupos”. Outro aspecto desse matrimônio era o fato de não se saber com exatidão a filiação paterna de uma criança, e, sendo assim, a descendência era estabelecida do lado materno.

A estrutura social que comportava essas relações de parentesco era a *gens* que, segundo Engels (1984), constituía-se em círculos fechados de parentes consanguíneos por linhagem feminina. Conforme afirma o autor: “A *gens* formou a base da ordem social da maioria, senão da totalidade, dos povos bárbaros do mundo, e dela passamos, na Grécia e em Roma, sem transições, à civilização.” (ENGELS, 1984, p. 40). Dessa maneira, enquanto predominou a descendência materna, a mulher detinha um considerável controle no interior da *gens*.

Essa situação contraria a maioria dos pensadores do século XVIII que defendiam que nos estágios mais antigos da história humana as mulheres eram escravas dos homens. Engels (1984) mostra, ao contrário, que entre todos os povos selvagens da fase inferior, média e até em parte da fase superior, as mulheres não só eram livres como também exerciam um grande poder nas tribos⁴⁵. Assim, na maioria das sociedades primitivas as mulheres eram de uma mesma *gens*, ao contrário dos homens que pertenciam a *gens*⁴⁶ diferentes, e por essa razão, entre outras, elas possuíam um grande poder.

Engels (1984) explica que com o desenvolvimento das forças produtivas que levou ao surgimento da propriedade privada, emergiram relações sociais inteiramente novas, e

⁴³ Bachofen foi quem fez essa descoberta, reconhecendo o direito materno nas sociedades primitivas como anterior ao direito paterno (ENGELS, 1984).

⁴⁴ Bachofen foi um dos primeiros intelectuais a investigar seriamente esse estágio inicial da família enquanto predominava a tentativa de negar a todo custo esse período inicial da vida sexual do homem. Muitos pensadores de sua época buscavam explicar a história da família apoiando-se na falta de provas e no exemplo do resto do reino animal (ENGELS, 1984).

⁴⁵ Esse entendimento foi ampliado e reafirmado por estudos antropológicos ao longo dos séculos seguintes. Além de Leacock (2019), há uma vasta literatura nesse sentido, como o trabalho Gordon Childe, Evelyn Reed, Karen Sacks, Margaret Mead, entre outros, cada um a seu modo, que mostram que em muitas sociedades as mulheres possuíam um grande poder e não eram excluídas da vida pública.

⁴⁶ Engels (1984) destaca que a riqueza produzida pela *gens* pertencia a ela e só com o desenvolvimento da propriedade privada é que os bens passaram a ser transferidos aos descendentes do indivíduo detentor de posses. Essa mudança foi crucial para o enfraquecimento da *gens*.

em específico, no âmbito do matrimônio que mudou radicalmente a situação social da mulher. Foi também nesse contexto histórico que se instituiu o casamento monogâmico, o qual em essência representa, segundo o filósofo, o antagonismo de classe a partir da relação entre os dois sexos. Nesse sentido, ele afirmou: “[...] o primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. [...]” (ENGELS, 1984, p. 70-71). Assim, a opressão da mulher é expressão do antagonismo maior, o antagonismo de classes, a partir do qual a humanidade passou a ser regulada pelas relações de exploração e opressão, sendo a relação entre os dois sexos no âmbito da família monogâmica “[...] um quadro em miniatura das contradições e antagonismos em meio aos quais se move a sociedade” (ENGELS, 1984, p. 73). Assim, o autor mostra que o desenvolvimento histórico da família monogâmica mostra que essa forma de matrimônio carrega em embrião a contradição básica da sociedade de classes.

Engels (1984) mostra que essas novas relações de parentesco emergiram com as transformações na base econômica da sociedade. Segundo o autor, quando as riquezas começaram a ser acumuladas e apropriadas por homens/chefes, surgiu a necessidade de instituir herdeiros paternos consanguíneos, momento em que a linhagem materna cedeu lugar à linhagem paterna; conforme Engels (1984, p. 61), essa foi a “[...] grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo.”. Ou seja, com as novas relações de parentesco instituídas a partir das transformações econômicas, as mulheres começaram a perder seu poder e *status* social à medida que também perdiam o controle da *gens*. Foi nessas circunstâncias sócio-históricas que,

[...] O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução. Essa baixa condição da mulher, manifestada sobretudo entre os gregos dos tempos heroicos e, ainda mais, entre os dos tempos clássicos, tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares, até revestida de forma de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida (ENGELS, 1984, p. 61).

A partir desse momento, iniciou-se um processo de degradação social da mulher a qual passou a ser excluída da produção e da vida públicas, tornando-se uma serva do homem.

De acordo com Engels (1984), o primeiro modelo de família assentado no poder exclusivo do homem observou-se na forma intermediária da *família patriarcal*, cuja característica principal consiste na organização de certo número de indivíduos submetidos ao poder paterno do patriarca. Segundo o filósofo, o correspondente histórico desse modelo é a

família romana, o tipo perfeito dessa forma de família, na qual mulher, filhos e escravos estão sob o poder do chefe. A própria origem da palavra “família” entre os romanos revela a natureza dessa instituição, conforme explica o autor:

[...] Em sua origem, a palavra *família* não significa o ideal – mistura de sentimentalismo e dissensões domésticas – do filisteu de nossa época; - a princípio, entre os romanos não se aplicava sequer ao par de cônjuges e aos seus filhos, mas somente aos escravos. *Famulus* quer dizer escravo doméstico e *família* é o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem. Nos tempos de Gaio, a *família* “*id est patrimonium*” (isto é, herança) era transmitida por testamento. A expressão foi inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e de morte sobre todos eles. “A palavra não é, pois, mais antiga que o férreo sistema familiar das tribos latinas, que nasceu ao introduzirem-se a agricultura e a escravidão legal, depois da cisão entre os gregos e latinos arianos”. E Marx acrescenta: “A família moderna contém, em germe, não apenas a escravidão (*servitus*) como também a servidão, pois, desde o começo, está relacionada com os serviços da agricultura. Encerra *em miniatura*, todos os antagonismos que se desenvolvem, mais adiante, na sociedade e em seu Estado.” (ENGELS, 1984, p. 61-62, grifos do autor).

Com o objetivo de assegurar a fidelidade da mulher, como garantia da paternidade consanguínea dos filhos, na família patriarcal, a mulher foi entregue, sem reservas, ao poder do homem, cuja dominação e violência contra ela passaram a ser nada mais que um direito seu. Nesse sentido, Engels (1984) explica que nesse modelo de família quando o patriarca mata a mulher, ou qualquer um que esteja sob seu jugo, não faz mais que exercer o seu direito. Ou seja, mulher, filhos e escravos nada mais são do que parte do patrimônio do patriarca.

Sendo assim, a família monogâmica patriarcal marca de forma trágica a história do sexo feminino. A partir desse modelo de família as mulheres passaram a viver de forma generalizada as agruras do mais alto grau de degenerescência humana, sendo o principal alvo dessa depravação humana até os dias atuais, que se aparenta na família, mas está ramificado por toda a sociedade, enquanto um aspecto fundamental dessa ordem social. Nesse sentido, vale lembrar Saffioti (2015, p. 56) quando afirma que “as relações patriarcais, suas hierarquias e estruturas de poder contaminaram toda a sociedade”. Ou seja, as relações patriarcais não se limitam ao âmbito privado, mas irradiam-se por toda a sociedade.

Engels mostra que, no seio da família monogâmica patriarcal, a função da mulher converteu-se em procriar os herdeiros do chefe, ou seja, filhos cuja paternidade fosse indiscutível. Por isso a infidelidade da mulher passou a ser duramente castigada, o que não aconteceu em relação aos homens. Segundo Engels (1984), nesse modelo, a monogamia sempre só existiu para as mulheres; e mais, a monogamia de forma alguma foi fruto do amor

sexual individual, pois sua origem, conforme ele mostrou, nada tem a ver com isso, mas tratou-se de uma conveniência econômica do poder pátrio. Assim, afirma o autor, a família monogâmica, se constitui “[...] na primeira forma de família que não se baseava em condições naturais, mas econômicas, e, concretamente, no triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva, originada espontaneamente [...]” (ENGELS, 1984, p. 71).

Entre gregos e romanos, prevaleceu o consenso de que o único objetivo da monogamia era o predomínio do homem na família e a procriação de seus herdeiros, enquanto que o casamento significava apenas uma obrigação civil e religiosa; “obrigação religiosa” que, conforme dissemos no capítulo 1, serviu de aparato ideológico para reforçar a ideia de que a mulher é uma serva do homem, em concorde com o interesse da família monogâmica patriarcal na sociedade de classe. Vimos que nessa ordem social, as religiões sempre reforçaram uma imagem negativa da mulher, de incapacidade e dependência, e atacando sua sexualidade, modo pelo qual seu corpo foi estigmatizado, perseguido e mantido sob controle. Nesse sentido, vale lembrar o valioso estudo de Federici (2017) sobre a “a caça às bruxas”, no qual a autora mostra as numerosas e intensivas investidas da religião contra as mulheres, visando o controle de seus corpos e destituição dos seus poderes.

Acerca da concepção da mulher entre os antigos, gregos e romanos, entre os quais se constituiu o berço da família patriarcal, vale lembrar o que assinala Beauvoir (2016). No que se referia a sua função social, em especial à reprodução biológica, a autora cita como demonstração a proclamação de Apolo, na *Eumênides*⁴⁷ de Ésquilo, onde afirma-se: “Não é a mãe que engendra o que se chama filho, ela é apenas a nutriente do germe deitado em seu seio: quem engendra é o pai. A mulher como depositário alheio, recebe o germe e, se for a vontade dos deuses, o conserva. [...]”. (BEAUVOIR, 2016, p. 114). De igual modo era a visão de Aristóteles ao considerar a mulher unicamente como matéria e o homem como o “princípio do movimento”, portanto da vida e do mundo. Conforme a filósofa feminista, essas concepções apenas expressam uma nova verdade, a substituição da filiação materna à filiação paterna, a partir da qual a mãe passou a ser relegada à função de ama, de serva em nome da soberania do pai.

É importante destacar que a opressão da mulher não se resume às suas origens no seio da família monogâmica patriarcal, o certo é apenas que esse modelo de família marcou historicamente a sua subjugação social, conforme mostra Engels e os estudos históricos nessa

⁴⁷ *Eumênides* é uma peça (tragédia grega) de autoria de Ésquilo, cuja primeira apresentação dada de 458 a.C.. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Eum%C3%AAAnides_\(pe%C3%A7a\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Eum%C3%AAAnides_(pe%C3%A7a)). Acesso em: 18 set. de 2020.

perspectiva. Então, devemos considerar dois aspectos fundamentais do problema da mulher, primeiro, que sua situação social decorre de uma objetividade específica, a emergência da propriedade privada e da sociedade de classes; mas também, que esse problema não se resume às suas bases fundantes, visto que, como dissemos, vários fatores ideológicos e culturais continuaram atuando, ampliando-o no âmbito da reprodução social. Portanto, compreendemos que a opressão da mulher não decorre simplesmente de um fenômeno estacionário, a instituição da família monogâmica patriarcal, mas que a partir desse momento ele se tornou predominante na sociedade de classes, aprofundando suas contradições, conforme o agravamento das contradições dessa ordem social.

Por essa razão, o conceito de “patriarcalismo” ainda hoje é uma categoria chave para se compreender a opressão da mulher no passado, mas também no presente. Em defesa disso, Saffioti (2015) argumenta que o uso dessa categoria analítica é fundamental porque: 1) o patriarcalismo não se trata apenas de uma relação privada, mas, sobretudo, civil, que afeta toda a sociedade, ou seja, é um problema social, mesmo quando se trata de práticas que acontecem no âmbito da família; 2) continua dando direitos sexuais aos homens, através da cultura do estupro, por exemplo, e controle dos corpos e da sexualidade femininos, amenizados e amparados, respectivamente, por lei e pela sociedade (na maioria das vezes a sociedade e os governos secundarizam a punição do estupro e supervalorizam a proibição do aborto); 3) devido a persistência das relações hierárquicas de poder presente em todas as esferas da sociedade (inclusive no âmbito do trabalho, onde as mulheres são subestimadas profissionalmente, quando não assediadas pelos “superiores”); 4) tem uma base material, quer dizer, tem uma existência objetiva, a estrutura da sociedade de classes assentada na exploração do trabalho que funda e reproduz a opressão da mulher; 5) corporifica-se, pois diz respeito a um corpo específico, o da mulher, sendo o maior alvo de violência física e sexual; e, 6) apoia-se em uma estrutura ideológica de poder baseada na violência, legitimando as práticas que acabamos de citar, entre outras formas de opressão de gênero; e, por último, conforme destaca a autora a partir de Castells (1999), que investigou dezenas de nações no mundo inteiro, porque “[...] o patriarcalismo dá sinais no mundo inteiro de que ainda está vivo e passando bem [...]” (SAFFIOTI, 2015, p. 60).

Essas considerações são de suma importância, além disso, há hoje uma tendência muito forte nos estudos feministas em abandonar essa categoria por acreditar que ela não dá conta do problema da opressão de gênero. Certamente esse fenômeno envolve muitos fatores que não se resumem ao patriarcalismo, mas certamente, para uma compreensão ampla desse

problema social, é indispensável recorrer às suas bases empírico-concretas fundantes, sem as quais não se pode alcançar um conhecimento objetivo e verdadeiro da opressão da mulher.

Vimos que com a emergência das classes, as transformações no âmbito da família expressaram o antagonismo entre os sexos estabelecido por essa sociedade. Essa compreensão advém do entendimento de que as mudanças nas relações de parentesco que instauraram o modelo monogâmico de família, e com esta a opressão de gênero, foram determinadas pela nova divisão social do trabalho assentada no trabalho alienado e na propriedade privada. Passemos, então, a analisar mais um pouco essas questões basilares.

3.3.2 Propriedade privada e divisão social do trabalho: determinações objetivas da subjugação social da mulher

A existência social assentada no trabalho alienado e que tem como corolário a propriedade privada e a divisão social do trabalho, bem como suas relações de intercâmbio correspondentes, implicou também uma mudança na relação masculino-feminino, enquanto papéis sociais necessariamente erigidos da estrutura social com vistas à reprodução social. Afirmamos anteriormente que o gênero masculino e feminino enquanto categorias históricas surgem da distinção estabelecida pela divisão sexual do trabalho, a divisão originária, a qual foi seguida pela divisão social do trabalho que instituiu pela primeira vez a opressão do gênero feminino.

Sendo assim, é fundamental compreender o lugar que o trabalho de ambos os sexos ocupa na divisão social do trabalho em uma dada circunstância histórica, enquanto mediação ontológica, a fim de se conhecer as determinações dessa ordem na construção nas relações sociais de gênero.

Devemos partir do fato já demonstrado por Marx (2015) de que a divisão do trabalho na sociabilidade do trabalho alienado é “[...] senão o pôr *alienado, exteriorizado*, da atividade humana como uma *atividade genérica real* ou como *atividade do homem como ser genérico*. (MARX, 2015, p. 407, grifos do autor). Sendo assim, a existência alienada é “naturalmente” inseparável da divisão do trabalho, ou seja, consubstanciam-se em uma correlação necessária. Conforme destaca Mészáros (2006, p. 131), “Marx define a divisão do trabalho como uma expressão econômica que só se aplica às condições de alienação”, e, por conseguinte, não se pode pensar na superação da alienação sem a superação da divisão do

trabalho. Essa compreensão é fundamental, tanto no sentido epistemológico quanto prático, conforme veremos mais adiante.

De acordo com Marx e Engels (2007), a divisão sexual do trabalho que antecede a divisão social do trabalho, ocorria naturalmente, de forma mais casual, orientada pelas necessidades. Essa divisão não implicava necessariamente na desvalorização do trabalho de um dos sexos, embora cada um pudesse realizar tarefas diferentes. Dessa divisão originária, desenvolveu-se a divisão do trabalho social, caracterizada pela separação entre trabalho material e “trabalho” espiritual. Nesta, conforme observam os autores, a consciência “pode” se tornar algo diferente da realidade, o que de fato constituiu-se a partir da alienação do trabalho e da propriedade privada. Assim, sobre essas bases, a consciência reflete a alienação real, contudo e na medida em que *aparece* como se fosse algo autônomo em relação à mesma.

A propriedade privada estabeleceu novas formas de intercâmbio correspondentes às forças produtivas, objetivando-se na comunidade de pessoas e nas instituições sociais, as quais expressaram suas contradições latentes. Daí o porquê da família nuclear constituir-se como a contradição celular dessa sociedade, expressando a sua contradição elementar. (ENGELS, 1984). Nesse sentido, em *A Ideologia alemã* (1846), Marx e Engels (2007, p. 36) já haviam afirmado que:

Com a divisão do trabalho, na qual todas essas contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição *desigual*, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos [...].

Ou seja, a divisão do trabalho encerra uma competição estabelecida entre opostos, exprimindo o antagonismo de classe que se apresenta inicialmente nas famílias, e no interior destas, na relação entre os dois sexos. Portanto, expressa uma realidade já dada pela propriedade privada, cujo embrião é a família nuclear monogâmica para a mulher, transformada na escrava do homem. Conforme explicam os autores:

[...] A escravidão na família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade, que aqui, diga-se de passagem, corresponde já à definição dos economistas modernos, segundo a qual é o poder de dispor da força de trabalho alheia. Além do mais, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade (MARX, ENGELS, 2007, p. 36-37, grifos dos autores).

E aqui novamente, conforme já dissemos antes, a partir de *A origem*, a família como unidade básica da sociedade surge com o antagonismo de classe, que se inicia pela relação desigual entre os dois sexos, assentada na propriedade privada e sua divisão do trabalho, e cujo correspondente histórico é a família monogâmica patriarcal.

Quando Engels (1984) analisa o processo de desenvolvimento das forças produtivas e da divisão social do trabalho, ele mostra que o rebaixamento social da mulher ocorreu historicamente na transição da barbárie à civilização, isto é, tornou-se um fenômeno generalizado nesse estágio da história humana. A passagem da organização gentílica à sociedade de classe marcou essa mudança.

De acordo com Engels (1984), antigamente, quando os recursos atendiam as necessidades do coletivo tribal e a produção era destinada apenas para o consumo, não existia produção de um excedente ou qualquer produção com vistas à troca. O trabalho era coletivo, ou seja, todos trabalhavam juntos, homens e mulheres, para garantir a subsistência do grupo. Não havia distinção de grupos familiares, isto é, famílias separadas do grupo; o que predominava era a comunidade gentílica como um todo. Assim, a vida coletiva era a vida pública, não existindo uma cisão entre as esferas pública e privada.

Na *gens*, como todos trabalhavam juntos, mulheres e homens participavam igualmente na tomada de decisões. Ademais, todas as atividades produtivas possuíam igual importância para manter o funcionamento da *gens*, o que fazia com que o trabalho de ambos os sexos fosse igualmente reconhecido.

As mulheres eram responsáveis por uma parte essencial na produção socialmente necessária à subsistência e por isso assumiam uma posição social relevante na *gens*. Engels (1984) afirma que essa realidade mudou na fase superior da barbárie quando ocorreu o processo de dissolução da *gens* grega, romana e germânica em correspondência às transformações econômicas na fase média da barbárie.

O autor explica que as antigas organizações gentílicas faziam parte de uma confederação de tribos que se relacionavam pacificamente, quando não, resolviam seus conflitos pela guerra, aniquilando-se o adversário. Assim, nessas organizações não existia dominação ou escravidão, uma vez que a guerra ainda não era usada com essa finalidade. Em seu interior, também não existiam diferenças quanto aos direitos e deveres, uma vez que todos participavam igualmente na produção e, por conseguinte, da vida pública. Essa situação era mantida pela estrutura social.

Conforme Engels (1984), a divisão do trabalho nas organizações gentílicas era absolutamente espontânea, existindo apenas entre os dois sexos. O homem geralmente caçava e guerreava; a mulher preparava a comida e cuidava das vestimentas. Assim, cada um tinha autoridade na parte da produção para a subsistência do coletivo. A economia era uma só, sem distinção entre tarefas domésticas e tarefas coletivas, e todas essas atividades eram responsabilidades do grupo como um todo. Quer dizer, embora houvesse uma moderada divisão de tarefas, levando em conta a diferença de sexo, o trabalho de ambos os sexos era igualmente necessário à manutenção do grupo. Como se vê, a configuração social gentílica assemelha-se em praticamente todos os sentidos à organização social dos montagnais-naskapi descrita no primeiro capítulo, o que também se observa em relação à condição social da mulher.

De acordo com Engels (1984), em todas as sociedades pré-classes, a produção era essencialmente coletiva e o consumo se dava de forma direta, ou seja, sem intercâmbio, uma vez que os próprios produtores distribuíaam seu produto. Essa situação mudou quando a produção voltou-se à obtenção de riquezas apropriáveis, modo pelo qual a estrutura gentílica começou a ruir.

A domesticação e a criação do gado foram fundamentais nesse processo, uma vez que a partir desse momento começou a surgir uma produção do excedente. Ou seja, quando algumas tribos aprenderam a domesticar o gado, foi possível acelerar a produção econômica, e isso gerou a produção de um excedente, e essas tribos foram se diferenciando de outras mais atrasadas. Assim, Engels (1984) explica que, em decorrência do desenvolvimento econômico de algumas tribos e da possibilidade de acumularem riquezas, surgiu a primeira grande divisão do trabalho. Com uma maior disponibilidade de matéria-prima, também surgiu pela primeira vez o intercâmbio e com este o comércio. Nesse sentido, Engels (1984) escreve:

[...] quando as tribos pastoras se destacaram do resto dos selvagens, encontramos inteiramente formadas as condições necessárias para a troca entre membros de tribos diferentes e para o desenvolvimento e consolidação do comércio como uma instituição regular. A princípio, as trocas se fizeram entre as tribos através dos chefes gentílicos; mas, quando os rebanhos começaram pouco a pouco a ser propriedade privada, a troca entre indivíduos foi predominando mais e mais, até chegar a ser a forma única. [...] (ENGELS, 1984, p. 180).

Por essa época, o gado já era a principal mercadoria, desempenhando a função do dinheiro, enquanto uma necessidade das próprias relações de troca.

Segundo Engels (1984), na fase média da barbárie, diante de outros avanços econômicos, mais especificamente na indústria, como o tear e a fundição de minerais, houve um significativo aumento das forças produtivas, o que possibilitou produzir mais do que o necessário para a manutenção das tribos. De igual modo a soma de trabalho diário aumentou, criando uma demanda por mais trabalho. Ou seja, tornou-se conveniente obter mais trabalho, sendo a guerra usada para esse fim.

Engels (1984) afirma que foi a partir desse patamar de desenvolvimento econômico que as mulheres foram colocadas sob o domínio dos homens, momento em que através do trabalho explorado de uma nova divisão do trabalho tornou-se possível a produção de um excedente que levou ao surgimento da propriedade privada. Acontece que nesse contexto, a mulher tinha participação no consumo, mas não na propriedade, que foi concentrada nas mãos de homens.

Nesse novo patamar de divisão do trabalho, o que pesou na situação da mulher foi ter sido excluída da produção social, cabendo-lhe o trabalho privado, no âmbito da família e voltado a manter o domínio econômico do homem, mediante a disponibilidade e empenho nas tarefas domésticas e de reprodução da vida, gerando inclusive os novos herdeiros e/ou a força de trabalho necessária.

Conforme Engels (1984), essa situação firmou-se na medida em que a mulher não tinha a posse dos novos bens, ou seja, a propriedade propriamente dita. Para o autor, a divisão do trabalho na família foi a base para a distribuição da propriedade entre o homem e a mulher.

A supremacia efetiva do homem na casa tinha posto por terras os últimos obstáculos que se opunham ao seu poder absoluto. Esse poder absoluto foi consolidado e eternizado pela queda do direito materno, pela introdução do direito paterno e a passagem gradual do matrimônio sindiásmico à monogamia. Mas isso abriu também uma brecha na antiga ordem gentílica: a família individual tornou-se uma potência e levantou-se ameaçadoramente frente à gens [...] (p. 182-183).

Assim, o progresso econômico, na fase superior da barbárie, culminou com o arruinamento da ordem gentílica e a emergência das classes no início da civilização. Nesse período, o desenvolvimento das técnicas de fundição de metais possibilitou acelerar a produção agrícola. Segundo Engels (1984), o aprimoramento das ferramentas de metais cumpriu um papel revolucionário na medida em que permitiu uma escala de produção agrícola jamais vista antes. Com o aumento das riquezas, também surgiram novos ofícios, marcando a segunda grande divisão social do trabalho, começando pela separação entre o artesanato e agricultura. Daqui em diante, surge a produção voltada para a troca, isto é, a produção mercantil e o comércio, que se expandiu para além das fronteiras da tribo até

alcançar o mar. Assim, a humanidade chega aos umbrais da civilização, com a divisão social do trabalho e as relações de troca já constituídos enquanto bases econômicas da sociedade. (ENGELS, 1984).

Engels (1984) acresce uma terceira divisão do trabalho, a divisão entre o campo e a cidade, a partir da qual surge uma classe que não se ocupa das atividades produtivas, mas exclusivamente das trocas, os comerciantes, uma classe de pessoas que, segundo o autor, sem “tomar absolutamente parte na produção, conquista a direção geral da mesma”, “uma classe de aproveitadores, uma classe de verdadeiros parasitas” (ENGELS, 1984, p. 186). E desse antagonismo de classe, criou-se o Estado enquanto instituição voltada a assegurar os interesses da classe de possuidores. Conforme observa Engels (1984, p. 193-194):

[...] Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão para de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado [...].

Considerando seu vínculo ontológico com a classe dominante e mantenedora da situação social da mulher, advertimos que o Estado, visando assegurar os interesses dessa classe, tende a reforçar a estrutura desigual dos gêneros em detrimento da mulher; e isso explica em parte sua atuação em relação à legitimação da violência sofrida por milhares de mulheres.⁴⁸

Voltando à discussão sobre as bases fundantes da opressão da mulher, Engels (1984) mostra em sua análise que o aparecimento de novas riquezas, especialmente a partir do desenvolvimento da agricultura, operou uma revolução na família, a qual impôs a mulher um *status* secundário. O autor explica que, essas novas riquezas apareceram na forma de rebanhos adquiridos por homens que também passaram a se ocupar da agricultura, ramo da produção antes dominado pelas mulheres.

⁴⁸ Nesse sentido, vale lembrar o caso recente no qual o Supremo Tribunal Federal absolveu um homem acusado de esfaquear sua ex-esposa, sob alegação de “legítima defesa da honra”. Esse absurdo permitido pelo Estado de direito foi uma decisão do *Júri popular*, um mecanismo legal que representa a sociedade civil, mediante o qual revelou-se com agudez o caráter ainda hoje assustadoramente patriarcal e opressor da sociedade em relação às mulheres. Matéria disponível em: <https://pleno.news/brasil/stf-libera-homem-que-esfaqueou-esposa-por-defesa-da-honra.html>. Acesso em: 05 out. de 2020.

[...] os rebanhos constituíam nova fonte de alimentos e utilidades; sua domesticação e sua ulterior criação competiam ao homem. Por isso o gado lhe pertencia, assim como as mercadorias e os escravos que obtinha em troca dele. Todo o excedente deixado agora pela produção pertencia ao homem; a mulher tinha participação no consumo, porém não na propriedade. O “selvagem” – guerreiro e caçador – se tinha conformado em ocupar o segundo lugar na hierarquia doméstica e dar precedência à mulher; o pastor, mais “suave”, envaidecido com a riqueza, tomou o primeiro lugar, relegando a mulher para o segundo. E ela não podia reclamar. A divisão do trabalho na família havia sido a base para a distribuição da propriedade entre o homem e a mulher. [...] A mesma causa que havia assegurado à mulher sua anterior supremacia na casa – a exclusividade no trato dos problemas domésticos – assegurava agora a preponderância do homem no lar: o trabalho doméstico da mulher perdia agora sua importância, comparado com o trabalho produtivo do homem; este trabalho passou a ser tudo; aquele, uma insignificante contribuição. [...] (ENGELS, 1984, p. 181-182, grifos do autor).

Assim, segundo Engels (1984), a emergência da propriedade privada levou a uma dicotomia entre esfera pública e esfera privada na qual a família individual foi constituída para garantir a preservação dos bens privados.

O mais fundamental em relação ao *status* das mulheres é compreender que nessa dicotomia, a mulher foi excluída da produção social, e isso ocorreu com vistas a mantê-la presa às tarefas domésticas e de reprodução, sendo assim expropriada da sua força de trabalho. Ou seja, segundo Engels (1984), no âmbito da família burguesa, a função da mulher converteu-se em perpetuar a riqueza individual do chefe de família. Assim, a mulher sofreu a expropriação do seu único bem, sua força de trabalho; sendo essa situação originária crucial para a opressão do gênero feminino.

De acordo com Sacks⁴⁹, a dicotomia que se estabeleceu entre trabalho doméstico, no qual as mulheres estavam imbricadas, e o trabalho social, do qual elas foram excluídas, foi de fato o que corroborou a sua subordinação social. Para a antropóloga, essa mudança não se limita ao fato dos chefes terem a propriedade, mas relaciona-se com a organização do conjunto social como um todo, e para além do conjunto doméstico. Segundo a pesquisadora, uma vez estabelecida a dicotomia entre o público e o privado, foram dadas as condições básicas para a divisão sexual do trabalho na qual o trabalho das mulheres foi convertido em trabalho para o consumo da família, e o trabalho dos homens, voltado para o intercâmbio. Assim, as diferenças entre mulheres e homens na produção foram convertidas ideologicamente pelas classes dominantes em categorias de méritos diferentes. Mediante o trabalho social, os homens foram convertidos em pessoas autônomas e independentes; já as mulheres, mantidas no trabalho doméstico privado, passaram a ser controladas e expropriadas

⁴⁹SACKS, Karen. Engels Revisitado: las mujeres, la oragnizacion de la produccion, y la propiedad privada. In: HARRIS, Olivia, YOUNG, Kate. Antropologia y Feminismo. Barcelona: Anagrama, 1979 (p. 247-266). Disponível em: NuevoDocumento 2018-02-15 (wordpress.com). Acesso em: 19 fev. de 2020.

de sua força de trabalho, inclusive sendo obrigadas a reproduzir os herdeiros e a nova geração dos trabalhadores. E nessa situação, as mulheres continuam contribuindo para a reprodução social, sem, contudo, serem reconhecidas por isso.

A nosso ver, o que está na base das transformações que levaram a mulher a ocupar uma posição social rebaixada, foi a mudança operada na natureza do trabalho dos dois sexos no novo contexto da divisão do trabalho. Ou seja, o fato do trabalho masculino ter sido convertido em uma mercadoria, com valor de troca, ao passo que o trabalho feminino, foi mantido como doméstico e reprodutivo⁵⁰, com valor de uso, e, sobretudo, apropriado individual e coletivamente com vistas a garantir a reprodução social da ordem capitalista.

Nesse sentido, a pesquisa de Leacock (2019) mostrou que a partir das mudanças na base da produção dos povos por ela investigados, os quais permutaram de uma produção assentada no trabalho cooperativo, voltado à subsistência, e por meio do qual se mantinha uma estrutura social igualitária e a igualdade de gênero, mudou radicalmente quando os índios ingressaram no comércio de peles. No contexto da divisão social do trabalho estabelecida, o trabalho de ambos os sexos foi segmentado; o trabalho masculino foi valorizado, dada a sua natureza enquanto atividade destinada à oferta de mercadorias para a troca, e o trabalho feminino foi rebaixado em virtude de não possuir valor comercial. Mas devemos advertir que esse é apenas um lado dessa desvalorização, o mais aparente, por assim dizer.

Na verdade, o que está por trás da desvalorização do trabalho feminino é também da maior importância para se compreender o rebaixamento social da mulher. Acontece que o seu rebaixamento social não decorreu simplesmente do fato de seu trabalho não possuir valor de troca, mas, também da necessidade do capital de se apropriar do seu trabalho com vistas a garantir a reprodução social indispensável ao funcionamento das relações de exploração de uma classe pela outra. Ou seja, tornou-se necessário à lógica das relações capitalistas apropriarem-se da força de trabalho da mulher, controlando inclusive os corpos e a sexualidade feminina. Esse controle passou então a ser feito a partir de um conjunto de instituições sociais voltadas à manutenção da situação social da mulher, sendo a família monogâmica patriarcal o mecanismo mais efetivo nesse sentido. Outros mecanismos, de forma mediada, também se voltaram a esse propósito, reforçando a lógica de expropriação do capitalismo do trabalho reprodutivo feminino, como é o caso da religião e da educação

⁵⁰Fougeyrollas-Schwebel (2009, p. 257) define o trabalho doméstico como o “conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado das pessoas e que são executadas no contexto da família – domicílio conjugal e parentela – trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres. Para Kergoat (2009, p. 74), o trabalho “doméstico como” se trata de “uma forma histórica particular do trabalho reprodutivo, inseparável da sociedade salarial.”

enquanto complexos dessa ordem social. Mas o fundamental é compreender que essas mudanças apoiavam-se no fato de que, com a emergência da propriedade privada, a mulher perdeu o poder que detinha sobre seu trabalho e produtos deste.

É certo que em uma sociedade assentada na produção de mercadoria, o trabalho valor de uso não ocupa o mesmo lugar que o trabalho valor de troca, e devemos usar isso como parâmetro para avaliar o trabalho de ambos os sexos na divisão social do trabalho. Mas devemos considerar também que ambos os trabalhos, independente de ser remunerado ou não, e de possuir valor de uso ou de troca, acabam sendo quantificados por um denominador comum na totalidade das relações capitalistas, ou seja, são convertidos em forças de trabalho consumíveis na roda do capital. Assim, embora somente o trabalho produtivo seja trocado, o trabalho reprodutivo, apenas com valor de uso, serve-lhe de combustível.

Sendo assim, ao fim e ao cabo, o trabalho reprodutivo, acaba entrando indiretamente, frisa-se, na escala de produção do capital, funcionando, em parte, no sentido proferido por Marx em relação ao trabalho assalariado não produtivo, ou seja, como um “óleo que lubrifica as peças de uma máquina” (MARX, 2013). E quando esse trabalho é transferido a terceiros, liberando algumas mulheres para o trabalho assalariado e/ou produtivo, ele acaba recaindo sobre outras mulheres, modo pelo qual também se mantém a situação de maior precarização do trabalho feminino.

Nesse sentido, é importante frisar, conforme advogam estudos do feminismo materialista mais recentes⁵¹, que o trabalho da mulher não foi desvalorizado somente porque saiu da escala de produção de valor, mas, sobretudo, em face da necessidade da produção capitalista apropriar-se do trabalho doméstico e reprodutivo feminino utilizando-se das relações de parentesco para isso. Ou seja, ao capital interessa a reprodução da nova geração de trabalhadores, motivo pelo qual configurou a estrutura de relações patriarcais no seio da família, garantindo o controle das mulheres, inclusive dos seus corpos, visando à apropriação do seu trabalho doméstico e reprodutivo.

Nessa perspectiva, a opressão da mulher é percebida como o resultado da apropriação individual (no âmbito da família e do indivíduo masculino) e coletiva (pelo conjunto das relações sociais capitalistas) do trabalho reprodutivo da mulher, tendo por finalidade garantir a manutenção da ordem capitalista, mediante a reprodução da classe

⁵¹ Vogel (1983) dá início a essas análises as quais foram sendo aprimoradas nos anos seguinte, em especial, a partir da década de 1990 com a contribuição dos estudos *interseccionistas* do feminismo negro que, ao partir da imbricação das hierarquias de raça, classe e gênero no contexto da totalidade social, recolocou na ordem do dia o debate em torno das questões materiais da opressão de gênero (FERGUSON, Susan e MCNALLY, David, 2017).

trabalhadora. A partir disso, enfatizamos que a situação social da mulher decorreu não porque o trabalho doméstico deixou de ser importante ou menos necessário, mesmo quando limitado ao âmbito familiar, mas porque ele foi apropriado pelo capital como forma de repor a força de trabalho necessária ao seu funcionamento. Assim, a desvalorização social da mulher em si, em essência, trata-se de um subterfúgio da própria lógica da produção capitalista para extrair sua força de trabalho, o que inclui também o controle do seu corpo e sexualidade, e não que o seu trabalho, como faz aparentar ser, não tenha valor algum para o capital. Afinal de contas, a reprodução da classe trabalhadora continua sendo uma necessidade para a manutenção do capital que precisa constantemente renovar sua força de trabalho humano, da qual não pode prescindir. Conforme advoga Volgel (1993) *Apud* Ferguson e McNally (2017, p. 35-36) a esse respeito:

[...] As raízes sócio-materiais da opressão às mulheres sob o capitalismo têm a ver, na verdade, com a relação estrutural do lar com a reprodução do capital: o capital e o Estado precisam conseguir regular sua capacidade biológica de produzir a próxima geração de trabalhadores, de modo que a força de trabalho esteja disponível para a exploração.

Portanto, o trabalho doméstico e reprodutivo feminino é indispensável ao capital e precisa ser mantido por ele mediante uma estrutura social que garanta a situação de dependência e dominação da mulher. Dessa forma o capital utiliza-se das diferenças de gênero para garantir sua reprodução.

Essas questões são de suma importância para se compreender o problema social da opressão da mulher, e nos últimos anos uma vasta gama de estudos orientados pelo feminismo marxista têm se empenhado em explicá-las. Existem hoje algumas vertentes explicativas distintas dentro do próprio pensamento marxista que não cabe aqui discutir, visto que é uma vasta e complexa discussão e exige muito mais investigação e tempo que não dispomos no momento; mas devemos ressaltar sua importância em face dos novos elementos teóricos, brevemente enunciados acima, voltados a analisar com profundidade o problema social da opressão de gênero hoje.

Retomando Engels (1984), frisemos que o declínio social da mulher coincide com a sua inserção na divisão do trabalho assentada na produção de mercadorias para troca, relações sociais que emergem com a alienação do trabalho e a propriedade privada. Nesse contexto, o homem logo foi convertido em uma mercadoria, perdendo o controle da produção e de si mesmo. Conforme explica Engels (1984, p. 198):

[...] Não se demorou muito a descobrir a grande “verdade” de que também o homem podia servir de mercadoria, de que a força de trabalho, de que a força de trabalho do homem podia chegar a ser objeto de troca e consumo, desde que o homem se transformasse em escravo. Mal os homens tinham descoberto a troca e começaram logo a ser trocados, eles próprios. O ativo se transforma em passivo, independente da vontade humana.

E nessa condição, já conhecemos os seus efeitos deletérios, a alienação do gênero, expressa na degeneração das relações humanas, que se reduzem a um único sentido, o sentido do *ter* do homem unilateral (MARX, 2015). Como bem enfatiza Engels (1984, p. 199-200), no final de *A origem*:

[...] a civilização realizou coisas de que a antiga sociedade gentílica jamais seria capaz. Mas as realizou pondo em movimento os impulsos e as paixões mais vis do homem e em detrimento das suas melhores disposições. A ambição mais vulgar tem sido a força motriz da civilização, desde seus primeiros dias até o presente; seu objetivo determinante é a riqueza, e outra vez a riqueza, e sempre a riqueza – mas não a da sociedade, e sim de tal ou qual mesquinho indivíduo.

Foi dessa miséria humana que a relação de gênero foi erigida enquanto relação desigual assentada na opressão do feminino. Por isso a superação dessa forma de opressão é também condição à emancipação humana, ou seja, esta não se pode realizar sem pôr um fim na opressão de gênero e da mulher. Dessa maneira, a luta pela emancipação feminina deve caminhar junto com a luta pela emancipação humana, como os dois lados de um mesmo processo de transformação radical da ordem burguesa capitalista.

4 O COMPLEXO SOCIAL DA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS ONTOLÓGICOS

O presente capítulo versa sobre o complexo social da educação a partir da perspectiva ontológica, em especial, a partir da *Ontologia do ser social* de Györgé Lukács e das digressões à obra ao aporte teórico do complexo educativo. Nessa abordagem, a educação é concebida como uma *práxis* social fundada pelo trabalho e que mantém com este uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. A partir dessa compreensão, a natureza e especificidade da educação são apreendidas por meio de suas mediações necessárias estabelecidas no âmbito da reprodução social assentada no trabalho. Tomando por referência esse arcabouço analítico, destacamos o lugar da educação na sociedade primitiva, pontuando alguns elementos da experiência montagnais-naskapi, e na sociedade de classe, buscando evidenciar sua relação com a opressão de gênero, a qual foi apreendida a partir da correlata mediação na totalidade dinâmica da reprodução social do trabalho alienado. Feito isso, buscamos destacar a função da educação enquanto ferramenta na luta contra a opressão do gênero feminino e da emancipação humana de modo geral, apontando seus limites e a necessidade de orientar essa prática para o horizonte da superação radical da lógica de reprodução do capital.

4.1 O trabalho como o modelo da *práxis* em Györgé Lukács

Retomando o que dissemos no capítulo anterior, na esteira de Marx, Györgé Lukács (1885-1971) afirma que o trabalho promoveu um salto ontológico, pelo qual o homem transgrediu de ser meramente biológico ao ser social, atingindo um patamar superior em termos de complexidade. E por ser a categoria fundante do ser social, o trabalho apresenta-se como o modelo de toda *práxis* humana, com o qual os demais complexos sociais continuam mantendo uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. Assim, a partir da análise sobre natureza do trabalho em Marx, Lukács (1978; 2010; 2013) clarifica elementos importantes acerca da natureza ontológica dos complexos sociais os quais servirão aqui para analisar a educação.

Foi visto que a essência ontológica do trabalho consiste exatamente na sua capacidade de, a partir das alternativas concretas, determinar tanto o fim como o meio da ação humana mediante escolhas entre alternativas. Através desse processo, a consciência ganha prioridade em relação aos instintos e lança o ser social a um contínuo processo de

desenvolvimento. Assim, o trabalho, segundo Lukács (2013), contém em si [*in nuce*], desde sua forma embrionária, os traços mais gerais e também mais decisivos do desenvolvimento do ser social. Dessa forma, o trabalho constitui-se do modelo de toda *práxis* social, sendo a categoria predominante da vida social.

Conforme dito antes a partir de Marx, o trabalho é o ato fundante do ser, a base ineliminável entre homem e natureza. Porém, isso não significa que a vida social se resuma ao trabalho. Mediante sua capacidade de produzir sempre o novo, o trabalho produz novas habilidades e novas necessidades, dando origem a outros complexos sociais. Esses complexos surgem das necessidades postas pelo trabalho e o seu fim, mesmo que em última instância, é a produção de objetos com valor de uso [trabalho] no âmbito da reprodução social. (LUKÁCS, 2013).

Em Lukács, trabalho e *práxis* social são dois momentos distintos do ser. O trabalho, em seu sentido originário, é a atividade através da qual o homem satisfaz suas necessidades básicas de subsistência mediante a transformação da natureza em objetos com valor de uso, já a *práxis* consiste no conjunto de atividades que surgem do trabalho e mantêm com ele uma mediação necessária. Sobre essa distinção, Lukács (2013, p. 83) esclarece:

Mais importante, porém, é deixar claro o que distingue o trabalho nesse sentido das formas mais desenvolvidas da *práxis* social. Nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da *práxis* social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso. Também nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que eles põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos. Esse problema aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas, independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso. Por isso, esta segunda forma de pôr teleológico, no qual o fim posto é imediatamente um pôr do fim por outros homens, já pode existir em estágios muito iniciais.

Sendo assim, a *práxis* se constitui de pores teleológicos diferentes dos pores do trabalho. Os pores da *práxis* não movimentam diretamente séries causais e se constituem enquanto “ações que têm por objetivo suscitar nos homens determinadas decisões entre alternativas, atuando para mudar, reforçar ou enfraquecer certas tendências na consciência dos homens.” (LUKÁCS, 2013, p. 90).

De acordo com o filósofo, esse tipo de pôr teleológico surge logo que o trabalho torna-se social e passa a depender da cooperação das pessoas. Assim, embora esses pores teleológicos secundários apareçam em um estágio mais avançado do ser social, na *práxis* propriamente dita, eles não eliminam sua mediação com o trabalho, pois a existência, mesmo que em última instância, se dá em função das necessidades postas pelo trabalho. Por isso, dizemos que toda *práxis* mantém necessariamente com o trabalho uma relação de dependência ontológica.

De acordo com Lukács (2013), os elementos que compõem o processo de trabalho, exposto até aqui de forma abstrata, só ganham concretude no âmbito da reprodução social. Sendo assim, conforme enfatiza nosso autor, enquanto categoria que funda o ser social, o trabalho “só pode atingir sua verdadeira e adequada existência no âmbito de um complexo social processual e que se reproduz processualmente” (LUKÁCS, 2013, p. 159). Isso significa que, para um exame adequado do trabalho como base ontológica do ser social, devemos analisá-lo no contexto da totalidade social processual, ou seja, na inter-relação dos complexos que surgem do e para o trabalho.

Partindo disso, de acordo com o filósofo húngaro, a reprodução é a categoria decisiva do ser em geral, pois ela significa o mesmo que reproduzir a si mesmo, ou seja, a própria existência, que se desenvolve mediante uma cadeia de complexos que só pode ser compreendida adequadamente em uma totalidade dinâmica e processual.

Vimos que os atos do trabalho apontam necessária e ininterruptamente para além de si mesmos, em um contínuo processo da produção do novo. Assim, no contexto da reprodução social, o trabalho representa o elemento inovador, ou seja, através dele é dada a contínua produção do novo.

De acordo com Lukács (2013), o fundamento ontológico objetivo da mudança social, a qual, vale lembrar, ocorre sempre de forma desigual, mas também sempre de maneira progressiva em seu conjunto, consiste no fato de que o trabalho, teleologicamente consciente, comporta em si a possibilidade de produzir mais que o necessário para a simples reprodução da vida. Assim, o trabalho chama a vida, sendo esta a sua peculiaridade a qual institui a tendência universal do contínuo desenvolvimento do ser social.

A divisão do trabalho mostra de forma incisiva essa capacidade do trabalho de promover o contínuo desenvolvimento do ser social. Conforme Lukács (2013), mesmo nos estágios mais remotos da sociabilidade, a divisão do trabalho, a cooperação, impulsionou o aprimoramento do ser social chamando outros complexos. Nesse sentido, o autor cita o

exemplo da linguagem, que surge pela necessidade de comunicação entre os homens na realização do trabalho. Esses complexos sociais de segunda ordem, isto é, aqueles complexos que surgem das necessidades postas pelo trabalho, assumem características específicas correspondentes à divisão do trabalho. Ademais, todas as ações e relações decorrentes dessa realidade formam uma correlação de complexos que só conseguem obter eficácia real enquanto partes integrantes da totalidade social. Da mesma maneira, os atos, operações etc. singulares só podem ter sua existência no âmbito dessa totalidade.

Sendo assim, conforme afirma Lukács (2013), desde os estágios mais iniciais do ser social este já se constituía em um complexo de complexos regido por interações ininterruptas entre os complexos parciais e o complexo total. É esse processo que caracteriza a reprodução social, ou seja, as interações operadas entre os complexos sociais específicos entre si e o complexo total numa relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinações recíprocas.

Na relação entre complexos parciais e complexo total, o momento predominante é a totalidade social, conforme afirma Lukács (2013, p. 162):

[...] A partir dessas interações se desdobra o processo de reprodução do respectivo complexo total, e isso de tal modo que os complexos parciais, por serem – ainda que apenas relativamente – autônomos, também se reproduzem, mas em todos esses processos a reprodução da respectiva totalidade compõe o momento predominante nesse sistema múltiplo de interações.

Essa compreensão, de como se dá a reprodução social, é fundamental para tratarmos da natureza ontológica da educação, conforme veremos.

Com o desenvolvimento da divisão do trabalho, é dado prosseguimento ao contínuo desenvolvimento da esfera social do ser, o qual se notabiliza pelo surgimento de complexos de cunho social cada vez mais acentuado. A partir desse processo, surgem atos teleológicos que visam provocar em outros homens a vontade de realizar certos pores teleológicos, exigindo certos conhecimentos, valores e etc., visando obter o êxito no processo de trabalho. Nesse sentido, Lukács (2013, p.163, grifos nosso) explica:

[...] Para que possam funcionar com êxito já num estágio primitivo, eles (pores teleológicos) exigem conhecimento por parte dos homens envolvidos, nas quais se pretende despertar esse querer, do mesmo modo que os pores do trabalho no sentido estrito exigem conhecimento dos respectivos objetos naturais, forças naturais etc. que entram em cogitação para aquele trabalho. Esse conhecimento, por sua natureza, vai além do meramente biológico, possuindo caráter social. Os valores que surgem nesse processo, como conhecimento humano, arte da persuasão, destreza, sagacidade etc., ampliam, por seu turno, o círculo dos valores e das valorações – cada vez mais puramente sociais. Se o grupo em questão já se desenvolveu a ponto de dispor de

uma espécie de disciplina, essa socialidade adquire um caráter mais ou menos institucional, ou seja, um caráter ainda mais nitidamente social. (LUKÁCS, 2013, p. 163).

Portanto, com o desenvolvimento das relações de trabalho, são constituídos pores teleológicos secundários, que surgem das necessidades postas pelo trabalho, mas são distintos destes pores primários, visto que não se relaciona diretamente à transformação de objetos. Esses pores teleológicos formam os complexos denominados pelo filósofo húngaro de complexos sociais secundários, que têm por função mediar a relação de trabalho, atuando nas consciências dos sujeitos para agirem de determinada forma e não de outra.

Assim, Lukács (2013) enfatiza, conforme Marx, que a divisão do trabalho encontra na produção de mercadorias seu maior patamar do desenvolvimento humano. Citando o filósofo alemão, Lukács (2013, p. 164-165) escreve:

[...] A relação mercantil pressupõe uma divisão do trabalho relativamente evoluída: o fato da troca, mesmo que inicialmente se trate, como mostra Marx, de uma troca – mais ou menos casual – que se dá entre pequenas comunidades e não entre seus membros singulares, já significa, por um lado, que são produzidos determinados valores de uso para além da necessidade imediata de seus produtores e, por outro lado, que estes têm necessidade de produtos que eles mesmos não são capazes de produzir com o próprio trabalho. Os dois fatos apontam para um determinado grau de divisão do trabalho dentro de um sistema comunitário; com efeito, eles mostram que determinados homens se especializaram em determinados trabalhos, o que necessariamente pressupõe que outros têm de realizar os trabalhos indispensáveis à manutenção e à reprodução de sua vida. [...].

Assim, o desenvolvimento das forças produtivas, e em específico Lukács (2013) está falando aí na divisão do trabalho como força motriz da especialização de funções, etc., que tende a complexificar continuamente o ser social na medida em que chama novos complexos para a reprodução social da vida. Portanto, as categorias mais simples e fundamentais da vida socioeconômicas tendem a ampliar universalmente a esfera social, decorrendo desse desenvolvimento o surgimento de outros complexos sociais.

Conforme o filósofo, a socialização da produção assentada na troca de mercadorias, com todas as suas formas fenomênicas necessariamente contraditórias, constitui-se em um meio objetivo ao progresso da sociabilidade. Citando Marx, Lukács (2013, p. 166) destaca:

A necessidade com que o desdobramento da divisão do trabalho leva à troca de mercadorias e, com esta, ao valor como regulador de cada uma das atividades econômicas desempenha um papel significativo no processo aqui descrito, o tornar-se-sempre-mais-social do ser social, em que se dá sua reprodução permanente numa escala cada vez mais elevada da socialidade. Já falamos sobre o caráter puramente

social do valor de troca que regula o intercâmbio; através de Marx ficamos sabendo que sua existência e eficácia como tal nada têm a ver com um ser físico, químico ou biológico. Apesar disso, torna-se evidente neste ponto que na pura socialidade dessa categoria não está contido nenhum tipo de espiritualismo social; é possível falar sempre apenas de um afastamento da barreira natural e nunca de um desaparecimento do natural. [...].

Com isso, o autor quer mostrar que na medida em que a divisão do trabalho acelera a produção material, amplia-se também a produção espiritual, isto é, as relações sociais e toda *práxis*. Do mesmo modo, temos o desenvolvimento do indivíduo singular universal, ampliando sua distância das barreiras naturais, mas sem romper com esta.

Lukács (2013) usa o exemplo da categoria marxiana “tempo de trabalho socialmente necessário” para demonstrar que a socialização centrada na produção e troca de mercadorias promoveu um progresso jamais visto na esfera do desenvolvimento do ser. Contudo, isso não foi o suficiente para eliminar aquela dependência da esfera natural, conforme Marx mostra a partir da definição do valor de troca das mercadorias, ou seja, que apesar dessa troca se tratar de uma relação social, ela só é possível mediada pelo valor de uso das mercadorias, cujas bases estão assentadas na natureza e no trabalho concreto.

De acordo com Lukács (2013), é fundamental compreender que em Marx o tempo de trabalho socialmente necessário trata-se de uma característica comum da reprodução social em geral, mas que em sua forma fetichizada-reificada na sociedade capitalista tende a aparecer como uma particularidade desse sistema social. Conforme o filósofo húngaro, esse entendimento, ou seja, de que o tempo de trabalho socialmente necessário ultrapassa a esfera dessa socialidade é essencial à compreensão ontológica do ser, uma vez que é a partir dela que podemos fazer o resgate da conexão ineliminável do homem com o meio e do trabalho como o elemento fundador da sociabilidade humana, os quais se mantêm sempre articulados no âmbito da reprodução social.

De acordo com Lukács (2013), a análise das diversas formas de reprodução ao longo da história permite perceber dois aspectos fundamentais, conforme explica o autor:

[...] como determinadas tendências legais, que se originam na essência das coisas, necessariamente têm de se impor, em meio às mais diferentes condições, tanto objetivas como subjetivas, na reprodução dentro do ser social. Por outro lado e simultaneamente, vislumbra-se com clareza que esse princípio regulador da reprodução social, de fato, impõe-se nas mais diferentes circunstâncias, mas sempre preso às relações sociais concretas dos homens entre si e, desse modo, sempre também uma expressão concreta do respectivo estado da reprodução (LUKÁCS, 2013, p. 169).

Sendo assim, na reprodução social, operam, necessariamente, dois planos distintos, mas obrigatoriamente imbricados, a esfera do ser que se impõe tanto objetiva como subjetivamente e a esfera social que regula as relações sociais concretas dos homens.

Lukács (2013) explica que a reprodução social conecta-se e ao mesmo tempo opõe-se inevitavelmente à esfera biológica da vida, sendo este um dos seus traços mais importantes. Assim, ele afirma: “[...] a reprodução é a categoria decisiva para o ser em geral: a rigor, ser significa o mesmo que reproduzir a si mesmo” (LUKÁCS, 2013, p. 170), ou seja, o homem enquanto ser vivo é a base irrevogável da reprodução social. Por outro lado, a ação conjunta dos homens visando à reprodução da vida apresenta-se como o outro elemento fundamental ontológico do ser social, pois conforme explica o autor, é da cooperação entre os homens que surgem categorias e relações categoriais totalmente novas e qualitativamente distintas e as quais atuam de forma incisiva na reprodução biológica da vida humana. Esse processo, vale destacar, faz-se mediante um complexo composto de relações novas e a reprodução de complexos que só podem ser compreendidos na totalidade dinâmica e complexa do ser.

Lukács (2013) chama a atenção para os equívocos a esse respeito por partes daqueles que tratam as relações sociais no âmbito da reprodução em termos de identidade fazendo analogias entre as esferas do ser, ou, como fazem os neopositivistas a partir de uma visão unilateral que concebe a técnica como se fosse um poder independente e controlador do homem e de seu destino. Conforme o autor, essa perspectiva “reificadamente fetichizada” desconsidera a totalidade do ser, o processo total de sua reprodução, e dessa maneira, inibe o verdadeiro conhecimento ontológico do processo de reprodução do ser. Contrário a essa perspectiva, o filósofo afirma que:

[...] se quisermos apreender a reprodução do ser social de modo ontologicamente correto, devemos, por um lado, ter em conta que o fundamento irrevogável é o homem em sua constituição biológica, em sua reprodução biológica; por outro lado, devemos ter sempre em mente que a reprodução se dá num entorno, cuja base é a natureza, a qual, contudo, é modificada de modo crescente pelo trabalho, pela atividade humana; desse modo, também a sociedade, na qual o processo de reprodução do homem transcorre realmente, cada vez mais deixa de encontrar as condições de sua reprodução “prontas” na natureza, criando-as ela própria através da práxis social humana. [...] (LUKÁCS, 2013, p. 171, grifos do autor).

Portanto, para uma compreensão ontológica do ser social é necessário, como dissemos, considerar seu processo de reprodução como um complexo de complexos articulados na totalidade dinâmica, e essa compreensão exige reconhecer como fundamento irrevogável o homem em sua constituição biológica, o qual modifica a natureza e, portanto, a

sua própria, através do trabalho, fundando uma práxis humana pela qual se afasta das barreiras naturais sem romper com elas.

Assim, Lukács (2013) explica a partir da categoria da reprodução social como se dá o desenvolvimento do ser social, o qual ocorre mediante o surgimento de novos complexos e/ou categorias cada vez mais sociais, por meio de um processo sempre dialético e contraditório. Por isso, embora existam as tendências universais do desenvolvimento, no plano concreto da reprodução social, as etapas parciais são modificadas, promovidas ou inibidas pelo complexo social total, isto é, no quadro onde aqueles complexos se desenrolam concretamente. Sendo assim, os complexos parciais também podem dar respostas diferenciadas, desenvolvendo-se não apenas em função das determinações do complexo total, mas também conforme o seu grau de autonomia relativa. Essa perspectiva de análise da reprodução social funda nossa concepção de educação, conforme mostraremos mais adiante.

4.2 A natureza da educação: aportes ontológicos

A partir dos pressupostos ontológicos marxiano-lukácsianos é erigida uma concepção de educação na qual sua natureza e função social são dadas pela relação de dependência ontológica e autonomia relativa com o trabalho. A educação se constitui enquanto uma *práxis* erigida das necessidades postas pelo trabalho no âmbito da reprodução social, tendo por função ontológica realizar a comunicação do singular com o gênero humano.

Vimos que o trabalho funda⁵² o ser social, mas a totalidade social não se resume ao trabalho. O processo de trabalho demanda o surgimento de outros complexos sociais sem os quais jamais seria possível o desenvolvimento do ser. Por isso mesmo, conforme afirma Lessa (2012), a vida social é muito mais que trabalho, ela comporta uma “enorme variedade de atividades para atender as necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si.” (LESSA, 2012, p. 25).

Os complexos sociais que surgem do trabalho se constituem articulados em uma totalidade social cujo momento predominante, como dissemos antes, é o trabalho. Sendo assim, a totalidade social é uma categoria fundamental para compreendermos qualquer

⁵²Vale lembrar, conforme Lessa (2012), dizer que o trabalho é a categoria fundante não significa dizer que ele é cronologicamente anterior, mas que é portador das determinações essenciais do ser social, isto é, das determinações ontológicas que permitiram o salto do homem para além das barreiras naturais e sem o qual não existiria vida social.

complexo social, visto que é a partir dela que se desdobra uma teia de relações e mediações na vida cotidiana dos indivíduos responsáveis por consubstanciar a realidade objetiva.

Essa compreensão fundamenta-se no entendimento da natureza do trabalho que impulsiona o contínuo desenvolvimento do ser social, dando origem a novos complexos que se caracterizam por um crescente grau de diferenciação e autonomização, sempre relativa, em relação ao complexo fundante, o trabalho, que continua sendo a base material da existência social. E, conforme enfatiza Lukács (2013), sendo o complexo total primário em relação aos demais complexos sociais, o entendimento destes últimos se faz a partir da compreensão da sua função na totalidade social.

Nesse sentido, Lima e Jimenez (2011) esclarecem que os complexos sociais só ganham existência enquanto partes de uma totalidade social constituída, e sendo o trabalho o ato fundante da sociabilidade, os demais complexos continuam mantendo uma relação de dependência ontológica com ele, ao mesmo tempo em que também adquirem uma autonomia relativa, a qual é necessária para a realização de sua função específica.

[...] Os complexos sociais só alcançam autonomia num contexto já crescentemente sociabilizado pelo desenvolvimento do trabalho. Mas tal autonomia não pode se configurar de forma absoluta. Ela é sempre relativa, justamente por conta da dependência ontológica que está na base da sua relação com o trabalho. A autonomia estabelecida nesses complexos deriva do fato de que eles, para realizar funções específicas, essencialmente distintas do intercâmbio entre homem e natureza, assumem características particulares que os diferem do trabalho (LIMA; JIMENEZ, 2013, p. 79).

Portanto, admitimos que o próprio desenvolvimento do ser determina a dependência ontológica dos complexos parciais com o complexo total, mas também sua relativa autonomia.

Partindo dessa perspectiva, a educação é compreendida a partir das mediações e determinações da totalidade social. Ou seja, sua natureza e função social existem enquanto mediações necessárias no âmbito da reprodução social, as quais vão desde os complexos parciais ao complexo total.

Destacamos que a essência do ser social é ampliar-se continuamente, dando origem a novos outros complexos sociais. Esses complexos, e entre os quais se inclui a educação, caracterizam-se por um tipo de teleologia diferente das teleologias primárias presentes no trabalho. Neste último, a ação teleológica realiza a transformação de objetos com valor de uso, a troca orgânica através da relação homem/natureza propriamente dita. Já os complexos sociais secundários, como é o caso da educação, realizam-se a partir de

teleologias secundárias, cuja função é influenciar os indivíduos visando fazer com que estes movimentem séries causais cujo fim apenas em última instância é a realização do trabalho.

Diante do exposto, dizemos que o complexo social da educação é distinto do trabalho⁵³ porque nele são realizadas teleologias secundárias que visam influenciar as consciências de outros homens para adotarem determinadas posições teleológicas que ao fim e a cabo atendem as demandas postas pelo trabalho enquanto categoria predominante da totalidade social.

De acordo com Lima e Jimenez (2011), a educação estabelece com o trabalho uma relação de identidade e não-identidade. A identidade consiste no fato de que o trabalho apresenta-se como o modelo de toda *práxis*, e assim como este, a educação também movimenta séries causais, constituindo-se tal como o trabalho pela relação entre teleologia e causalidade. Porém, as teleologias postas na educação são diferentes das teleologias presentes no trabalho, o que faz dela uma *práxis* social distinta deste último.

A respeito da distinção entre trabalho e educação na ontologia marxiana, Bertoldo (2015) explica que trabalho e educação são categorias que possuem o mesmo estatuto ontológico porque ambas são consideradas ser, porém são essencialmente de natureza diferente visto que a educação tem seu lugar de atuação na teleologia secundária. Nas palavras da autora: “[...] O que as identifica é o fato de serem ser; contudo, basta verificar no processo de gênese do trabalho e na sua estrutura ontológica fundamental, para constatar que se trata de duas categorias que cada vez mais vão adquirindo suas próprias especificidades.” (BERTOLDO, 2015, p. 160).

Sendo assim, a estudiosa chama atenção para outro aspecto importante que é a especificidade dos complexos sociais, sendo por meio deste que os complexos secundários adquirem uma posição tão importante quanto o trabalho no âmbito da reprodução social. Essa compreensão é de extrema importância, pois conforme explica Bertoldo (2015), caso isso não fique suficientemente claro, pode haver uma deturpação da teoria marxiana, levando a crer que a mesma estabelece de forma valorativa uma primazia hierárquica de uma categoria em

⁵³ Entre os estudiosos que analisam a educação numa perspectiva dialética-marxista, destaca-se também o trabalho do filósofo e pedagogo Demerval Saviani. Para este, diferentemente da abordagem ontológica marxiano-lukacsiana, a educação é trabalho. Conforme afirma Saviani (2013, p. 11) “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno humano próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” Essa concepção deve-se a posição do autor em relação à distinção entre trabalho material e trabalho imaterial em Marx, cujo debate trava um impasse teórico. Para alguns estudiosos o trabalho em Marx se distingue em trabalho material e imaterial, e em outra posição, estão os estudiosos que afirmam com base em Marx e em Lukács que o trabalho não se confunde com as demais *práxis* sociais. Para maiores esclarecimentos, ver em dois representantes dessas duas posições respectivamente, Ricardo Antunes (2004) e Sérgio Lessa (2007).

detrimento da outra. Ao contrário disso, na ontologia marxiana, o fato do trabalho ser a categoria fundante não significa dizer que ele é mais importante que as outras categorias, e nem que todas as outras *práxis* são redutíveis ao trabalho.

Conforme Lessa (2016, p. 68), “o impulso à generalidade humana detonado pelo trabalho é o fundamento ontológico da gênese e desenvolvimento do ser social enquanto um *complexo de complexos*”. Esse desenvolvimento, no entanto, não elimina a unitariedade do ser que apenas se desenvolve de forma articulada e processual na totalidade social, tampouco significa que há uma homogeneidade entre os complexos.

Ao contrário, conforme vimos em Lukács (2013), o desenvolvimento do ser leva a uma constante e necessária diferenciação dos complexos sociais. Nesse sentido, Lessa (2016, p. 70, grifos do autor) esclarece: “*esse processo de diferenciação intensiva e extensiva não é apenas o resultado do processo do devir-humano dos homens, mas é uma necessidade para a sua continuidade.*”. Dessa forma, fica claro que o próprio desenvolvimento do ser leva à diferenciação, permitindo a cada complexo assumir uma especificidade no plano do ser.

Conforme Lessa (2016), a diferenciação no plano do ser, a ampliação dos momentos de não-identidade, tem como fundamento a própria necessidade de desenvolvimento do ser que se constitui enquanto ser unitário. Nesse sentido, afirma o autor:

[...] o desenvolvimento posterior da sociabilidade não rompe com o caráter unitário das formações sociais, nem com a unitariedade última da história humana enquanto devir-humano dos homens. A manutenção da unitariedade se expressa no momento em que, quanto mais desenvolvida for a sociabilidade, mais numerosas e intensas serão as mediações sociais que articulam a vida dos indivíduos, com a trajetória humano-genérica (LESSA, 2016, p. 71-72).

Ou seja, a diferenciação não elimina a unitariedade do ser, mas ao contrário, reforça-a. Quanto mais o ser desenvolve-se em um grau crescente de diferenciação, mais ele intensifica a sua unitariedade, “[...] formando um gênero cada vez mais socialmente articulado, portador de uma unidade social cada vez mais rica e articulada.” (LESSA, 2016, p. 72). É nesse sentido que o ser social é compreendido enquanto um conjunto de complexos diferenciados e articulados entre si.

A relação entre complexo fundante e complexos fundados se constitui, portanto, como uma condição mesma da existência social. Nesta, os complexos sociais encontram-se, em maior ou menor grau, articulados, compondo uma mesma totalidade social cujo trabalho é o momento predominante. Por isso afirmamos que a dependência ontológica dos complexos parciais com a totalidade social e, portanto, com o trabalho, faz parte da natureza do ser

social. Esse ponto é fundamental para primeiramente situarmos a educação no contexto da reprodução social.

A partir dos pressupostos ontológicos, podemos dizer que a educação é um complexo social que surge das necessidades do trabalho e para sua realização, de modo que sua natureza é determinada pela forma como o trabalho é realizado em cada sociedade. Sua especificidade consiste em atuar, por meio de teleologias secundárias, visando influenciar os indivíduos para assumirem determinadas posições no plano da reprodução social. Ao cumprir esse papel, a educação revela seu caráter puramente social, constituindo-se de um complexo que surge com o desenvolvimento do ser, sendo essencial para a reprodução do gênero humano através da mediação entre indivíduo e gênero.

Vimos que a natureza do ser social se notabiliza pelo seu caráter de imprevisibilidade, de modo que a reprodução social sempre coloca o indivíduo diante de novas situações que requerem dele novos conhecimentos e novas habilidades. Dessa forma, a aquisição de conhecimentos por parte do gênero humano é uma condição da reprodução de sua existência. A educação, portanto, assume um papel importante na reprodução do gênero, sendo uma atividade necessária e insuprimível do ser social.

É tentando demonstrar a natureza social do ser que Lukács se refere à educação na sua *Ontologia*. Conforme o filósofo, o exemplo da educação serve para evidenciar com maior clareza a peculiaridade do ser social, revelando aquele desenvolvimento operado no plano do ser que o distancia das barreiras naturais.

4.2.1 Os sentidos amplo e estrito da educação

De acordo com Lukács (2013), a educação consiste naquele complexo social que tem por objetivo habilitar o indivíduo para agir adequadamente aos acontecimentos e às situações sempre novas e imprevisíveis postas pela vida social. Essa educação, chamada pelo autor de educação em sentido *amplo*, nunca está concluída e acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida, sendo necessária para responder as situações sempre novas da reprodução social. Por essa razão, ou seja, de responder as necessidades da reprodução social, a educação sempre corresponde a uma dada sociedade, transformando-se conforme as mudanças para ajustar-se às novas situações da vida social.

Esse caráter da educação, isto é, de adaptar-se para atender as necessidades de uma sociedade específica, e, portanto, em um devido tempo histórico, configura o seu sentido

estrito. Ou seja, quando falamos da educação em um contexto histórico, referindo-se a uma realidade objetiva específica, podemos apreender seu sentido mais restrito que se combina ao seu sentido amplo inerente à natureza universal desse complexo social.

Vale frisar que essa correlação entre dois sentidos da educação trata-se de uma nomenclatura teórica, portanto, uma abstração para analisar a educação considerando sua natureza ontológica enquanto complexo que articula aspectos universais e específicos próprios ao ser social. Dessa maneira, advertirmos que tal distinção só é possível no plano teórico, pois, na prática, a educação sempre se constituirá de um complexo social unitário inseparável.

Corroboram esse entendimento os apontamentos de Lukács (2013) quando afirma que por se tratar de um complexo social, a educação constitui-se de um encadeamento dinâmico de decisões alternativas. Segundo este autor, na reprodução social, a educação atua da seguinte maneira:

[...] por um lado, a educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feito; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo, por seu turno igualmente com decisões alternativas, e a sua educação, a formação de seu caráter, é um processo continuado das interações que se dão entre esses dois complexos [...] (LUKÁCS, 2013, p. 295).

O autor refere-se aqui à educação em sentido *amplo* para demonstrar que este complexo social é parte insuprimível do ser social e atua de modo decisivo na interação entre o singular e o universal. Conforme explica o filósofo, essas interações são imprevisíveis e ganham concretude na atividade, nas ações dos indivíduos em sociedade, e por isso não podem ser determinadas teoricamente de antemão. A educação atua aí, permitindo ao homem tomar consciência do seu pertencimento ao gênero humano mediante uma *práxis* consciente. Conforme escreve o filósofo: “o pertencimento ao gênero pode ser tornado consciente pela *práxis* social consciente através da educação” (LÚKÁCS, p.295). Sendo assim, a educação comunica o gênero, ajudando-o a perceber melhor o campo de alternativas e possibilidades, incluindo as contradições daí decorrentes, postas pelo desenvolvimento do ser.

Aqui, já podemos antecipar que a educação pode exercer um papel importante na transformação das contradições sociais, uma vez que comunica o gênero e o torna consciente das mesmas, permitindo que os sujeitos delas se apropriem, ainda que, no processo de tomada de consciência, estas contradições sociais sejam em grande parte distorcidas pelas ideologias

dominantes. Todavia, devemos considerar que a forma como as mediações práticas e as circunstâncias postas pela reprodução social atuarão nesse processo de conscientização é que determinarão o curso dessas transformações. O fundamental é entender que há uma abertura de possibilidades, mesmo que limitadas, a essas transformações e que obrigatoriamente demandavam a tomada de consciência pelos sujeitos.

Conforme dissemos, em função de sua natureza ontológica, a educação em sentido *amplo* nunca é conclusa, o que se deve ao caráter de imprevisibilidade do ser social no âmbito da reprodução social sempre desigual e contraditória. Disso decorre também que a educação é sempre parcialmente defasada. A esse respeito, Maceno (2017, p. 94), explica que “[...] Há um *delay* entre a função preparatória e propedêutica da educação e a dinamicidade existente na totalidade social, de tal forma que por mais eficiente que seja a preparação dos homens, ela nunca está conclusa. [...]”. Ou seja, a própria natureza do desenvolvimento processual e histórico do ser social torna a educação um complexo em contínuo desenvolvimento para adaptar-se às necessidades postas pela reprodução social e total do ser.

Para atender as necessidades da reprodução social em um dado período e em uma dada sociedade, conforme dito acima, Lukács (2013) se refere à educação em um sentido mais *estrito*, ou seja, a uma forma historicamente constituída pela qual a educação se consolida na prática. Vale reafirmar que a forma como o autor se referiu à educação na sua *Ontologia*, tomando-a por dois sentidos distintos, um mais amplo e o outro mais restrito, não significa que o autor tenha cindido a educação em duas modalidades. Nesse sentido, o próprio filósofo tratou de esclarecer:

[...] entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente práticos ela está traçada, ainda que de maneiras extremamente diferentes, dependendo das sociedades e classes. [...] (LUKÁCS, 2013, p. 177).

Ou seja, a distinção mencionada por Lukács (2013) serve para situar a educação em uma dada sociedade, isto é, uma educação historicamente constituída. Dizendo de outro modo, a distinção operada no complexo da educação, entre educação em sentido amplo e em sentido estrito, serve apenas para delimitar uma prática educativa em uma dada sociedade e período histórico. E isso é feito por Lukács (2013) para demonstrar a peculiaridade do desenvolvimento do ser social, sua contínua mudança visando adaptar-se às exigências postas pela reprodução social, conforme frisamos no início. Nesse sentido, cabe citar o trecho no qual o autor afirma:

[...] Se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e sobretudo da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas [...] (LUKÁCS, 2013, p. 177).

Ou seja, para o autor a educação em sentido estrito se trata de como praticamente a educação foi constituída historicamente para atender as demandas colocadas pelo desenvolvimento do ser no âmbito da reprodução social. Portanto, a educação em sentido *estrito* nada mais é que uma realidade histórica da educação, na qual determinadas intencionalidades são consubstanciadas e afirmadas pela reprodução social.

Dessa maneira, o sentido *estrito* da educação ao qual se refere Lukács (2013) existe em relação à sua especificidade, vamos dizer assim, “elástica”, a qual faz com que a educação se constitua a partir de uma dada sociedade em função da forma como os seres humanos se organizam para produzirem sua existência social. Essa educação é o resultado do desenvolvimento sócio-econômico de uma totalidade social e das necessidades colocadas pela reprodução social no âmbito dessa mesma totalidade.

Conforme vimos anteriormente, os complexos sociais compõem uma unidade operada entre opostos. Lukács (2013) demonstrou a partir de Marx que o ser social constitui-se a partir do movimento dialético. A exemplo do trabalho [o modelo de toda *práxis*] que articula teleologia e causalidade para formar uma nova causalidade, exprime-se a natureza unitária e contraditória dos complexos sociais parciais. Ou seja, estes, assim como o trabalho, são formados mediante um processo no qual se articulam elementos contrários no seu interior para formar uma nova realidade.

Sendo assim, a educação, apesar de apresentar diferentes formas de manifestações, enquanto complexo social unitário, ela sempre configura-se reunindo em si aqueles dois sentidos mencionados por Lukács, de maneira que nenhum desses sentidos pode existir sem o outro. Assim, frisemos, os dois sentidos atribuídos à educação pelo autor servem para delimitar o seu caráter específico em uma determinada sociedade e momento histórico.

Ante o exposto, considerando o modo pelo qual Lukács se referiu a esses dois sentidos na *Ontologia (Vol.2)*, compreendemos que não se trata aqui de afirmar que em um determinado momento histórico tenha existido um ou outro sentido da educação (amplo ou

estrito), tampouco dizer que o sentido estrito da educação tenha surgido *a posteriori*, a partir da sociedade de classe⁵⁴. Essa discussão ainda merece um olhar mais aprofundado, que possa esclarecer algumas controvérsias; mas, de nossa parte, entendemos que na prática, os sentidos *amplo* e *estrito* da educação sempre estão necessariamente articulados, como os dois lados da mesma moeda, para exercer sua função ontológica, qual seja: a de formar nos indivíduos uma predisposição a agirem de determinada maneira a partir da apropriação de conhecimentos que os habilitam a viverem em uma dada sociedade, seja qual for a natureza da sua reprodução social. Sendo assim, consideramos que o sentido *estrito*, não corresponde a um momento único na história, mas a própria natureza do complexo educativo ao reivindicar uma intencionalidade na ação humana, isto é, fazer com que os homens ajam de determinada forma e não de outra, visando garantir a reprodução social.

Disso decorre também que não se trata de distinguir valorativamente os sentidos da educação, e dizer que um sentido é mais propício à emancipação do homem e que o outro é mais voltado à reprodução da exploração de classe. Ambos os sentidos da educação apenas expressam um mesmo fenômeno. Na sociedade de classe, a educação, pela sua natureza ontológica, tem por força maior reproduzir essa ordem social. Numa sociedade igualitária, essa função já seria outra, assim como será na sociedade emancipada. O que não quer dizer que ela também não possa expressar suas contradições e colocar iniciativas na contra-mão da dominação de uma classe pela outra, e isso é válido para qualquer sociedade, pois é inerente ao ser expressar-se a partir das contradições do real.

Enfim, o mais fundamental é compreender que a educação como um todo reflete a ordem social vigente, seja qual for essa ordem social, e seja qual for o seu sentido, amplo ou estrito. Quando amplo, por exemplo, por meio de práticas não sistematizadas, e aqui podemos incluir práticas sociais “formativas” como no âmbito das igrejas, da mídia e das redes sociais, que são hoje potentes meios da educação informais, também exercem predominantemente a reprodução da ordem vigente, e faz isso a partir de um discurso muito menos rigoroso no sentido científico que a própria educação estrita escolar. Quando pensamos por esse lado, a educação formal, com todas suas limitações, revela-se ainda muito necessária, na medida em

⁵⁴ Vale dizer que no âmbito da ontologia marxiano-lukácsiana essa questão não está completamente consumada, ou seja, não existe um consenso quanto às categorias do sentido amplo e estrito da educação. Os trabalhos de Marteano Lima (2011) e Maceno (2017) abordam de modo diferente essa questão.

que é por meio dela que os jovens ainda têm (ou devem ter) a possibilidade de acessar os conhecimentos científicos elaborados pela humanidade⁵⁵.

Sendo assim, conforme a realidade atual tem nos mostrado, a escola, com todas as suas limitações e contradições, ainda assim cumpre um papel fundamental aos sujeitos, oferecendo, mesmo que sejam de forma mínima, condições objetivas de acesso ao conhecimento sistematizado. Ao considerar esse papel da escola, reconhecemos plausível a atitude daqueles que defendem a sua permanência, pelo menos no atual quadro histórico. Contudo, esse reconhecimento não deve ignorar em hipótese alguma o caráter limitado da escola, isto é, desconsiderar suas bases fundantes; e, sobretudo, estar atento quanto às formas de conduzir as soluções a seus problemas, ciente da necessidade de uma transformação radical da realidade objetiva na qual se apoiam suas contradições essenciais.

Retomando o que dissemos sobre a educação enquanto uma categoria social, se toda sociedade reivindica uma forma de educação, isso também é válido para as sociedades mais primitivas. Como um complexo que surge da necessidade posta pelo desenvolvimento do ser de comunicar o singular ao universal e das necessidades da reprodução social, visando preparar os indivíduos para desempenharem papéis sociais em uma dada sociedade, a educação realiza-se sempre por meio daqueles dois sentidos mencionados por Lukács (2013). Ou seja, a educação, para cumprir sua função social de permitir ao indivíduo tomar consciência do gênero, de se apropriar da realidade, buscando dar respostas às novas situações, necessariamente articula os sentidos *amplo* e *estrito*. Isso tem a ver com a própria natureza dos complexos sociais em face da sua necessidade ontológica de articular as determinações universais do gênero às determinações mais específicas do ser por meio da *práxis* dos sujeitos.

De acordo com Lukács (2013. p. 178), a natureza da educação remete ao problema sobre o qual ela está fundada e sua essência “consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida de modo socialmente intencionado”. Sendo assim, mesmo quando a educação é realizada de maneira mais espontânea, ainda assim ela se caracteriza por conter uma *intencionalidade* que reflete as necessidades da reprodução social. É assim que a educação cumpre sua função social, ou seja, de fazer com que os homens assumam determinadas posições teleológicas no contexto das relações sociais constituídas.

⁵⁵ Nesse sentido, estamos de acordo com o que defende Saviani (2012) em *Escola e democracia* sobre a necessidade de garantir aos jovens da classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos historicamente produzido pela humanidade através da escola.

Dessa maneira, o caráter intencional da educação, seja no seu sentido amplo ou estrito, está sempre presente, vinculado à sua natureza e função social. Devemos frisar que a intenção de instruir e de transmitir os conhecimentos e as habilidades necessários ao homem para viver em sociedade é um dos aspectos essenciais do complexo educativo e que o distingue de outros complexos sociais. Sem essa compreensão, é impossível compreender a natureza da educação. Sendo assim, mesmo aquela educação espontânea ou difusa praticada nas sociedades mais remotas não deve ser confundida com uma prática social sem intencionalidade, e sim como uma *práxis* que refletia os interesses eclipsados pela comunidade, almejando formar um tipo de indivíduo para viver naquela sociedade específica. Perder de vista esse aspecto da educação significa não reconhecer sua especificidade no interior do ser. Devemos lembrar novamente que a especificidade do complexo da educação deve-se ao próprio processo de diferenciação do ser em face do seu desenvolvimento sempre mais complexo e diversificado (LUKÁCS, 2013).

Nesse sentido, Maceno (2017, p. 98), esclarece que “cada complexo possui funções sociais específicas no interior do ser social”, de modo que desde muito cedo a educação já aparecia como um complexo particular ao lado de outros complexos sociais existentes. Assim, mesmo no caso das sociedades mais primitivas, a educação já se diferenciava dos outros complexos em função de sua própria natureza e função social. Conforme o autor, a dificuldade ao tratar a educação nesse período consiste em delimitar com precisão onde começa e termina o complexo da educação já que os diversos complexos sociais existentes aparentemente se misturavam, possuindo limites muito tênues. Assim, afirma o autor:

[...] Entretanto, cada um desses complexos constitui, do ponto de vista ontológico, um complexo social particular com funções sociais específicas que os caracterizam e os distinguem dos demais. Onde termina um complexo social e onde começa outro só pode ser determinado ontologicamente (MACENO, 2017, p. 98-99).

Dessa forma, conforme o autor, “[...] o complexo da educação já se constitui como complexo social específico desde as primeiras formas de organização existentes entre os homens” (MACENO, 2017, p. 99). E somente a partir da compreensão da natureza e função social que cada complexo ocupava no desenvolvimento do ser social podemos compreender de forma mais clara a especificidade de cada um desses complexos.

No âmbito da reprodução social, a educação atua de maneira sempre desigual e contraditória. A partir dos pressupostos ontológicos, vimos que o aspecto teleológico do ser

não garante o êxito das ações dos indivíduos, pois todo complexo social é composto por teleologias que dependem da causalidade para serem objetivadas. Por isso, a educação nunca está em condições de atender totalmente as situações sempre novas postas pela reprodução social desigual e contraditória. Conforme Lukács (2013), na reprodução social, a educação atua da seguinte maneira:

[...] O fato dessa intenção se realizar – parcialmente – de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social; que ela, a longo prazo, fracasse – parcialmente – de modo igualmente ininterrupto constitui o reflexo psíquico não só do fato de essa reprodução se efetuar de modo desigual, de ela produzir constantemente momentos novos e contraditórios para os quais a educação mais consciente possível de seus fins só consegue preparar insatisfatoriamente, mas também do fato de que, nesses momentos novos, ganha expressão – de modo desigual e contraditório – o desenvolvimento objetivo em que o ser social se eleva a um patamar superior em sua reprodução [...] (LUKÁCS, 2013, p. 178).

Assim, de acordo com o autor supracitado, quando a educação fracassa, apenas evidencia-se o fato de que a mudança social ocorre sempre de forma desigual e contraditória. Ademais, sendo a educação um complexo social e que acompanha o desenvolvimento do ser, ela, assim como este, tende a se complexificar continuamente.

Conforme demonstrou Lukács (2013), a reprodução social se desdobra em um constante desenvolvimento do ser rumo à realização do gênero humano. Esse processo é responsável por produzir categorias cada vez mais sociais e em níveis cada vez mais complexos. Pensar a educação nesse sentido exige que entendamos que ela é parte da reprodução e que tal como esta também se complexifica conforme o desenvolvimento do ser e no mesmo grau de suas contradições. Nesse sentido, escreve o filósofo “[...] o ser social, ao reproduzir a si mesmo, torna-se cada vez mais social, ele constrói o seu próprio ser de modo cada vez mais forte e mais intenso a partir de categorias próprias, de categorias sociais. [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 178). Segundo o autor, esse processo é responsável por integrar as comunidades humanas singulares afirmando o caráter universal do gênero humano e da individualidade humana.

Portanto, a educação sempre reflete o patamar de desenvolvimento do ser, transformando-se continuamente para atender as necessidades colocadas pela reprodução social. E dessa maneira, mesmo a educação mais remota e realizada de maneira mais espontânea como nas sociedades primitivas, já possuía uma especificidade que correspondia ao modo de vida e interesses sociais daquela sociedade. Sendo assim, ao atuar no comportamento e nas ações dos indivíduos, mediante um conjunto de valores instituídos

socialmente transmitidos também pela educação, esta, como qualquer outra prática social, nada mais representava que os interesses sociais vigentes, sejam estes fundados pela sociedade igualitária ou pela sociedade dividida em classes, conforme veremos logo adiante.

4.3 A educação do homem primitivo *versus* a educação de classes

Tomando por referência a perspectiva ontológica, compreendemos que a natureza da educação é histórica e sua função social é dada pelas necessidades da reprodução social cujas bases assentam-se na forma como o homem se organiza para produzir sua existência. Sendo assim a educação, como os outros complexos sociais, reflete a estrutura social para a qual e na qual ela foi erigida. Na sociedade primitiva e na sociedade de classe a educação assumiu funções sociais completamente diferentes para atender as necessidades específicas da reprodução social de cada uma dessas sociedades. Nos textos a seguir discutiremos sobre as práticas educativas nas sociedades primitivas e na sociedade de classe, enfatizando o contraste entre esses dois modelos específicos de educação ao longo da história. Buscaremos, então, aprofundar o debate sobre a educação, tendo em vista o que foi discutido anteriormente acerca da sua natureza ontológica, para além desses modelos históricos, ou seja, percebendo-os no contexto da totalidade social.

Observemos de início que para discutir as práticas educativas ao longo da história, utilizamos diversos autores que analisam a educação a partir de experiências e modelos específicos. Sendo assim, advertimos que a utilização dessas referências não implica a adoção integral da análise realizada e nem da metodologia empregada por seus autores, visto que muitos não partem de uma perspectiva ontológica da educação. Todavia, as contribuições desses intelectuais, tais como Ponce (2015), Manacorda (2010), Saviani (2010; 2013), Frigotto (2010), entre outros, enriquecem nosso debate à medida que ilustram práticas educativas específicas, em tempos históricos, e assim permitem discutir sobre educação a partir de uma dada totalidade social.

4.3.1 *Práticas educativas da comunidade primitiva*

Vimos ao longo deste trabalho, especialmente a partir de Engels (1984) e Leacock (2019), que as sociedades primitivas caracterizavam-se por uma economia de subsistência, pela propriedade comum e pelo trabalho coletivo. Leacock (2019), mais especificamente,

mostra que nessas sociedades os indivíduos eram livres e autônomos, prevalecendo entre eles a igualdade de gênero. A partir desse modelo de sociedade apreendemos o complexo educativo, enquanto uma *práxis* fundada na forma como o homem produz sua existência social com vistas a garantir a reprodução dessa estrutura social.

Tomando por referência os estudos antropológicos sobre a organização social das comunidades primitivas, em especial a obra de Morgan e análises de Marx e Engels sobre o funcionamento das sociedades primitivas, Aníbal Ponce fez importantes considerações sobre a educação nesse contexto. Ponce (2015) destaca que nessas sociedades, a educação era praticada de forma espontânea por meio do convívio social, sendo a convivência diária o que de fato determinava os conhecimentos, crenças e práticas que o grupo social definia como necessários. Nesse sentido, escreveu o autor:

[...] Usando uma terminologia a gosto dos educadores atuais, diríamos que, *nas comunidades primitivas, o ensino era para vida e por meio da vida*; para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar o barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. [...]. (PONCE, 2015, p. 21, grifos do autor).

[...]

[...] Com o idioma que aprendiam a falar, recebiam certa maneira de associar ou de idear; com as coisas que viam e com as vozes que escutavam, as crianças se impregnavam das ideias e dos sentimentos elaborados pelas gerações anteriores e submergiam de maneira irresistível numa ordem social que as influenciava e as moldava. [...] A sua consciência era um fragmento da consciência social, e se desenvolve dentro dela. [...] (PONCE, 2015, p. 24).

Ou seja, tratava-se de uma educação efetivada na prática, conforme os indivíduos eram inseridos no convívio social. Ponce (2015) menciona os estudos sociológicos de Durkheim para demonstrar com maior ênfase a natureza espontânea da educação. Para o sociólogo francês, na comunidade primitiva a espontaneidade da educação fazia com que esta se assemelhasse a outros complexos sociais, tais como a linguagem e a moral. A nosso ver, esse fenômeno pode ser compreendido de forma mais categórica a partir do desenvolvimento do ser, o qual se desdobra ampliando o seu grau de diferenciação e complexidade, nos termos anteriormente referidos em Lukács (2013). Isso significa que quanto menos desenvolvido for o plano do ser, os complexos são mais simples, mas isso não implica dizer que quando constituídos possam em essência ser confundidos, sendo isso válido também para a educação.

Vale lembrar, conforme demonstrou Leacock (2019), em se tratando de uma sociedade igualitária, na qual todos ocupam a mesma posição na produção social, não havia razão alguma para qualquer distinção quanto ao acesso às práticas educativas; por isso, os

conhecimentos eram acessíveis a todos nessas sociedades. Não obstante, Ponce (2015, p. 24, grifos do autor) observa que:

[...] numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivavam da estrutura social homogênea do ambiente social, identificando-se com os interesses comuns do grupo e se realiza igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar.

Portanto, praticava-se uma educação que não era sistematizada, mas que na prática, buscava atender as demandas da estrutura social igualitária. Enquanto *práxis* imbricada no processo de socialização⁵⁶ dos indivíduos, a educação corroborava a assimilação por parte destes das normas, dos valores e dos comportamentos sociais que juntos correspondiam a uma concepção de mundo e do homem. Sendo assim, o ideal pedagógico realizava-se de maneira espontânea e livre, porque não havia instituição específica, mas visava em última instância transmitir os conhecimentos considerados fundamentais para garantir a existência do grupo como um todo.

Todavia, observamos que, contrário ao que afirma Ponce (2015) acerca do papel das práticas educativas em relação à formação dos indivíduos, a pesquisa de Leacock (2019) permite ir mais a fundo nessa questão ao evidenciar que nessas sociedades havia uma considerável margem para as individualidades. Dessa maneira, a educação não se limitava à imitação das gerações e anulação do indivíduo, conforme o autor deixa a entender na seguinte passagem:

[...] também devemos reconhecer como não menos evidente que, numa sociedade em que a totalidade dos bens está a disposição de todos, a silenciosa imitação das gerações anteriores pode ser suficiente para ir levando a uma meta comum a inevitável desigualdade dos temperamentos individuais (PONCE, 2015, p. 22).

Vimos, a partir de Leacock (2019) que, ao contrário do que muito se pensou a respeito das sociedades primitivas, as individualidades não eram anuladas. Na sociedade igualitária dos montagnais-naskapi, a autonomia individual não só era garantida como

⁵⁶No entanto, devemos frisar, a partir de considerações ontológicas, a educação em qualquer forma social acompanha o grau de desenvolvimento do ser em termos de complexidade. Sendo assim, a educação, fundia-se a outros complexos em face do grau de desenvolvimento do ser ainda bastante incipiente, no qual os complexos sociais possuem um grau de diferenciação menor e por isso apareciam no plano imediato de forma quase que indistintos. Assim, apesar da educação realizar-se junto a outras práticas sociais, como a linguagem, a religião, etc., ela não se confundia com estas. Vimos que desde o seu surgimento os outros complexos sociais possuem uma especificidade e função própria no âmbito do desenvolvimento do ser (LUKÁCS, 2013; LESSA, 2016).

também era uma condição fundamental em face das necessidades da tribo. Sendo assim, pensar em um modelo de educação que apenas tratava de formar os sujeitos eliminando possíveis diferenças individuais em nome de uma homogeneidade coletiva é um grande equívoco.

Portanto, a partir de Leacock (2019), podemos dizer que a igualdade social nunca teve a ver com a igualdade entre indivíduos. Na sociedade primitiva estudada pela antropóloga, a presença de distintas qualidades e habilidades individuais mostra claramente que o nível de complexidade do ser já era um fato incontestável.

Quanto ao aspecto espontâneo da educação, devemos ter em mente que tal característica correspondia à estrutura informal daquelas sociedades. Já dissemos que a espontaneidade da educação na sociedade primitiva não significa dizer que ela não possuía uma intencionalidade, isto é, que ela não expressasse o interesse de formar certas qualidades no indivíduo para viver naquela sociedade. Isso se deve ao fato anteriormente discutido acerca da natureza do complexo da educação, o qual desde os primórdios se notabilizava pela sua função social, de comunicar o indivíduo ao gênero através do acesso a certos conhecimentos e de acordo com os interesses da reprodução social. Sendo assim, a educação, mesmo espontânea, já se diferenciava dos demais complexos sociais, embora essa distinção pudesse ser muito menos evidente no plano imediato, o que certamente se devia ao caráter informal e não institucional dessa prática. Portanto, frisemos isso, a educação mesmo nas sociedades primitivas já se constituía, em alguma medida por um sentido *estrito*, além do sentido mais amplo, nos termos anteriormente referidos.

Assim, considerando os elementos acerca da organização primitiva apresentados na obra de Leacock (2019), abstraímos que o caráter espontâneo da educação não deve ser confundido com ausência de especificidade ou que a educação se tratava de um complexo completamente difuso em meio a outros complexos. A espontaneidade da educação tinha a ver com a natureza informal daquelas sociedades, ou seja, a sua estrutura informal, sendo isso o que determinava a natureza do complexo educativo. Portanto, a ausência de formalidade não significava que a educação ali não tinha o objetivo de formar e habilitar um tipo de indivíduo para viver naquela sociedade, visando atender as demandas colocadas pela reprodução social. Esse ponto é fundamental porque elucida, ao menos em parte, algumas controvérsias em relação à natureza ontológica da educação no que se refere aos seus sentidos *amplos* e *estritos*, conforme esboçamos anteriormente.

Por se tratar de uma prática espontânea, a educação não estava confinada a uma pessoa ou instituição específica. As crianças eram educadas conforme os padrões sociais e na medida em que conviviam com o grupo. Assim, qualquer adulto poderia instruir uma criança quando achasse por bem transmitir determinados ensinamentos necessários ao desenvolvimento pessoal daquela criança no contexto da manutenção do grupo. A pesquisa de Leacock (2019) evidencia de forma contundente essa realidade.

Segundo a antropóloga, entre os caçadores e coletores montagnais-naskapi predominava a atitude geral de amar todas as crianças, sendo os cuidados com as mesmas uma responsabilidade do grupo como um todo. Assim, ela relata:

[...] Era frequente observar-se um adulto encarregando-se, de forma espontânea e casual, das necessidades de qualquer criança que se encontrasse ao seu redor. Além disso, não era possível identificar crianças órfãs ou “adotadas” pela forma como elas eram tratadas. Tais crianças não se viam, por hipótese alguma, apartadas da vida do grupo, mas de bom grado assimiladas e amadas por outra família (LEACOCK, 2019, p. 74, grifos da autora).

Em outro trecho, a antropóloga conta que:

[...] 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 enxugasse o nariz. Nessa mesma linha, verifiquei a relação de parentesco de uma criança com um homem que o havia colocado 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).

Essas passagens são esclarecedoras, pois o cuidado coletivo com as crianças indica que os ensinamentos também podiam ser realizados por todos de maneira espontânea, solidária e coletiva. Assim, a educação dos pequenos só podia ser de fato uma preocupação de todos, uma vez que sua função era a de formar nos indivíduos padrões sociais de comportamentos necessários à manutenção do grupo, e nunca um interesse particular qualquer.

Conforme Leacock (2019), no passado também não existia orfandade entre os montagnais-naskapi, o que por si só já diz muito sobre a estrutura social e familiar desses povos. A obrigação com as crianças era de todos, algo que só mudou quando o coletivo começou a perder força ante a emergência da família nuclear, ficando as mulheres encarregadas quase que exclusivamente do cuidado com as crianças.

Enfim, a prática educativa entre os povos primitivos era praticada por qualquer adulto interessado em ajudar uma criança que estava precisando, ou mesmo instruí-la em alguma atividade. Leacock (2019) conta que se admirava da forma como os adultos tinham paciência com as crianças, e como era comum um adulto parar tudo o que estava fazendo para dar atenção a uma criança. Nesse sentido, ela narra uma vez ter presenciado um homem que trabalhava na confecção de uma canoa e uma criança se aproximou com curiosidade para entender o trabalho deste homem, o mesmo, pacientemente, dedicou toda atenção ao pequeno, até que a criança, satisfeita, resolveu brincar com outras coisas. Sendo assim, esses ensinamentos, embora espontâneos, já davam margem à formação das habilidades necessárias ao grupo e às individualidades na medida em que atendia aos interesses de cada um por aprender a fazer canoas, sapatos de neve ou qualquer outra atividade no interior do grupo.

Vimos também que o cuidado com as crianças era uma responsabilidade de todo o grupo e que os adultos do sexo masculino dedicavam-se quando era necessário, tal como uma mãe, aos cuidados com as crianças. Às crianças também era dedicado um profundo respeito, considerando-se suas necessidades. Para Leacock (2019) isso era nítido no modo como os adultos eram atenciosos e sensíveis com os pequenos da tribo.

Entre os montagnais-naskapi, a relação dos adultos com as suas crianças revela a qualidade das relações pessoais do grupo como um todo. Nesse sentido, nada mais esclarecedor que a passagem transcrita por Leacock (2019) na qual se evidencia a divergência entre o compartimento dos índios em relação às suas crianças e à sociedade civilizada.

[...] Uma afirmação clássica do século XVII expressa as atitudes paternas dos homens montagnais. 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 seu filho era, de fato, dele, os montagnais replicaram: “Vocês não têm juízo. Vocês franceses amam apenas seus próprios filhos, mas nós amamos todos as crianças de nossa tribo” (Thwaites, 1906: 6: 255) (LEACOCK, 2019, p. 272).

A responsabilidade de todos para com as crianças não se tratava de uma questão individual, conforme dissemos, mas social, e refletia a estrutura social igualitária.

A qualidade dessas relações impedia, por exemplo, que os adultos castigassem as crianças. De acordo com Leacock (2019), o hábito de castigar as crianças tornou-se uma prática entre os montagnais-naskapi somente a partir do momento em que passaram a conviver com os comerciantes e os missionários, sendo através do *Programa Jesuítico* que essa atitude foi mais minuciosamente praticada, inclusive mediante uma prática educativa específica. Essa realidade mostra, entre outras coisas, que não foi tão fácil assim impor tais padrões aos índios, conforme enfatiza Leacock (2019); caso contrário, não teria havido a

necessidade de investir em outras práticas, combinando educação e religião, para mudar o modo de vida desses povos.

A aversão dos montagnais-naskapi à punição das crianças fica evidente em uma passagem que Leacock (2019) transcreve das *Relations* e que revela a enorme distância cultural entre esses povos e o homem “civilizado”. Nesse sentido, a antropóloga conta que:

[...] Provavelmente nenhum incidente gravado nas *Relations* revela de forma mais contundente a distância cultural a ser atravessada pelos montagnais convertidos do que aquele em que um menino baterista francês golpeou com sua baqueta um menino montagnais, fazendo-o sangrar. Os montagnais que observavam a cena sentiram-se ofendidos e disseram: “vejam, alguém de seu povo feriu um dos nossos, vocês conhecem bem nossos costumes, ofereçam-nos presentes em desagravo.” O intérprete francês retrucou: “vocês conhecem bem nossos costumes; quando um dos nossos comete um erro, nós o castigamos. Este menino feriu um dos seus; ele deverá ser chicoteado imediatamente em sua presença”. Quando os montagnais viram que o francês estava determinado a chicotear o menino, (LEACOCK, 2019, p. 95).

[...] eles começaram a rogar para que ele fosse perdoado, alegando que se tratava apenas de uma criança que não sabia o que estava fazendo; mas como nosso povo iria puni-lo mesmo assim, um dos selvagens tirou toda sua roupa, jogou seu cobertor sobre a criança e gritou àquele que deveria chicoteá-lo: “bata em mim, se você quiser, mas não bata nele” [Strike me if thou wilt, but thou shalt not strike him]. E, assim, o pequeno escapou (5: 219) (RELATIONS *Apud* LEACOCK, 2019, p. 95).

Ponce (2015), assim como Leacock (2019), também afirma que as crianças na sociedade primitiva não eram castigadas, e sendo assim, o processo de aprendizagem não era punitivo e nem exigia das crianças uma intensa disciplina.

Nunca eram as crianças castigadas durante o seu aprendizado. ‘Deixam-nas crescer com todas as suas qualidades e defeitos. As crianças são mimadas pela mãe e quando, em algum momento de impaciência, esta chega a castigá-las, o pai por sua vez castiga a impaciente’⁵⁷. Apesar de entregues ao seu próprio desenvolvimento – Bildung, como diriam séculos mais tarde Goethe e Humboldt –, nem por isso as crianças deixavam de se converter em adultos, de acordo com a vontade impessoal do ambiente: adultos tão idênticos uns aos outros que Marx dizia, com justiça, que ainda se encontravam ligados à comunidade por um verdadeiro ‘cordão umbilical’⁵⁸. (PONCE, 2015, p. 21-22, grifos do autor).

Ou seja, o uso da violência não era uma prática comum entre os povos primitivos, e isso não impedia que os membros do grupo assimilassem os conhecimentos, normas e regras sociais necessárias ao convívio do grupo.

De acordo com Ponce (2015), com a divisão do trabalho surgiu um novo modelo de educação para atender às necessidades colocadas pela estrutura social assentada nessa

⁵⁷Descamps, P. *État social des peuples sauvages*. Paris, Payot, 1930.

⁵⁸Marx, K. *El capital*, t. I, p. 54, da tradução de Justo.

divisão. A distinção operada entre trabalho *material propriamente dito* e outras atividades liberou uma parcela da população para dedicar-se a outras atividades mais restritas, demandando conhecimentos mais específicos. Sendo assim, em face da diferenciação das atividades, surgiram práticas educativas voltadas à satisfação das novas exigências da divisão do trabalho.

Para Ponce (2015), ao assumir tarefas distintas, os membros da sociedade foram lentamente consolidando funções e posições sociais diferentes, as quais mais na frente viriam a se tornar veículos para a aquisição de poderes. Conforme o autor, essas funções mais específicas foram aos poucos se convertendo em privilégios de uns sobre os outros. Nesse ponto, contudo, discordamos do autor, pois conforme visto com Leacock (2019), a autonomia individual, qualidades e habilidades dos indivíduos, não implicavam em privilégios ou em qualquer forma de obter vantagem individual no interior do coletivo tribal. Sendo assim, entendemos que o que de fato mudou para que tais qualidades e habilidades se transformassem em privilégios não foi a diferenciação em si que se consolidava em função da posse de bens. Entendemos que a diferenciação entre indivíduos existe desde que o ser social se constituiu enquanto tal, quer dizer, a complexidade diz respeito à natureza do próprio ser social. A questão, então, é saber o modo pelo qual tais diferenças foram resignificadas visando garantir a apropriação individual de certos privilégios e bens; no contexto da transição da comunidade primitiva à sociedade de classes, essa foi a mudança fundamental, que vincula-se diretamente às transformações na base da produção, assentada na propriedade privada e no trabalho explorado.

Nesse sentido, também devemos lembrar novamente as considerações de Sacks (1979)⁵⁹ para a qual o elemento crucial para a distinção entre as pessoas, mais que qualquer outra coisa, foi à aquisição de “certos bens” com valor produtivo. Ou seja, a distinção social surge da apropriação de riquezas de uma natureza específica, a de gerar um acúmulo de riquezas por parte de alguns grupos de pessoas, como a posse de animais de grande porte, que aceleravam o trabalho na agricultura, ou até mesmo a aquisição de serviços de outros que se submetiam, por crenças ou incapacidade de substituir presentes, disponibilizando o seu trabalho em troca. Os possuidores desses bens foram se destacando da comunidade, gerando uma diferenciação da esfera pública e privada, e assim o interesse individual foi aos poucos suplantando o interesse coletivo da *gens*, ao mesmo tempo em que as famílias nucleares foram

⁵⁹SACKS, Karen. Engels Revisitado: las mujeres, la oragnizacion de la produccion, y la propiedad privada. In: HARRIS, Olivia, YOUNG, Kate. Antropologia y Feminismo. Barcelona: Anagrama, 1979 (p. 247-266). Disponível em: NuevoDocumento 2018-02-15 (wordpress.com). Acesso em: 19 fev. de 2020.

se consolidando como unidades econômicas da sociedade. Foi nesse contexto também, conforme dito antes, que as mulheres assumiram uma posição social inferior à posição dos homens, ficando responsáveis pelo trabalho doméstico e não mais pelo trabalho social como antes na convivência gentílica (ENGELS, 1984; SACKS, 1979).

Então, embora tivesse havido uma cisão do trabalho, na qual um grupo de pessoas ficou liberado do trabalho manual, dedicando-se às outras tarefas, isso por si só não era suficiente para garantir que essas pessoas obtivessem privilégios. Fosse assim, a inicial divisão de tarefas entre os sexos já seria suficiente para impor relações desiguais de gênero, mas não foi esse o caso, conforme mostra a literatura. Portanto, frisamos novamente, o fundamental para que tais posições pudessem ser usadas para obter vantagens foram as mudanças que já haviam sido consolidadas na estrutura social, a qual passara a ser regida pela propriedade privada e pelo trabalho explorado. Foi a partir dessas mudanças na base da estrutura social igualitária que o interesse coletivo cedeu ao interesse privado. (LEACOCK, 2019). Portanto, a partir dessa estrutura social surgiu um novo ideário pedagógico com vistas a atender aos novos interesses emergentes e garantir a reprodução social da nova realidade estabelecida.

4.3.2 A educação de classes e seu modelo escolar

De acordo com Ponce (2015), com a supressão da comunidade primitiva pela sociedade de classes, os conhecimentos deixaram de ser acessíveis a todos de forma espontânea e livre para serem transmitidos de acordo com as novas posições sociais e interesses de classe. Desse contexto, emergiu um novo modelo pedagógico voltado à transmissão dos conhecimentos de acordo com as diferenças e necessidades da sociedade de classe.

Conforme o autor, os registros históricos revelam que desde a antiguidade os conhecimentos eram controlados por reis e faraós do Egito visando manter o *status quo*. Ponce (2015) menciona como exemplo o controle de técnicas sobre canais de águas e rios por parte de monarcas egípcios que as mantinham em segredo para controlar a produção agrícola e assegurar sua posição de privilégio.

Apoiando-se em Marx e Engels, Ponce (2019) afirma que durante a transição da sociedade primitiva à sociedade de classes, mais especificamente a partir da domesticação de animais e na agricultura, surgiu a divisão entre “administradores” e “executores”. Dessa

divisão, surgiu pela primeira vez a possibilidade do ócio de uma classe, abrindo caminho para a possibilidade de criação de novos instrumentos e técnicas, assim como de novos conhecimentos.

Ante a nova realidade, assentada nas desigualdades de bem e de interesses incomuns, os fins da educação voltaram-se para atender os privilégios da classe dominante.

[...] Em outras palavras: o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único sofreu uma partição: *a desigualdade econômica entre os “organizadores”* – cada vez mais exploradores – e os *“executores”* – cada vez mais explorados – *trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas* [...] (PONCE, 2015, p. 29-30, grifos do autor).

De acordo com Ponce (2015), logo que as classes emergiram, as famílias dirigentes passaram a organizar não só a produção social como um todo, mas também o controle dos rituais, crenças e técnicas que os membros da comunidade deveriam receber. A cisão estabelecida entre trabalho material e não material, permitiu a um grupo de pessoas controlar as práticas sociais e também os conhecimentos socialmente produzidos.

Apesar dos equívocos do autor acerca da utilização dessas práticas e de certas funções para obter vantagens – pois o mais provável é que essas pessoas só podiam ser aquelas liberadas do trabalho produtivo, ou seja, os próprios exploradores do trabalho alheio, sendo este o verdadeiro motivo pelo qual buscavam reafirmar sua posição e o *status quo* – o certo é que, como afirma Ponce (2015), a formação intelectual foi cindida em função da necessidade da classe dominante elaborar e transmitir conhecimentos específicos para cada grupo.

Sendo assim, isso significa dizer que o desenvolvimento das classes também ocasionou a apropriação dos conhecimentos. Ou seja, com a emergência de uma estrutura social hierárquica e desigual, os conhecimentos deixaram de ser socializados igualmente, passando a bens apropriáveis por um grupo privilegiado que fazia uso deles conforme seus próprios interesses. Por isso, entre outras coisas, as pessoas segredavam certos conhecimentos e habilidades, como forma de mantê-los sob seu domínio e de sua prole, conforme explica Ponce (2015):

[...] “Cada organizador educava os seus parentes para o desempenho do seu cargo, e predispunha o resto da comunidade para que os elegessem. Com o passar do tempo, essa eleição se fez desnecessária: os “organizadores” passaram a *designar* aqueles que deveriam sucedê-los e, desse modo, as funções de direção passaram a ser patrimônio de um pequeno grupo que defendia ciumentamente os seus segredos.

Para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo; para os afortunados, o saber de iniciação."(PONCE, 2015, p. 30-31, grifos do autor)⁶⁰.

Mas, enfatizemos novamente, não se tratou simplesmente de uma diferenciação dada pelas funções que cada um assumia na tribo, dando a entender que as pessoas eram levadas a agir segundo sentimentos egoístas em relação aos conhecimentos obtidos ao realizar determinadas funções, por exemplo.

Conforme revelam os estudos de Leacock (2019) sobre as sociedades igualitárias, as diferenças pessoais entre os indivíduos sempre existiram, mesmo nas sociedades igualitárias, as quais faziam parte da própria estrutura social. Na sociedade montagnais-naskapi, por exemplo, havia o indivíduo que fazia a melhor canoa e outro que fazia a melhor raquete de neve, assim como existiam líderes temporários de acordo com suas habilidades, mas em nenhum desses casos, isso significava privilégios sobre os demais membros do grupo. Ou seja, qualidades, habilidades e também fracassos individuais eram aceitos pelo grupo, e não eram usadas para hierarquizar pessoas ou para garantir vantagens.

Sendo assim, o fundamental é compreender que conhecimentos e habilidades, e também sua forma de transmissão através de um novo modelo específico de educação, foram usados para obter privilégios, mas somente a partir do momento em que se erigiu uma estrutura social fundada no trabalho explorado e na propriedade individual de riquezas. Essa foi a transformação basilar que levou ao fim do trabalho cooperativo e da propriedade comunal, e nesse contexto, a educação, como outras práticas sociais secundárias, voltou-se para atender os interesses da classe dominante.

Nesse momento, conforme observa Ponce (2015), as cerimônias de iniciação tornaram-se o *primeiro esboço* de um processo educativo diferenciado com vistas ao interesse da classe dominante.

[...] Os magos, os sacerdotes e os sábios – primeiramente simples depositários e, posteriormente, donos do saber da tribo – assumem pouco a pouco, juntamente com a função geral de conselheiros, a função mais restrita de iniciadores. Cada tribo foi recolhendo através dos anos uma larga experiência que foi sendo cristalizada em tradições e mitos. Mescla caótica de saber autêntico e de superstições religiosas, esse acervo cultural constituía o reservatório espiritual que protegia o grupo na sua luta contra a natureza e contra os grupos rivais. [...] (PONCE, 2015, p. 31).

Para o autor, as cerimônias de iniciação do saber representam o rudimento do que mais tarde viria a ser a escola a serviço de uma classe. Fato é que, a partir desse momento, os

⁶⁰ Referência: Bogdanof: *Economia política*, p. 39. s/ano.

conhecimentos já não eram mais um direito de todos e/ou transmitidos igualmente, passando a serem praticados de acordo com os interesses que emergiram com a cisão da sociedade em duas classes.

Conforme Ponce (2015), nesse contexto, do ponto de vista educativo, já existia uma nítida diferenciação entre o nível dos iniciados e o dos não iniciados, e os castigos às crianças também já havia se tornado presente no processo educativo. Assim, a educação assume um nítido caráter autoritário em contraposição ao antigo tratamento benévolo dedicado às crianças. Para Ponce (2015, p. 32), “[...] A educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde seu primitivo caráter homogêneo e integral.”⁶¹. Essa realidade pode ser percebida através do estudo de Steinmetz, destacado por Ponce (2015), que estudou 104 sociedades primitivas e verificou que em apenas 13 delas a educação era severa, sendo as mesmas aquelas que mais se aproximavam da sociedade civilizada.

A partir da experiência dos povos montagnais-naskapi narrada por Leacock (2019) percebemos que a educação das crianças, sob a tutela dos missionários e comerciantes, tornou-se rapidamente uma prática violenta e opressora de modo geral e especialmente das meninas, na medida em que era necessário eliminar a “estranha” autonomia das mulheres naquela tribo desde cedo. E mesmo quando se tratava de práticas espontâneas, imbricadas no convívio social, a educação em sentido amplo era marcada pelo conflito cultural, notabilizando-se pelo seu caráter violento na medida em que o dominador tentava impor seus costumes aos nativos. Atitudes como aquele narrada anteriormente em que o homem branco tentava convencer a criança naskapi a bater em outra criança, retrucando um ato de violência, em conformidade com os seus próprios padrões culturais, revela bem essa realidade.

Por certo, conforme dissemos, com a emergência da sociedade de classes, a educação tornou-se uma prática voltada à manutenção dos privilégios da classe dominante. Conforme enfatiza Ponce (2015), no momento em que a classe é constituída, passa a valer um novo dogma pedagógico voltado para a sua conservação. Nesse sentido, o autor explica:

[...] Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância (PONCE, 2015, p. 32, grifos do autor).

⁶¹ Referência: Graebner, ob. Cit., p. 78. s/ano.

Daí a necessidade de restringir certos conhecimentos a determinados grupos, conforme dito acima; e esse processo ocorreu lentamente e se desdobra até os dias atuais. Na esteira de Marx e Engels, Ponce (2015, p. 42) lembra que “Para que a classe em si se converta em classe para si, é necessário, portanto, um longo processo de esclarecimento, em que os teóricos e as próprias peripécias da luta desempenham uma amplíssima função.” Assim, o ócio assegurado à classe exploradora possibilitou a ela adquirir uma consciência mais clara de si própria e em função dessa consciência agiu de forma mais eficaz para assegurar seu *status quo*, tornando a educação uma ferramenta a seu favor.

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1) destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2) consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3) prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. *No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas*, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca (PONCE, 2015, p. 42, grifos do autor).

Portanto, na sociedade de classes a educação torna-se um instrumento da classe dominante na luta contra todo e qualquer resquício da sociedade primitiva, assumindo como função principal inculcar nos sujeitos as ideias necessárias para assegurar o seu *status quo*. Nesse contexto, o ideal pedagógico já não mais pode ser igual para todos, pois as ideias da classe dominante não são as mesmas da classe oprimida, sendo necessária uma educação também diferenciada para cada classe.

Entre os antigos, por exemplo, por conta da estrutura social profundamente hierarquizada, na qual a grande maioria das pessoas era escrava e a produção era basicamente manual, a educação caracterizou-se por uma atividade exclusiva da classe dominante e que dispunha de tempo livre. (PONCE, 2015).

Foi também em face da divisão de classe e da separação entre trabalho manual da atividade mental que historicamente ensino e trabalho foram cindidos. De acordo com Manacorda (2010), a escola surge com as classes tendo por objetivo inicial a formação da camada dominante, não existindo para as demais classes. Conforme o autor, somente há pouco tempo, a partir do início da Revolução Industrial, a escola tornou-se, em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade. Sendo assim, o autor chama atenção para o fato de a grande oposição histórica na educação ter sido entre escola e *não escola*,

[...] Tem se falado muito, e ainda se fala a toda hora, da oposição entre a escola do trabalho e a escola do doutor, entre escola desinteressada e escola profissional – e,

nesse contexto, é oportuno e tem sentido o discurso sobre duas culturas – mas, na realidade, por milênio a oposição tem-se dado não entre escola e escola, mas sim entre escola e não escola. Ou, para usar uma expressão quase marxiana, a escola se coloca frente ao trabalho como não trabalho e o trabalho se coloca frente à escola como não escola. (MANACORDA, 2010, p. 127).

Portanto, a instituição escola demarca a educação da sociedade de classe na medida em que seu surgimento corresponde ao interesse da classe dominante, voltando-se inicialmente para a formação exclusiva dos filhos dos proprietários, conforme explica Manacorda (2010, p. 128):

[...] De maneira geral, aliás, a escola, como local específico para a educação dos jovens, nasce nas cortes dos primeiros estados históricos da Mesopotâmia e do vale do Nilo e se difunde pelas ilhas do Mediterrâneo e, dali, para a Grécia e Roma, desenvolvendo-se, com diversas diferenciações históricas, com base nas instituições de educação no interior da família (e, ainda desta vez, é óbvio também, e até mais do que ocorre com a escola, que o emprego desta palavra é anacrônico; designa, de maneira alusiva, uma instituição que muito pouco tem a ver com a família moderna concreta; refere-se mais ao conjunto da propriedade – natural, animal e humana – do poder ou patrão). Uma família em que a divisão do trabalho cria a figura social da ama feminina ou masculina, como no Egito; ou, como é, manifestamente, Fênix para Aquiles, em Homero (Ilíada, livro IX, versículos 438-496), sendo esta a primeira figura histórica do educador.

Segundo o autor, as primeiras escolas públicas dividiam-se em dois tipos, escolas de cultura, destinadas aos pensadores da classe dominante, e os ginásios, voltados para a formação de cidadãos guerreiros para o poder político militar. Como se pode observar, embora houvesse essa divisão, ambas as escolas eram exclusividades das classes dominantes.

Os gregos e romanos herdaram esse modelo de educação, mantendo sua exclusividade às classes possuidoras. Assim, a educação entre esses povos permaneceu totalmente apartada dos interesses sociais das classes dominadas, refletindo a estrutura social daquelas sociedades.

[...] na sociedade grega, e ainda mais na romana, em que pese à destinação imediata da escola à formação do cidadão-tipo – o orador como o *vir bonus dicendi peritus* do velho Catão – a escola aparece estranhamente separada da sociedade real, como o demonstram as contínuas denúncias e irrisões, tão mais frequentes quanto mais se consolidam suas estruturas e suas tradições. Denúncias que podemos ler ainda em Plauto, depois em Sêneca, em Petrônio, em Marcial e, finalmente, em Agostinho (Plauto, *Bacchides*, versículos 384-415), testemunhos – como hoje diríamos – de uma separação entre a escola e a vida, que apenas encontram explicação exatamente nos termos de uma cristalizada sobrevivência de estruturas cuja criação é obra lentíssima de séculos e milênios, mas que, uma vez constituídas, tendem a permanecer iguais a si mesmas (MANACORDA, 2010, p. 129, grifos do autor).

Nessa mesma perspectiva, Saviani (2013) recorda o próprio significado da palavra escola que entre os gregos fazia referência ao ócio, ou seja, ao tempo livre do qual apenas a classe dominante dispunha.

Escola, em grego, significa “o lugar do ócio”. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola*. Na Idade Média, evidenciou-se a expressão latina *otium cum dinitate*, o “ócio com dignidade”, isto é, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna [...] (SAVIANI, 2013, p. 81, grifos do autor).

Os ensinamentos nessas instituições refletiam a completa ausência de mobilidade social. Voltada à formação dos jovens da classe dominante, seu conteúdo resumia-se a uma cultura livresca ou ao treinamento para a arte da guerra.

Em contrapartida, na ausência de uma instituição educacional própria, a formação da classe subalterna era realizada mediante a aprendizagem prática, através do trabalho, tendo como objetivo o processo produtivo. De acordo com Manacorda (2010), essa educação era uma verdadeira e autêntica formação no trabalho que acontecia no âmbito das oficinas e corporações. Sendo assim, nesse momento, o processo educativo da classe operária estava integrado ao próprio trabalho, sendo dissociado quando a escola burguesa passou a controlar os conhecimentos e os ensinamentos a serem transmitidos à classe trabalhadora.

Conforme Saviani (2013), com a emergência da sociedade moderna, o desenvolvimento da indústria, a expansão das cidades, os avanços científicos, entre outras mudanças, tornou-se necessária a difusão de um conhecimento sistematizado que pudesse dar conta da complexidade da nova realidade social. Nesse sentido, o autor explica que:

[...] a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições de vida na cidade. Eis porque é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornaram importantes para todos (SAVIANI, 2013, p. 83).

Portanto, a expansão da educação escolar ocorre em face da necessidade posta pela própria reprodução capitalista na sociedade moderna, tornando-se o modelo educativo dominante a partir de então.

De acordo com Manacorda (2010), nesse momento a estrutura educativa que durante milênios se manteve restrita às classes privilegiadas passa a estender-se também à classe subalterna, mas sendo realizada à sua maneira, isto é, a partir dos interesses, tradições e métodos da classe dominante. Conforme o autor, isso não se deu apenas pela incapacidade das

classes subalternas de se articularem ou pelo fato das classes dominantes estarem empenhadas em destruir as instituições típicas da classe trabalhadora, como as oficinas artesanais; mas, sobretudo, em função da inevitável e objetiva necessidade de expandir a aquisição de conhecimentos, os quais deviam se tornar cada vez mais operativos conforme as necessidades produtivas.

E não há dúvida de que esse moderno processo de desenvolvimento envolveu também a estrutura escolar tradicional, aí introduzindo, cada vez mais amplamente, seus conteúdos científicos, (as *artes reales*, que, na verdade, nunca tiveram aí grande relevância) e dando a estes um caráter não apenas cognitivo, mas também operativo, embora, moldando, em parte, a metodologia própria desses conteúdos àquela própria do ensino tradicional das *artes semocialese*, em parte, o novo conteúdo na velha forma, classificatória e livresca. Foi nesse nível de metodológico-histórico que se pôde produzir a separação entre a *escuela* do doutor e a *escuela* do trabalhador: a primeira acentuadamente livresca e desinteressada; a segunda acentuadamente profissional e prática; mas ambas, definitivamente, escolas (MANACORDA, 2010, p.133, grifos do autor).

Assim, a expansão da escola resultou do desenvolvimento social e histórico e das necessidades produtivas das classes dominantes, objetivando-se em face do seu interesse em formar as classes dominadas, conforme dissemos. Sendo assim, esse movimento, conforme explica Manacorda (2010), não significou o suprimento da distância entre educação para a classe de proprietários e a educação do trabalhador, ficando esta sempre mais desprovida de uma formação mais ampla.

Conforme o pensador italiano, com o avanço da tecnologia, que tornava cada vez mais rápida a substituição dos instrumentos e dos processos produtivos, impôs-se o problema de que os operários precisavam ser instruídos; e em vista disso, filantropos, utopistas e até industriais foram obrigados a colocarem o problema da instrução das massas operárias, visando atender às novas necessidades da produção da fábrica. Foi por isso, conforme explica o autor, que o problema da relação instrução-trabalho tornou-se o tema central de toda a pedagogia moderna. As tentativas de por essa concepção em prática se fizeram em duas vias distintas, que foram:

[...] ou reproduzir na fábrica os métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho dos novos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só *sermocinales*, mas *reales*, isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais (MANACORDA, 2010, p. 328-329, grifos do autor).

Conforme o autor, durante o século XVIII, em praticamente todos os países europeus generalizou-se o debate e a tentativa de criar escolas visando atender as

necessidades que surgiam com as transformações no âmbito da produção. Além disso, com o avanço das ciências, tornou-se interessante colocar esses conhecimentos à disposição da sociedade industrial. Então, se por um lado, havia a necessidade de oferecer instruções para o trabalho, por outro, a sistematização dos conhecimentos criava oportunidade de tirar proveito dos avanços científicos. Nesse sentido, Manacorda (2010, p. 348, grifos do autor) explica que:

[...] Enquanto vai desaparecendo o tradicional aprendizado da oficina artesanal, controlado pelas corporações de artes e ofícios (na Inglaterra foi criado por lei em 1381 e, por lei, abolido em 1814), a instituição escola vai atingindo todas as classes produtoras, recebendo novos conteúdos científicos e técnicos. Com base nesses conteúdos, renova-se também a universidade, na qual as ciências matemáticas e naturais acabam separando-se definitivamente da velha matriz das artes liberais, onde se situam durante milênios como *philosophia naturalis* ou *phisica*, e constituindo-se como um corpo ou faculdade em si, destinado a tornar-se cada vez mais complexo. [...] (MANACORDA, 2010, p. 348, grifos do autor).

Assim, o processo pelo qual os ensinamentos e conteúdos vão sendo sistematizados e ensinados através de escolas e em faculdades visavam atender às novas situações colocadas pelas transformações na produção. Ou seja, conforme já foi dito, a expansão da escola às classes subalternas correspondeu ao próprio desenvolvimento social e econômico da sociedade industrial, que, por um lado, almejava destruir as organizações educacionais dos trabalhadores centradas na prática artesanal, e impor sua própria estrutura, e por outro, corresponde à necessidade objetiva de expandir as aquisições através da utilização da ciência, isto é, de colocar suas descobertas à disposição do processo produtivo (MANACORDA, 2010).

Como podemos observar, essa realidade corrobora o que dissemos antes a partir de Lukács (2013) acerca do desenvolvimento do ser social, como um processo sempre desigual e contraditório. Desigual e contraditório porque se em parte a expansão da escola representa os interesses produtivos das classes dominantes, assentando-se em contradições profundas, como a oferta e ao mesmo tempo a negação de determinados conhecimentos à classe trabalhadora, ela também não deixa de avançar na medida em que permite o acesso ao conhecimento socialmente produzido. E nesse ponto, a luta pela continuação da expansão escolar torna-se uma luta das classes trabalhadoras, que a enfrenta de maneira mais ou menos agressiva conforme os desmandos do capitalismo.

Nessa perspectiva, Maceno (2017) contribui ao lembrar que a expansão e ampliação da educação escolar não significam necessariamente uma “expansão intensiva” dos conteúdos para a classe trabalhadora. O autor cita Marx para explicar que:

[...] A expansão da educação em sentido estrito, sobretudo para a classe trabalhadora, pode ser (e predominantemente é) acompanhada de um rebaixamento da intensidade dos conteúdos acessados. Isso é visível já no momento inicial do capitalismo, ainda no século XVIII, quando, “a fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho, A. Smith recomenda o ensino popular pelo Estado, embora em *doses prudentemente homeopáticas*” (MARX, 1996a, p 476, grifos nossos *Apud* MACENO, 2017, 120).

A necessidade do rebaixamento dos conteúdos fica patente na prescrição posológica fornecida por Adam Smith:

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação – ler, escrever e calcular – em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor à quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação (SMITH, 1996, p. 246 *Apud* MACENO, 2017, p. 121).

No entanto, conforme destaca Maceno (2017), mesmo dentro dos limites do Estado capitalista, essa educação não pode ser desprovida por completo de um saber inteiramente alienado, dada a própria necessidade da reprodução dessa sociabilidade. Nesse sentido, o autor afirma:

[...] Ou seja, a educação no capital não pode deixar de transmitir em alguma medida conteúdos que expressem o ser-precisamente-assim da objetividade, mesmo com a atuação de todas as determinações que rebaixam, simplificam e desqualificam os conteúdos da educação em sentido estrito. Essa contradição não tem resolubilidade nos marcos do sistema do capital. Em que pese o caráter contraditório existente entre a necessidade de falsear o real e de não poder ir aos seus fundamentos, de um lado, e a necessidade de conhecer a objetividade para operá-la em benefício da reprodução do capital, de outro lado, as determinações que se originam da reprodução da totalidade social detêm o momento predominante. Isto implica que a contradição mencionada está em ampla conformidade com o sistema do capital, sendo ela mesma uma expressão da dependência ontológica que possui o complexo social da educação em relação ao trabalho e, por consequência, à reprodução do ser social na forma histórica que esta venha a assumir (MACENO, 2017, p. 124-125).

Esse fenômeno relaciona-se com “a necessidade que o capital possui de conhecer o real para operá-lo a seu favor e, ao mesmo tempo, à impossibilidade de conhecer os seus fundamentos, de conhecê-lo *in totum*. [...]” (MACENO, 2017, p. 123). Desse modo, a educação, mesmo estando regida pela lógica do capital, não pode eliminar de uma vez por todas a transmissão de certa quantidade de conhecimentos, evidenciando o próprio caráter contraditório e desigual da reprodução social, conforme explicitado no início deste capítulo.

Portanto, levando em consideração as peculiaridades do desenvolvimento do ser social, voltamos a afirmar que, apesar de todas as suas contradições, a educação escolar, ainda

assim, cumpre uma função importante na transmissão de conteúdos para aqueles que não têm acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Dito de outro modo, apesar da educação escolar representar uma contradição em si, enquanto uma mediação da sociedade de classe, por outro lado, em virtude do desenvolvimento do ser, sempre desigual e contraditório, ela também expressa alguns avanços, dada a sua limitada autonomia, na medida em que amplia as possibilidades históricas de se constituir como uma ferramenta na luta contra essas mesmas contradições. Ou seja, mesmo que esta última seja incomensuravelmente menor diante da sua função de reprodução da lógica da sociedade de classe, retirar a educação *mínima* dos trabalhadores no atual patamar de desenvolvimento e contradições sociais significa uma perda para essa classe; tendo em vista a contribuição, embora limitada, que a educação pode dar à luta pela emancipação humana, para a qual o acesso ao conhecimento sistematizado é uma demanda real. Por isso, talvez essa seja a primeira luta em relação à escola, isto é, garantir a sua permanência, para que a partir disso possamos agregar outras lutas fundamentais rumo à radicalização da educação de modo mais amplo.

De acordo com Maceno (2017), a expansão *extensiva/intensiva* da educação, (em sentido estrito, como o autor se refere), esteve presente desde a origem da sua ampliação, constituindo-se em uma processualidade sócio-histórica originada dos atos teleológicos singulares e dos resultados práticos desses atos. Como na reprodução social não há uma identidade entre sujeito e objeto e toda relação social implica em algo diferente, na educação também vamos assistir a um movimento específico. Ou seja, enquanto fenômeno social dependente do trabalho, o distanciamento da realidade no âmbito da educação pode ser ampliado ou menor em determinado contexto da reprodução social. Assim, Maceno (2017) explica que esse distanciamento:

[...] pode ser bastante largo, como o foi nas primeiras manifestações da educação em “massa” realizada pelo capital, inspirada nas prescrições smithianas e na pedagogização comeniana, porém só vindas à tona décadas depois, em manifestações práticas tais como o método Lancaster e o ensino monitorial e mútuo; ou esse distanciamento pode ser mais curto (embora sempre existente), como o foi em determinadas formações sociais durante o período do *Wel fare State*. Hoje, nas atuais condições de reprodução social nas quais o sistema do capital se encontra, diante de uma crise estrutural nos termos colocados por Mézszáros, esse distanciamento é bem maior, ainda que a expansão quantitativa da educação atinja patamares estatísticos nunca alcançados (MACENO, 2017, p. 125-126).

Portanto, o fato da oferta da educação escolar se notabilizar em determinado momento sócio-histórico por uma maior ou menor preocupação com a transmissão de um conhecimento mais próximo ou mais distante do real, tem a ver com a necessidade de

reprodução, de omissão das contradições, e da tentativa de negar a possibilidade real de superação da ordem social vigente.

Nesse contexto, faz-se *mister* lembrar o movimento hoje predominante na escola básica elementar, a qual mediante a atuação dos organismos internacionais e do Banco Mundial vem sendo cada vez mais rechaçada. Através desses organismos, têm sido elaboradas reformas educacionais que intensificam a mercantilização da educação pública, bem como o esvaziamento dos currículos e da formação docente (RABELO *et al*, 2015). Além disso, tais reformas atuam precarizando o trabalho docente, impondo a esses profissionais as mazelas da reestruturação do trabalho provocadas pela crise estrutural do capital (LIMA, 2017).

Para Frigotto (2010), esse movimento deflagrado na década de 1990 explicita a relação estabelecida entre economia e educação impressa na “teoria do capital humano”⁶² que serve ao capital, enquanto tentativa de falseamento da realidade e organização de uma consciência alienada. Por isso, conforme o autor, é lugar-comum entre os ideólogos da burguesia apoiar pensadores como Smith, que vê a educação apenas como uma moeda de troca, uma mercadoria.

Um homem educado à custa de muito esforço e tempo para qualquer emprego que exige destreza e qualificações especiais pode ser comparado a uma daquelas máquinas caras. O trabalho que ele aprende a realizar, como será de esperar, acima dos salários habituais da mão de obra comum, compensar-lhe-á todo o custo de sua educação, com, pelo menos, os lucros habituais de um capital igualmente valioso (SMITH *Apud* FRIGOTTO, 2010, p. 47).

Assim, a educação dos indivíduos é pensada e almejada somente na medida em que possa contribuir com o desenvolvimento econômico das nações e dos indivíduos, creditando nesses últimos o resultado pelos seus sucessos e fracassos. Conforme destaca Frigotto (2010), essa forma de abordagem se constitui de uma apologia às relações de produção da sociedade burguesa e serve para omitir a verdadeira natureza de exploração das relações sociais da produção.

Em face dessas contradições, é preciso considerar os limites ontológicos da educação na sociabilidade do capital ao mesmo tempo em que almejamos torná-la uma ferramenta de luta contra a opressão. Assim, somente uma compreensão mais ampla de educação, quer dizer, enquanto um complexo social fundado no modo como o homem produz

⁶²De acordo com Frigotto (2010), a Teoria do Capital Humano surgiu nos Estados Unidos, na década de 1950 e início da década de 1960, no contexto de expansão do *Estado de bem Estar Social*, tratando-se de uma teoria produzida no bojo de mecanismo da recomposição da economia imperialista. Um dos principais representantes a Teoria do Capital Humano foi o economista estadunidense Theodore Schultz da Escola de Chicago, o qual recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 1979 pelo seu trabalho.

a sua existência social e como uma *práxis* indispensável ao gênero humano, conforme tratamos anteriormente, torna-se possível esclarecer suas contradições essenciais, limites e possibilidades emancipatórias.

4.4 Educação e emancipação humana: limites sob a lógica do capital

Em *Para além do capital*, István Mészáros (2011) afirma que vivenciamos uma crise *sui generis* do sistema capitalista, uma *crise estrutural*, na qual o capital deparou-se com seus próprios limites intrínsecos, dada pela incapacidade histórica de superar os patamares de acumulação e expansão até então alcançados. Diante dessa crise, a totalidade social é afetada, inclusive a educação, a qual, portanto, também se encontra em crise, uma crise que para Mészáros (2006) é apenas “uma ponta do *iceberg*” da crise maior. Isso ocorre porque a educação está inserida na totalidade dos processos sociais, conforme explica o autor:

[...] O sistema educacional *formal* da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver *de acordo* com a estrutura educacional *geral* – isto é, com o sistema específico de “*interiorização*” efetiva – da sociedade em questão. A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é apenas uma parte constitutiva. [...] (MÉSZÁROS, 2006, p. 275, grifos do autor).

Diante disso, Mészáros (2006, p. 275, grifos do autor) afirma que a questão central da educação não é a simples “tomada da sala de aula”, ou seja, uma conscientização dos sujeitos atuantes; a questão é bem mais ampla que isso, e tem a ver com a própria razão de ser da educação. Sendo assim, segundo o autor, a questão educacional envolve não só a totalidade dos processos educacionais (incluindo aí a questão das relações de gênero), mas, sobretudo, a razão de ser dos instrumentos e instituições. Conforme ele explica:

[...] Se essas instituições – incluindo as educacionais – foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas – esse é o verdadeiro tema do debate. A “*contestação*” da educação, nesse sentido mais amplo, é o maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmos de “*interiorização*” por meio dos quais a alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos (MÉSZÁROS, 2006, p. 275, grifos do autor).

Dessa maneira, pensar em superar os problemas no âmbito da educação hoje requer um debate muito mais agudo sobre a natureza ontológica da educação e a mediação que o capitalismo em crise estabelece com os mesmos. A partir disso é que se pode pensar em estratégias reais de superação desses problemas, as quais, conforme o autor, só podem ser

alcançadas efetivamente mediante uma mudança radical da ordem sócio-metabólica do capital. Enquanto a educação continuar reproduzindo suas funções conforme determinações da sociedade capitalista, que são, conforme Mészáros (206, p.275): “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*. [...]”, ela continuará reproduzindo todas as contradições desse sistema em crise. Em contrapartida, a crise põe em cena a necessidade desvelada de que é necessária a superação desse sistema antes que a humanidade entre em colapso. E nesse sentido, uma nova educação, com vistas à transcendência das relações de alienação sociais de produção do capitalismo, é uma exigência do nosso tempo.

Igualmente necessária é a redefinição das suas funções ontológicas no que pese a inadiável superação da opressão de gênero, tendo em vista que enquanto complexo historicamente fundado na existência social sobre bases alienadas, generalizado no contexto da sociedade de classe, esse modelo de educação historicamente tem assegurado a reprodução das relações de exploração e opressão fundamentais à manutenção do sistema. Portanto, lutar pelo fim da opressão da mulher, utilizando-se da educação, significa o mesmo que lutar por uma nova educação aliada aos anseios por uma ordem social emancipada.

Em sua obra “*A educação para além do capital*”, Mészáros (2008), alerta para o fato de que o acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para garantir a superação das contradições impostas pela lógica do capital. Essa promissora tarefa atribuída à educação, especialmente pelos Organismos Internacionais, serve para iludir as pessoas de que é possível sanar as contradições que estão na base do sistema capitalista com medidas superficiais, isto é, sem alterar a estrutura social vigente. Assim, a ilusão de que a educação escolar é responsável por eliminar as desigualdades sociais corrobora a perpetuação da lógica do capital na medida em que cria e reproduz os valores concatenados à concepção de mundo da sociedade mercantil.

Negando essa perspectiva, Mészáros (2008) advoga que uma reformulação radical da educação é inconcebível sem a correspondente transformação da estrutura social na qual as práticas educacionais encontram-se inseridas.

[...] As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução [...] (MÉSZÁROS, 2008, p.25).

Portanto, qualquer mudança dentro dos limites do sistema capitalista, mantendo inalterada a lógica global da reprodução social, somente reforça os determinantes dessa ordem.

A experiência histórica mostra que mesmo as mais nobres formulações educacionais que se mantiveram dentro dos limites do domínio do capital partiram do ponto de vista da classe dominante e de sua perpetuação. De acordo com Mészáros (2008), nessas formulações, até as posições mais críticas de alguns autores serviram para remediar os piores defeitos da ordem reprodutiva em face de suas crises internas.

Conforme Mészáros (2008), pelo menos nos últimos 150 anos a *educação institucional* cumpriu o propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à expansão do sistema capitalista. Com esse propósito, a educação tratou de negar a possibilidade de qualquer outra alternativa de organização da sociedade, deturpando a história ou esvaziando os conteúdos do processo educativo. Neste contexto, os intelectuais do capital desenvolveram suas teorias⁶³ visando legitimar os interesses da classe dominante.

Ademais, o autor lembra que as determinações gerais do capital afetam profundamente todos os âmbitos sociais os quais influenciam direta ou indiretamente a educação no sentido mais amplo, isto é, não apenas as instituições educacionais formais, mas a educação como um todo. Isto porque a educação está integrada à totalidade social junto aos outros processos sociais também regidos pelas determinações da lógica do capital.

Portanto, tanto em sentido amplo como em sentido estrito, a educação inserida na totalidade social, atua predominantemente para produzir a lógica de reprodução dessa totalidade. Ou seja, se vivemos em uma sociedade fundada na lógica de exploração e acumulação de riquezas, essa educação, seja qual for o sentido que falamos, irá majoritariamente reproduzir essa lógica. Contudo, também devemos reconhecer que até na educação escolar e institucional, com todos os seus limites, é possível contradizer o movimento dominante, embora seja uma possibilidade remota e menos provável de acontecer, mas ela existe, na medida em que se trata de um fenômeno no âmbito do ser, que se perfaz pelo seu caráter de imprevisibilidade diante da autonomia relativa dos complexos sociais.

⁶³Mészáros (2008) cita o exemplo do filósofo liberal John Locke que enriqueceu à custa do Estado capitalista produzindo teorias que fundamentava a opressão dos mais pobres, incluindo recomendações ao tipo de educação – *profissional* - que deveria ser oferecida aos filhos dos trabalhadores.

Nesse sentido, podemos reconhecer a presente prática educativa⁶⁴ conscientemente elaborada como um exemplo de alternativa que se coloca na contra-mão da lógica dominante do capital.

Conforme Mészáros (2008), o processo de internalização e legitimação das posições sociais atribuídas aos indivíduos na hierarquia social é reforçado mediante uma educação em sentido amplo, a qual cria expectativas e formas de condutas adequadas à reprodução do sistema. Dessa maneira, as instituições formais de educação são apenas uma parte importante do sistema global de internalização, mas este não se limita a essa forma de educação, sendo muito mais amplo, ocorrendo em muitos outros espaços sociais. Em contexto de crise aguda, a educação é chamada de forma ainda mais veemente para desempenhar o papel de impor os valores necessários à perpetuação do sistema.

Dessa maneira, a concepção de educação em Mészáros (2008) indica que a educação em sentido amplo, isto é, como fenômeno de “internalização” de valores e condutas necessárias à reprodução social, está sempre vinculada aos determinantes sociais que conforme vimos são regidos pelo trabalho. Por outro lado, a educação formal, aquela realizada nas instituições educacionais sistematizadas pressiona a interiorização desses mesmos valores e condutas através do controle do aparato estatal. Assim, a diferença entre uma e outra consiste apenas na forma como se realizam, isto é, nos processos educativos, sendo ambas igualmente regidas pela lógica global da sociedade. Dessa maneira, a natureza da educação sempre reflete a ordem social vigente, e se a sociedade é regida pela separação entre trabalho e capital, a educação predominantemente reproduz essa lógica, ou seja, orienta-se acima de tudo pela perspectiva global da sociedade mercantilizada. Assim, Mészáros (2008, p. 45, grifos do autor) destaca:

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria o mesmo um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito da educacional, as soluções “não podem ser *formais*”; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

⁶⁴Referimo-nos às atividades de pesquisa no âmbito da educação realizadas na linha Educação, Estética e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC/PPGE, cuja orientação teórica realiza-se mediante uma crítica ontológica da educação e da sociedade.

A citação de Mészáros (2008) sintetiza bem a função da educação na sociedade capitalista, ao mesmo tempo que aponta um caminho em direção à superação de suas contradições, caminho esse que segundo o autor, não se limita, como muitos supõem, a soluções dentro dos marcos do capital, restringindo-se ao campo da educação institucional. Conforme o filósofo húngaro, uma educação verdadeiramente preocupada com a mudança, visando o fim das suas contradições ontológicas, precisa abarcar a totalidade das práticas educativas e se colocar na direção da superação do sistema que funda suas contradições.

É nesse sentido que também devemos pensar em uma educação contra a opressão de gênero, ou seja, uma educação que não se limite às práticas de “conscientização” nos âmbitos escolares acerca das relações desiguais entre masculino e feminino, mas, sobretudo, uma educação que mostre as raízes dessas contradições, e reivindique mudanças na base real que sustenta a opressão da mulher em nossa sociedade. E como já sabemos, essa mudança só é possível dentro de uma mudança maior, cujo objetivo é o fim das relações de exploração e opressão e o estabelecimento da emancipação humana.

Conforme Mészáros (2008), o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de *internalização*, ou seja, a educação como um todo, voltada à reprodução das relações no seio da sociedade mercantil. Dessa maneira, romper com a lógica do capital na área da educação exige como condição necessária substituir as formas de internalização mistificadoras por uma alternativa concreta abrangente, quer dizer, uma alternativa que esteja fundamentada em uma nova ordem social estabelecida, pois, como já foi dito, a educação sozinha não muda a ordem social, sendo as afirmações contrárias um grande equívoco do nosso tempo.

Dito isso, é extremamente importante que tenhamos consciência do papel da educação, assim como a possibilidade de oferecer uma resistência tornando-a uma ferramenta contra a exploração e opressões da sociedade de classe. A partir disso, podemos, conforme afirma Mészáros (2008), maximizar o melhor e minimizar o pior. Para o autor: “apenas a concepção mais ampla de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48). Somente por essa via podemos ter alguma esperança de êxito, evitando cair na tentação dos reparos institucionais que nos mantêm aprisionados na lógica autocentrada do capital, ou seja, aquela forma de encarar o problema da educação cuidadosamente cultivada e propagandeada pelos governos capitalistas. Nesse sentido, o autor afirma:

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Dessa maneira, acreditar em reparos institucionais formais no âmbito da educação apenas mascara o problema da sua natureza ontológica. Acerca desse tipo de abordagem, Mézáros (2008, p. 48, grifos do autor) afirma que:

[...] Essa espécie de abordagem é incuravelmente *elitista* mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja.

Assim, o autor chama a atenção para a necessidade de fugirmos dessa visão de educação, tendenciosamente estreita e excludente, e cuja função consiste em fazer valer o interesse da elite, articulando-se para manter o proletariado em seu lugar.

Na contramão dessa abordagem, Mézáros (2008, p. 49) destaca as contribuições de Gramsci, para o qual “todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante”, e essas concepções podem contrastar com a manutenção da ordem, com a sua mudança, dependendo do grau de articulação das forças sociais conflitantes na luta em defesa de seus interesses.

Assim, para Mézáros (2008), a posição de Gramsci é profundamente democrática e a única sustentável, pois através dela é possível compreender que o que será determinante na mudança é a forma como as forças sociais conflitantes se confrontam em defesa de seus interesses. Dessa maneira, o papel das lutas sociais na construção de uma alternativa é relevante, pois:

[...] a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança”, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos heterogênicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa (MÉSZÁROS, 2008, p. 50, grifos do autor).

Então, se hoje a educação está predominantemente a serviço do capital, não é por força do acaso, mas porque forças sociais e históricas que representam as concepções de mundo em disputa foram responsáveis por consolidarem essa situação. Vendo por esse lado, cruzar os braços e esperar que o capital ofereça as oportunidades de mudança é um contrassenso. Mesmo que estejamos perdendo na luta contra o capital isso não significa que nada deva ser feito, mas qualquer medida, no âmbito da educação, que parta do pressuposto de que a lógica do capital deva ser destruída, poderá contribuir sobremaneira para a superação das contradições reinantes. Sem esse norte evidenciado por Gramsci, “o domínio da educação institucional formal e estreita poderia reinar para sempre em favor do capital.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50).

De acordo com Mézáros (2008), a perspectiva elitista implícita nas políticas educacionais não pode mudar a seu bel-prazer a ‘concepção de mundo’ da sua época, isto porque o inevitável processo coletivo não pode ser expropriado definitivamente, como almejam os agentes do capital no âmbito da educação institucional. Conforme o autor, a concepção de mundo das pessoas não poderá ser determinada por um mandato, ela existe enquanto um construto de seu tempo e é marcada pelas contradições irreconciliáveis do trabalho e do capital, independente do quanto o indivíduo esteja consciente disso. Ou seja, de todo modo, nesse contexto, o conflito de interesses não pode jamais ser anulado.

Então, o que se pode esperar de uma educação radical e emancipadora? Que ela tente romper com a lógica do capital buscando modificar o modo de *internalização* historicamente consolidado por esse sistema. Dessa maneira, Mézáros (2008) vê na educação, sobretudo quando pensada em sentido amplo, uma grande aliada na transformação social, pois segundo o filósofo, muito do que aprendemos situa-se, felizmente, fora das instituições formais, isto é, de maneira espontânea, fora das instituições educacionais. Embora nesse ponto, devemos advertir que a educação não perde jamais seu vínculo com a totalidade social, seja ela ampla ou estrita. Dito de outro modo, a educação como prática erigida da totalidade social autoafirmada pelo trabalho, nunca deixa de reproduzir de forma mediada a sua lógica.

Assim, para reivindicar uma educação plena, é necessário desafiar as formas atualmente dominantes de educação, fortemente consolidadas em favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. Conforme afirma o autor:

[...] De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a

subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato da educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 55-56, grifos do autor).

Diante disso, Mézáros (2008) coloca a necessidade de uma atividade de “*contrainternalização*” voltada à construção de uma alternativa à ordem social existente. Inspirado nas ideias de Renato Constantino⁶⁵, Mézáros (2008) destaca que essa atividade educativa deve adotar a totalidade das práticas político-educacionais-culturais em busca de uma transformação emancipadora. Nessa empreitada, o autor ressalta a importância do papel dos educadores que se encarregarão de transmitir os conhecimentos necessários à libertação da opressão. Esta libertação é para Mézáros (2008) a própria razão de ser da educação, nesse sentido, ele cita o poeta José Martí quando afirma que: “ser cultos es el único modo de ser libres”, e ainda, “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive...” (MÉSZÁROS, 2008, p. 58).

Aqui devemos destacar a importância do acesso sem restrição de classe aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, visto que essa não é uma condição suficiente, mas extremamente necessária, pois sem isso é impossível um entendimento das contradições do nosso tempo. Nesse sentido, o acesso ao conhecimento, poderá ajudar a se pensar em alternativas de superação das contradições de nosso tempo. Nessa mesma lógica coloca-se a questão da educação e opressão de gênero, visto que historicamente o acesso aos conhecimentos foi negado com mais severidade às mulheres, e que ainda hoje se mantém uma situação desigual entre os sexos no que se refere às oportunidades do sistema educacional, conforme demonstraremos no próximo capítulo.

Conforme Mézáros (2008, p. 59), vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e fetichismo do real, e para mudar esse estado de coisas é preciso “[...] uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social.”. O autor lembra, com base em Marx, que as contradições mistificadoras da nossa ordem social tanto podem permanecer encobertas pelo véu da ideologia burguesa como podem ser superados. Neste último caso, é preciso revelar a raiz de todas as variações da alienação e propor uma mudança que parta do seu fundamento, ou seja, a alienação do trabalho. Sendo assim, superar a alienação a partir da reestruturação radical das nossas

⁶⁵ Pensador norte-americano que escreveu sobre a colonização em seu país e deu uma especial atenção a tarefa de histórica de produzir um sistema educacional à disposição do povo e que contribuísse para formar uma “contraconsciência” positiva, ou seja, em direção à emancipação dos povos colonizados (MÉSZÁROS, 2008).

condições de existência só é possível a partir da superação da alienação do próprio trabalho, através da qual é possível transformar toda a existência social, bem como toda a nossa maneira de ser.

Conforme afirma Mészáros (2008, p. 264), “[...] a tarefa de transcender as relações sociais de produção alienada sob o capitalismo deve ser concebida no quadro global de uma estratégia educacional socialista. [...]”, sem utopismos. Nesse sentido, a educação poderá exercer um importante papel já que para essas transformações é necessária uma revolução cultural na contra-corrente da ideologia dominante.

Portanto, o papel da educação é salutar na construção de uma intervenção consciente e orientada à superação da alienação. E um dos primeiros passos a ser dado é a negação radical da estrutura de comando político assentada no estado político burguês. Conforme Mészáros (2008, p. 61):

[...] desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominantemente nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contrainternalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (MÉSZÁROS, 2008, p. 61, grifos do autor).

Portanto, a educação representa uma ferramenta fundamental no processo de transformação dessa sociedade na medida em que evidencia as contradições históricas da ordem social do capital, auxiliando no processo de conscientização e posicionando-se em direção a superação dessas mesmas contradições. Vale dizer que seu papel não consiste apenas em negar o capitalismo, mas ir para além dele, ou seja, tendo em vista a realização de uma ordem social metabólica concretamente diferente da ordem do capital.

Mészáros (2008) também destaca a importância de reconhecer nas políticas e reformas do Estado capitalista a manutenção das contradições que assolam o campo da educação. Por isso, a crítica e a superação dessa forma de Estado é uma necessidade primordial na tentativa de colocar a educação contra o capital. Nesse sentido, o autor afirma que é preciso uma crítica radical aos fundamentos do Estado moderno, buscando sua superação, considerando que sua atuação afeta a totalidade do conjunto social, desde seus aspectos produtivos até os culturais (MÉSZÁROS, 2015).

Conforme Mészáros (2015), a crítica ao Estado a partir de suas bases fundadoras é urgente.

[...] Pois as tendências objetivas do desenvolvimento em nosso tempo indicam o agravamento das condições em todos os lugares, com as políticas de austeridade impostas impiedosamente pelos governos capitalistas sobre sua população trabalhadora, mesmo nos países avançados mais ricos em termos capitalistas. A classe trabalhadora é gravemente afetada pelas medidas a que deve ser submetida, no interesse da manutenção da rentabilidade de um sistema fetichista e cruelmente desumanizante. [...] (MÉSZÁROS, 2015, p. 26).

Dessa maneira, o autor considera que uma crítica radical ao Estado de acordo com o espírito marxiano implica caminhar em direção ao fencimento do Estado, uma exigência vital do nosso tempo. É por isso que Mészáros (2015) chama atenção em seu livro “A montanha que devemos conquistar” para o fato de que não basta escalarmos a montanha visando à derrubada do Estado capitalista dentro dos seus próprios termos institucionais, sem superar sua materialidade substantiva centrada na lógica do capital e no trabalho explorado. Em suas palavras: “[...] Mas a montanha em todas as suas dimensões deverá ser – e só poderá ser – conquistada se os antagonismos estruturais profundos nas raízes das contradições insolúveis do Estado forem colocados sob controle historicamente sustentável.” (MÉSZÁRIOS, 2015, p. 30, grifos do autor). E nessa empreitada, o papel da educação é soberano:

[...] Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da autoalienação do trabalho*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (MÉSZÁROS, p. 65, grifos do autor).

Nessa tarefa, são necessárias, segundo Mészáros (2008, p. 65), duas medidas fundamentais: “*a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorealizadora*”. Portanto, a universalização da educação básica não é suficiente, mas é necessária, e requer que sejam restabelecidos os seus vínculos com o trabalho, conforme defende a pedagogia marxista da formação *onilateral*, nos termos defendidos por Marx. Uma situação que para efetivar-se definitivamente pressupõe necessariamente a igualdade substancial de todos os seres humanos.

Portanto, a educação “para além do capital”, nos termos colocados por Mészáros, deve ter por objetivo a instauração de uma ordem social qualitativamente diferente, não se

restringindo a medidas paliativas. O autor frisa que as determinações destrutivas e antagônicas do capital são incorrigíveis, e por isso apenas a sua superação apresenta-se como uma alternativa concreta sustentável caso queiramos garantir a sobrevivência humana. É nesse sentido que a educação emancipadora deverá orientar-se rumo a uma mudança social profunda.

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta na frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito este texto. [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

Portanto, a educação enquanto ferramenta emancipatória, precisa partir do entendimento de que, sem alterar as bases que estruturam a lógica do capital, sem isso, pouco ou nada se pode fazer rumo à emancipação humana. Dessa maneira, a educação deve voltar-se para a derrubada do sistema perverso que explora e oprime homens e mulheres. As mulheres, como já sabemos, sofrem intensamente com essa opressão que vai além do trabalho, salariado ou não pago, refletindo sua condição social e material de existência, historicamente instituída pela sociedade de classe e sua lógica de exploração, como também outras formas de opressão enraizadas na cultura patriarcal.

Ante o exposto, reafirmamos que qualquer mudança dentro dos limites do sistema capitalista, mantendo inalterada a lógica global da reprodução social, somente reforça os determinantes dessa ordem. Nesse sentido, explica-se o porquê da educação na sociedade de classes ter sido prioritariamente uma grande aliada da opressão de gênero, pois, embora se tenha alguns avanços no sentido de libertar parcialmente a mulher mediante o acesso ao conhecimento e à sua profissionalização, nesta ordem social, a educação escolar tem contribuído em grande medida para legitimar e conformar sua condição social de dependência e submissão, conforme demonstraremos no capítulo a seguir.

5 EDUCAÇÃO E OPRESSÃO DE GÊNERO

No presente capítulo retomaremos a experiência dos povos montagnais-naskapi narrada por Leacock na obra “Mitos da dominação masculina” para tratar mais precisamente das práticas educativas e da sua relação com a opressão de gênero. Destacamos que no processo de subsunção das relações igualitárias, a educação (sistematizada e de caráter religioso) teve como função precípua contribuir para acelerar as mudanças no comportamento dos povos nativos em favor da sua exploração, notabilizando-se como uma prática deplorável, com efeitos irreparáveis à comunidade indígena que se estendem até os dias atuais. Essa realidade, mostra de forma clara que a educação na sociedade de classe, enquanto sua mediação, tem se constituído majoritariamente como uma prática voltada à manutenção das relações de exploração e de opressão, conforme as determinações da reprodução social nesta ordem alienada. Buscando ampliar esse debate, discutimos como historicamente a relação entre educação e opressão de gênero tem se notabilizado nesse modelo de sociedade. A partir da concepção ontológica de educação, buscamos apontar os limites, avanços e contradições dessa relação, uma vez que sua função tanto contribui na opressão de gênero como também pode ser pensada como ferramenta na luta pela emancipação feminina.

5.1 A educação como ferramenta de opressão: a experiência dos montagnais-naskapi

Em outra oportunidade falamos sobre o “Programa Jesuítico” e sua atuação na tentativa de transformar a estrutura familiar dos povos montagnais-naskapi, sobretudo, atacando a liberdade e a autonomia das mulheres (LEACOCK, 2019). Agora trataremos de forma mais específica das práticas educativas, de caráter religioso, a partir das quais os missionários se esforçaram para mudar a cultura desses povos mediante a (re)educação de suas crianças. A maneira como tudo isso aconteceu revelou de modo muito claro como a educação constitui-se de uma prática extremamente opressora quando vinculada aos interesses das classes dominantes; sendo, portanto, um instrumento usado para acelerar as transformações necessárias ao estabelecimento das relações comerciais, a dominação dos índios mediante o aniquilamento de sua cultura visando à exploração e o controle de suas terras. E nesse contexto, também se deu a tentativa de controlar e submeter as mulheres aos padrões de dominação masculina e dependência econômica do sexo masculino.

Destacamos que as práticas educativas dos missionários compreendiam tanto práticas informais, por meio do convívio social, quanto através da educação formal, mais sistematizada, sobretudo, a partir das *Escolas residenciais*, conforme veremos.

De acordo com Leacock (2019), em pouco tempo, os jesuítas conseguiram fazer com que as crianças montagnais-naskapi passassem a ser duramente castigadas, algo que era inconcebível até a chegada dos missionários. A antropóloga cita inúmeros relatos da extrema crueldade com que os índios, sob a orientação dos jesuítas, passaram a punir suas crianças. Nesse sentido, basta lembrar os fatos anteriormente citados, de uma menina que se recusou a ir com o pai às redes de pesca e por isso deixaram-na dois dias sem comida, e das crianças que por se atrasarem à missa foram punidas com cinza quente em suas cabeças. Essas atitudes se manifestaram de forma muito presente mediante as práticas educativas realizadas pelos missionários.

De acordo com Leacock (2019), o *Programa jesuítico* de Le Jeune estabeleceu duas medidas que afetaram mais diretamente às crianças, a introdução do princípio da punição e a educação dos pequenos. Este último ponto era central no Programa, conforme declarou o próprio Le Jeune: “Quão necessário se faz educar os filhos dos Selvagens!”. (LEACOCK, 2019, p. 84). E pelo princípio da punição objetiva-se mudar, entre outras coisas, o “excessivo amor às crianças” dos índios.

Conforme Leacock (2019), Le Jeune lamentava-se porque os índios não praticavam nenhum tipo de punição às crianças, e incomodava-se com o fato de os índios não suportarem qualquer tipo de violência corporal com os pequenos. Conforme a autora, para o jesuíta, o “excessivo amor que os selvagens ofereciam aos seus filhos” era um verdadeiro obstáculo à conversão desses índios em cristãos. Nesse sentido, afirmou o missionário:

[...] os Bárbaros não suportam que seus filhos sejam castigados, nem mesmo repreendidos, não sendo capazes de recusar qualquer coisa a uma criança que chora. Eles levam isso tão a sério que, sob o mais leve pretexto, retiram as crianças do nosso convívio, antes que elas estejam educadas (6: 153-155) (LE JEUNE *Apud* LEACOCK, 2019, p. 84-85).

Como sugere a citação, a cultura montagnais-naskapi representava um obstáculo aos propósitos dos jesuítas, uma vez que os montagnais-naskapi não praticavam castigos ou punições às suas crianças. Conforme Le Jeune escreveu, lamentando-se:

[...] “A razão pela qual eu não gostaria de receber as crianças de uma localidade naquela mesma localidade (5: 197), mas, antes, em outro lugar, é o fato de que os bárbaros não suportam que seus filhos sejam castigados nem mesmo repreendidos, não sendo capazes de recusar qualquer coisa a uma criança que chora. Eles levam

isso tão a sério que, sob o mais leve pretexto, retiram as crianças do nosso convívio, antes que elas estejam educadas” (6: 153-155) (LE JEUNE *Apud* LEACOCK, 2019, p. 84-85).

Portanto, o plano do missionário foi retirar as crianças do convívio do grupo para serem educadas em locais distantes onde não pudessem ter contato com seus familiares e parentes. No trecho a seguir, o padre expressa às autoridades governamentais o desejo de conseguir estabelecimentos para educar as crianças longe da cultura naskapi.

Se tivéssemos um bom prédio em Quebec, nós conseguiríamos mais crianças através dos mesmos meios pelos quais nos desesperamos para adquiri-las. Sempre achamos que o amor excessivo que os Selvagens oferecem aos seus filhos impedia-nos de obtê-las. Será através desses próprios meios que eles se tornarão nossos alunos; pois, ao instalarmos conosco alguns poucos deles que atrairão e reterão os outros, os pais, os quais não sabem o que é recusar algo às crianças, acabarão por deixá-los vir sem oposição. E como, nos primeiros poucos anos, gozarão de uma grande dose de liberdade, eles se acostumarão com nossa comida e nossas roupas e passarão a ter horror aos Selvagens e a sua imundície (9: 103) (LE JEUNE *Apud* LEACOCK, 2019, p. 84).

Assim, arditosamente, o padre planejou, inclusive levando em conta a docilidade com que os pais tratavam os filhos, afastar suas crianças da tribo, acreditando que conquistados os primeiros índios e índias, convenceriam outros pais a também enviarem seus filhos para serem “educados” pelos jesuítas. Claro que o argumento de Le Jeune não significava que este pretendia “conquistar” os índios, persuadindo-os, para retirar-lhes suas crianças, possivelmente agia assim, para evitar possíveis conflitos. Ao mesmo tempo, ele ironizava a “ingenuidade” dos índios:

[...] Os montagnais, por sua vez, expressavam ressentimento pelo fato de que a entrega de suas crianças aos franceses não obtivesse reciprocidade. Um “capitão” reclamou: “não se encontra outra coisa, a não ser pequenos selvagens nas casas dos franceses; há meninos e meninas – o que mais vocês querem?... Vocês estão sempre pedindo nossas crianças e não nos dão as suas; eu não sei de família alguma entre nós que mantenha um francês com ela” (9: 233). [...] (LE JEUNE *Apud* LEACOCK, 2019, p. 95).

Conforme Leacock (2019), esse fato apenas demonstra a enorme distância cultural entre o índio e o homem “civilizado”. Fato é que, convencidos ou não, ao fim e ao cabo, a ideia de Le Jeune, o chefe das missões jesuíticas no Canadá, resultou na criação das denominadas *Escolas Residenciais Indígenas*, que ao longo dos anos, não só eram “recomendadas” à “educação” das crianças dos povos autóctones, como foram usadas como modelo de uma política educacional do governo que durou até o século XX.

Por fim, destacamos que as medidas educativas dos missionários para intervir no modo de vida dos montagnais-naskapi mostram com clareza que esses povos não aceitaram as mudanças de forma passiva. Se assim fosse, não teria tido a necessidade de retirar suas crianças para serem educadas longe da comunidade, em escolas jesuíticas, ou seja, por meio de uma educação sistematizada, segundo o modelo e interesses da sociedade de classes, e ainda aliada aos elementos da religiosidade, conforme mostraremos aqui.

Essa realidade, aliás, coloca uma questão extremamente importante para nossos estudos. A necessidade de intervir por meio da educação, revela que essa *práxis* além de ser indispensável ao gênero humano, por meio da qual se busca formar um tipo de indivíduos, pode sim ser uma força social transformadora. Em face das resistências dos povos em aceitarem os novos padrões sociais de comportamento, a educação precisou atuar aí para garantir sua adaptação, ao mesmo tempo em que esses povos ressignificaram esses padrões a partir de sua própria cultura, fato este bastante enfatizado por Leacock (2019). Assim, o papel que a educação cumpriu nesse processo foi fundamental, o que mostra que, quando aliada ao conjunto das transformações materiais de ordem estrutural da sociedade, a educação representa uma grande força transformadora. Agora vejamos que estamos falando de uma educação que se combinava às mudanças na base material, não se tratando de uma ação teleológica sem vínculo com a realidade objetiva. Nesse sentido também pensamos a educação enquanto ferramenta de emancipação, a qual também precisa estar associada a mudanças radicais da própria estrutura e do modelo de sociedade.

5.1.1 As Escolas Residenciais Indígenas no Canadá⁶⁶

As *Escolas Residenciais Indígenas*, ou ERs, configuraram um episódio trágico da experiência educacional dos índios no Canadá, sendo grandes responsáveis em pôr em prática uma política genocida da cultura e do povo indígena nesse País. Ainda hoje, os efeitos

⁶⁶ Este tópico foi escrito com algumas limitações. As informações a que tivemos acesso foram, em sua maioria, de fontes secundárias e de notícias e/ou reportagens na internet. Para um estudo mais profundo, seria necessário o acesso a mais informações e dados, que infelizmente não se encontram disponíveis aqui no Brasil. É preciso esclarecer também que, mesmo no Canadá, existem várias dificuldades quanto à obtenção dessas informações para assegurar perante a sociedade o registro histórico dessas instituições. Ademais, admitimos que o ideal seria a obtenção de mais informações e dados, se possível, colhidos em fonte original, demandando um trabalho etnográfico nesse sentido. A visitação das *Escolas Residenciais* no Canadá, bem como entrevistas locais com estudiosos no assunto, seria o caminho mais adequado. De todo modo, o registro dessa experiência, mesmo com essas limitações, serviu-nos para mostrar a natureza da educação quando esta é usada para defender os interesses da classe dominante.

devastadores dessa política educacional persistem na população indígena que luta para “reparar” parte dos danos causados em suas vidas.

As ERs eram mantidas pelo governo e administradas pelas igrejas Anglicana, Católica e Presbiteriana. Ao todo, foram criadas 140 (cento e quarenta) escolas, sendo a última fechada somente em 1996. Por elas, passaram mais de 150 (cento e cinquenta) mil crianças indígenas, as quais foram raptadas de seus pais e mantidas sob maus tratos, e todo tipo de violência, inclusive sexual. De acordo com Roco (2018), o objetivo específico dessas escolas era: “matar o índio que há nas crianças”, conforme afirmou Duncan Campbell Scott, chefe do departamento de assuntos indígenas entre 1913 e 1932.

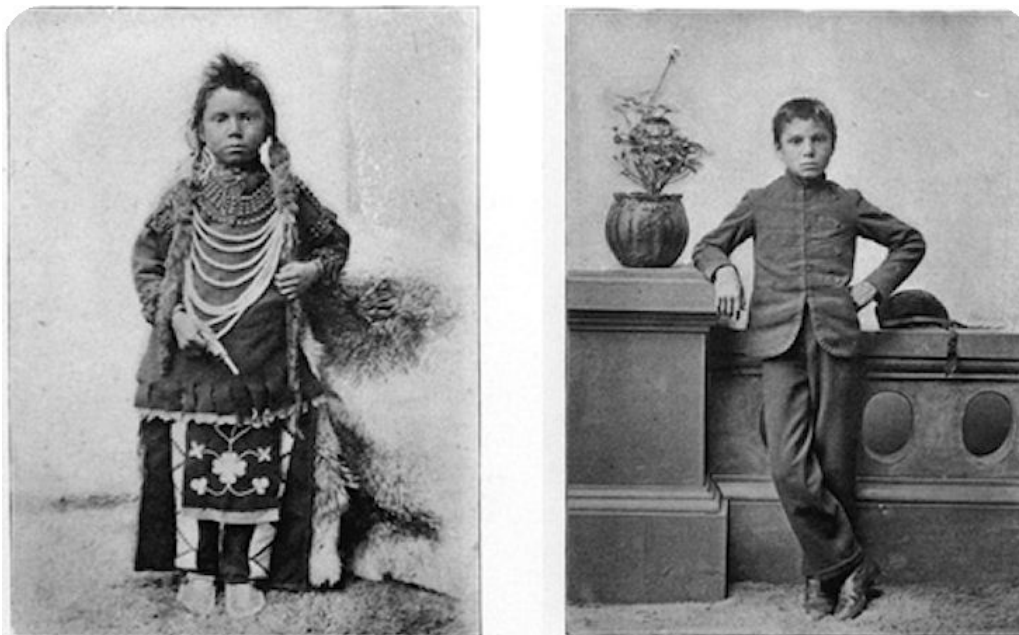
Conforme Roco (2018), a expansão das ERs enquanto uma política do governo canadense foi iniciada no ano de 1831. Em 1847 foi elaborado um relatório, *Report on Native Education*, propondo a separação das crianças dos seus pais e comunidades de origem, de sua cultura e tradições, para “educá-las” conforme os princípios cristãos e valores ocidentais. Em 1876 foi promulgado o *Indian Act (1876)* que entre outras coisas, “[...] definiu quem era indígena, o que isso significava, quais eram os direitos dessas populações, que territórios podiam ser considerados como as suas terras, e sob quais condições.” (ROCO, 2018, p. 505). Essas medidas atendiam ao interesse do governo de apropriar-se das terras indígenas, dos seus recursos, e livrar-se das obrigações legais e financeiras com a população indígena, e de controlá-los como bem queria.

Os anos que seguem a esse período foram marcados pela intensificação desse controle e das atrocidades contra esses povos, sendo as ERs usadas com esse fim, ou seja, por meio da educação, destruir o índio que existe na criança, conforme dissemos. O ataque aos índios se faz contra sua cultura, sendo responsável pelo extermínio cultural e da vida de milhares de crianças.

Nas ERs as crianças foram proibidas de realizar suas cerimônias, de vestir-se com suas roupas, usar seus adereços e falar o seu idioma.

[...] Quando as crianças chegavam às ERs, separavam-nas por sexo, tiravam-lhes suas roupas e ornamentos tradicionais, cortavam-lhes o cabelo e, daí em diante, as proibiam de falar suas línguas, castigando-as brutalmente se o fizessem. Muitas delas foram misturadas intencionalmente com outras de grupos rivais e/ou inimigos, criando-lhes ainda um ambiente mais hostil. [...] (ROCA, 2018, p. 505).

A imagem a seguir ilustra essa realidade quanto ao modo de vestir-se dos índios antes e depois do ingresso na ER:



Thomas Moore before and after his entrance into the Regina Indian Residential School in Saskatchewan in 1874.

Library and Archives Canada / NL-022474

67

Em outra passagem, ROCA (2018, p. 519) evidencia a violência com a qual as crianças indígenas eram tratadas.

[...] Uma mulher, por exemplo, lembrava que quando estava entrando pela primeira vez em St. Mike's, com cinco anos de idade, perguntou à professora onde estavam. Esta bateu energicamente na sua cabeça, dizendo-lhe alguma coisa que ela não entendeu. Tentando compreender o que se passava, a criança pediu ajuda para uma coleguinha que estava lá, perguntando-lhe o que era que a professora estava dizendo. Imediatamente, a menina recebeu ainda mais pancadas na cabeça. Só muito tempo depois, ela soube que a professora tinha batido nela porque só devia falar em inglês (ROCA, 2018, p. p. 519).

O ingresso obrigatório de todas as crianças de 7 (sete) a 15 (quinze) anos nas ERs foi determinado por lei em 1920, e caso seus pais se opusessem, eram presos ou castigados. Sendo assim, os pais não podiam se recusar a entregar os seus filhos.

As condições nesses espaços eram as mais precárias possíveis. O governo repassava um valor *per capita* para as igrejas administrarem os estabelecimentos, sendo assim, a lógica era superlotar tendo em vista os proventos e manter as crianças com baixos custos. (ROCO, 2018). Além da superlotação, as crianças sofriam com a falta de saneamento básico, falta de assistência médica e desnutrição, tornando-se alvo de doenças, como a tuberculose que foi a causa da morte de 69% das crianças que ingressaram nesses

⁶⁷ Disponível em: Chega 2012: Holocausto para Cristo. Acesso em: 07 de out. de 2018.

estabelecimentos.⁶⁸ Conforme Roco (2018), as altas taxas de mortes por tuberculose eram justificadas pelas autoridades como uma “predisposição genética do índio” a essa doença.

As crianças também eram obrigadas a trabalhar nas Ers, e muitas vezes com tarefas perigosas. Roco (2018) cita, por exemplo, o relato de um ex-aluno que aos seis anos de idade foi obrigado a realizar tarefas perigosas mexendo com fogo e vapor. Conforme Roco (2018, p. 506):

As ERs funcionavam como “laboratório e linha de produção do sistema colonial” (Manuel e Posluns 1974: 63, citado em Greyeyes 1995: 10). No geral, as crianças tinham aulas de manhã, enquanto o resto do dia deviam trabalhar no roçado, ou tomando conta das tarefas domésticas na escola (cozinha, lavado da roupa, limpeza, etc.). O nível máximo de escolaridade que podiam alcançar era a 5.a série; portanto, quando acabassem a escola só fariam parte da classe mais baixa de trabalhadores. [...].

Tavares (2015) afirma que as jornadas de trabalho chegavam a ser de 10 a 12 horas por dia.⁶⁹

Há estudos que mostram que mais de 1.300 crianças foram usadas como cobaias humanas pelo governo em experimentos alimentares nas ERs durante o período da Segunda Guerra Mundial, assemelhando-se às práticas nazistas. Segundo o historiador Ian Mosby, os experimentos tiveram unicamente o objetivo de impulsionar as carreiras dos pesquisadores envolvidos e não modificando as condições de fome e desnutrição dessas crianças.⁷⁰ Isso mostra que além da educação, a ciência também atuou neste caso para oprimir os índios. Na verdade, conforme vimos anteriormente a partir da ontologia marxiana, a natureza de qualquer *práxis* social está intrinsecamente relacionada à totalidade social, e sendo esta fundada na exploração do ser humano, o caráter opressor das relações sociais apenas expressa essa condição humana deplorável.

Por anos a fio, as ERs praticaram sem constrangimento seu modelo truculento de educação, oprimindo de todas as formas os índios, praticando um ataque aberto contra a vida e a cultura dos povos autóctones. E apesar do enorme estrago causado por essas escolas, por muito tempo nada foi feito para mudar essa situação. Somente recentemente, a partir da

⁶⁸ TAVARES, Elaine. A tragédia indígena no Canadá. 2015. Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br/povos-originaarios/noticia/tragedia-indigena-no-canada>. Acesso em: 05 de out. de 2018.

⁶⁹ HERNÁNDEZ, Roberto García. Canadá: morte de crianças indígenas, mancha nos direitos humanos. Tradução de Ana Corbisier. Prensa Latina, de Havana; Revista Diálogos do Sul, 2015. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/canada/51620/canada-morte-de-criancas-indigenas-mancha-nos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

⁷⁰ PRENSA LATINA. Canadá usou indígenas como cobaias humanas. In: Vermelho, a esquerda bem informada. Publicado em Ago. de 2013. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2013/08/16/canada-usou-indigenas-como-cobaias-humanas/>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

década de 1990, as denúncias desse modelo educacional começaram a ganhar visibilidade perante toda a sociedade canadense.

De acordo com Roco (2018), as primeiras denúncias de abusos físicos e violências sexuais sofridos nas ERs datam de 1889, porém nada foi feito concretamente para mudar essa realidade. As denúncias só ganharam maior visibilidade após um século, a partir do relato do chefe da Assembléia de Chefes de Manitoba, Phill Fontaine, quando na década de 1990 declarou publicamente ter sido vítima de abuso físico, sexual e emocional em uma dessas escolas. A declaração de Fontaine chamou atenção de toda a comunidade indígena e canadense para a necessidade de reconhecer a experiência das ERs na história daquele país. A partir de então, iniciaram-se mobilizações perante a justiça para “reparar” parte dos danos causados pela política educativa genocida da cultura indígena praticada por essas escolas.

Diante dessas circunstâncias, em 1996, foi criado um relatório, *Report of the Royal Commission on Aboriginal People*, visando investigar os casos de abusos, e em 2007, foi assinado um acordo de reconciliação entre os povos autóctones e toda a sociedade canadense. Desse acordo ficou estabelecida a criação de uma comissão, *Truth and Reconciliation Commission (TRC)*, Comissão de Verdade e Reconciliação (CVR)⁷¹, criada logo no ano seguinte, em 2 de junho de 2008, para averiguar os fatos, reunir informações e revelar a toda comunidade os impactos produzidos pelas ERs. (ROCO, 2018). A comissão exigia:

[...] o reconhecimento governamental de todos os abusos cometidos nas ERs, o apoio aos sobreviventes, familiares, comunidades e testemunhas que se aproximassem da TRC para documentarem suas experiências, a criação de uma consciência pública e de programas educativos para informar a toda a sociedade canadense sobre as ERs e seus impactos, e a realização de pesquisas e registros históricos exaustivos, acessíveis para gerações futuras (TRC 2008, 2015; Brant Castellano, Archibald e De Gagné 2008; Mathur, Dewar e De Gagné 2011; Younging, Dewar e De Gagné 2009-2011; Wilson e Henderson 2014: 80-84) (ROCO, 2018, p. 508-509).

A partir do momento em que foi criada, a CVR recebeu várias denúncias, reunindo um grande acervo com relatos de ex-estudantes, evidenciando o horror do modelo de educação praticado nesses estabelecimentos.

Os dados até agora obtidos indicam que cerca de seis mil crianças foram mortas nas ERs, e estima-se que esse número é ainda maior. Vale destacar que as informações sobre

⁷¹Conforme Roco (2018, p. 508, grifos da autora): “[...] “verdade” para que as trágicas histórias dos indígenas tivessem um lugar na história do Canadá, acessível a futuras gerações, e “reconciliação” para restaurar a boa vontade em relações que foram interrompidas (ver Wilson e Henderson 2014: 79-84).”

esses dados são dificultadas pela igreja e pelos governos que põem barreiras à entrega de documentos oficiais. Por isso, os órgãos que investigam os fatos ainda não têm um número exato de mortes. Continua sendo investigado o destino de mais de 46 (quarenta e seis) mil crianças que ingressaram nessas escolas e nunca retornaram para suas famílias. Cogita-se que muitos morreram e que o governo as enterraram em túmulos anônimos para não pagar o envio dos cadáveres aos familiares, que nem se quer ficaram sabendo a causa real das mortes de suas crianças.⁷²

Em junho deste ano (2021), foram encontrados mais de 750 corpos sem identificação em uma dessas antigas escolas. Conforme a comissão que averigua esses dados, não tem como saber quantos corpos são de criança, uma vez que a própria igreja se encarregou de obstruir a identificação, retirando as lápides e não liberando outras informações necessárias para tal identificação.⁷³ A foto a seguir retrata esse crime:



74

O ensino praticado pelas ERs obrigava os índios a assimilarem uma história triunfante da sociedade ocidental ao mesmo tempo em que negava a história de seu povo. Ensinavam-lhes que suas crenças eram erradas e depreciavam seus costumes, causando-lhes

⁷² HERNÁNDEZ, Roberto García. Canadá: morte de crianças indígenas, mancha nos direitos humanos. Tradução de Ana Corbisier. Prensa Latina, de Havana; Revista Diálogos do Sul, 2015. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/canada/51620/canada-morte-de-criancas-indigenas-mancha-nos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

⁷³ Disponível em: Canadá encontra mais de 750 corpos sem identificação em antiga escola católica para indígenas - 24/06/2021 - Mundo - Folha (uol.com.br). Acesso em: 03 ago. de 2021.

⁷⁴ Memorial à vítimas do sistema de escolas residenciais que violaram povos indígenas em Kamloops, no Canadá – Jennifer Gautier 6. jun. 21/Reuters.

um grande sofrimento psicológico e afetando sua autoestima, fazendo com que o índio se sentisse inferior. Conforme Roco (2018, p. 520),

Havia vários relatos sobre a humilhação a que esses indígenas foram constantemente submetidos, tanto pelos professores como pelo resto do *staff* da escola. Por inúmeros motivos, faziam-nos se sentirem sujos, burros, inferiores e inúteis. Garantiam-lhes que não conseguiriam fazer nada quando tivessem completado o período de aprendizado em St. Mike's. “Não queriam índios educados”, afirmava uma das testemunhas. Outro depoimento falava sobre a necessidade de adotarem uma atitude passiva para poder sobreviver, explicando as vantagens de ficarem calados ou de permanecerem escondidos. Outras testemunhas narravam situações de fuga: uma delas contava que tentou escapar cinco vezes até perceber que estava em uma ilha, sem saída.

Como podemos perceber, não se praticava uma educação preocupada em oferecer uma formação humana mínima que fosse aos sujeitos, ou seja, de capacitá-los para viverem na sociedade como seres autônomos. Ao contrário, a palavra de ordem desse modelo de educação era opressão e submissão. A educação praticada nas ERs visava exclusivamente subordinar índias e índios para atender aos interesses da classe dominante, isto é, torná-los passivos, fáceis de controlar e manipular, quando não lhes tiravam a própria vida. O sistema educacional das ERs era todo arquitetado com essa finalidade. Conforme relato de um ex-aluno transcrito por Rees (2018)⁷⁵:

“Você não falava nada além de inglês. Você estava na escola do homem branco. Você estava na igreja do homem branco. Você usava roupas de homem branco. Tudo isso estava integrado. Não se tratava de uma sala de aula comum. Tudo fazia parte de um sistema”, [...].

Nessa situação, alunas e alunos sentiam-se acuados, impotentes, enfim, oprimidos de todas as formas possíveis, tendo sua autoestima profundamente afetada pelo resto da vida, além das outras implicações de ordem cultural.

No caso de esses sujeitos voltarem para casa, muitos não conseguiam apagar os traumas vividos e sentiam-se perdidos, pois não sabiam mais falar sua língua original, comunicar-se com sua família e desconheciam suas tradições. Sendo assim, os impactos na vida desses sujeitos persistem até hoje, atingindo várias gerações desses povos. Conforme Roco (2018, p. 506, grifos nossos):

⁷⁵REES, William. “Primeiras nações”: as populações nativas do Canadá. Tradução de Bruno Leal Pastor de Carvalho. In: Café História – história feita com cliques. Publicado em: 7 nov. 2018. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/primeiras-nacoes-canada/>. Acesso em: 14 de jul de 2020.

Os dramáticos efeitos das ERs continuam até hoje. Nunca poderiam ser circunscritos só aos “alunos” que fizeram parte desse experimento civilizatório. As situações traumáticas ali vividas tiveram, e ainda têm, consequências para as gerações seguintes: muitos homens e mulheres indígenas se sentem incapazes de manifestar amor, ou de criar seus filhos sem violência. Alguns deles vivem até hoje sem conseguirem falar das suas experiências, com sensações de medo, desconfiança, pesadelos e *flashbacks*, enquanto outros carregam a culpa de terem sobrevivido, custando-lhes olhar para o futuro com confiança e esperança. Para a grande maioria dos sobreviventes, as ERs são sinônimo de abusos, solidão, violência, vergonha, medo e fome (ROCO, 2018, p. 506).

Como se pode observar, a experiência educacional vivida pelos povos indígenas nas ERs mudou drasticamente o seu comportamento. Conforme o relato supracitado, em contraste com o “excessivo amor” com que tratavam suas crianças, após essa experiência, os indígenas tornaram-se agressivos e incapazes de demonstrar afeto para com os seus. Além disso, os índios passaram a ter problemas com álcool, drogas e suicídio, como consequência dos maus-tratos vividos, e também por todo o sofrimento psicológico a que foram submetidos ao serem obrigados a abrirem mão de seus costumes.

Um dos entrevistados concluía que por causa desses maus-tratos, “os índios aprenderam a bater, e a se refugiarem no álcool”. Outra testemunha afirmava que poderia nomear pelo menos umas 30 pessoas que, depois de deixarem St. Mike’s (ER), se entregaram ao álcool, às drogas e ao suicídio. Outro afirmava que, nessa escola, nunca apreenderam o que era o amor, ou as gentilezas; “lá somente apreendemos a roubar comida”. Uma mulher dizia “se sentir perdida” porque, sem ter podido escutar seus pais e avós, “perdi minha cultura”. Também se mencionavam outros tipos diferentes de maus-tratos. Alguns depoimentos falavam da fome constante. Outros apontavam para a proibição de serem visitados pela família [...] (ROCO, 2018, p. 520, grifos nossos).

Sendo assim, o modelo educacional das ERs, com o objetivo de “matar o índio na criança”, obteve sucesso visto que seus estragos na cultura e no modo de vida desses povos foram irreparáveis. Como se viu, nessa triste experiência, a educação serviu ao propósito de uma política genocida do governo na ânsia de controlar os povos nativos e tirar suas terras. Esse modelo de educação atuou, portanto, no sentido proferido por Mészáros (2008, p. 55-56, grifos o autor), “[...] como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”; sendo essa a função exercida pelas ERs, resultando em uma prática educacional truculenta e opressora.

Atualmente, conforme já foi dito, é travada uma luta por parte da população indígena pelo reconhecimento dessa história triste para que ela não se repita, assim como se tenta reparar parte dos danos causados. No entanto, essa luta ainda encontra muitas

dificuldades postas pelos governos que se negam a abrir mão dos seus interesses, bem como pela omissão em relação às condições precárias de vida em que se encontra a população autóctone.

Conforme Rees (2018), atualmente os índios das *Primeiras Nações* continuam sofrendo com a retirada e controle das suas terras por parte do governo canadense. No país, apenas 0,2% das terras foram legalmente destinados às reservas indígenas. Os índios lutam para que o governo faça concessões mais significativas, sem as quais, afirmam seus representantes, nenhuma relação entre estes e os brancos podem ser melhoradas.⁷⁶

De acordo com Prentice (2017), atualmente, a maior parte dos povos indígenas e descendentes canadenses vive nas regiões rurais onde as condições de vida são as mais precárias. Mais da metade dos povos de descendência aborígene (Inuit e Métis), cerca de 1,4 milhões de pessoas residem nessas regiões, onde também predominam altas taxas de desemprego, principalmente entre as mulheres, conforme explica a socióloga canadense:

[...] Uma característica comum das áreas rurais é sua taxa de desemprego relativamente alta, sendo ainda mais alta no caso das mulheres (MOAZZAMI, 2015, p. 7). É mais provável que as mulheres rurais trabalhem meio período e sazonalmente, e suas rendas são mais baixas do que a das mulheres urbanas porque suas opções de trabalho são mais restritas. Em muitas áreas agrícolas, rendimento extra é essencial para as finanças familiares: em 1981, apenas 31% das mulheres rurais tinham um emprego remunerado fora da propriedade agrícola. Esse número subiu para 50% em 2001 (ROPPEL et al., 2006) e, provavelmente, cresceu desde então. A desigualdade caracteriza a renda de homens e mulheres de áreas rurais: na média, os ganhos em áreas rurais remotas são cerca de 30% inferiores aos salários em centros urbanos (MOAZZAMI, 2015, p. 8). [...] (PRENTICE, 2017, p. 427).

Portanto, embora venham ocorrendo mudanças, a população rural no Canadá, que é constituída em grande parte pelos descendentes indígenas, continua vivendo em condições precárias de trabalho, com rendas inferiores, e/ou em situação de desemprego; e essa situação agrava-se quando se refere às mulheres. A assistência básica às crianças também é mais escassa quando comparada a outras regiões do País.

Nas regiões rurais do Canadá, as crianças estão mais vulneráveis, conforme demonstram os números sobre mortes e lesões, muito maiores quando comparados aos índices da população em geral. De acordo com Prentice (2017, p. 427-428):

[...] Crianças dessas áreas estão expostas a mais perigos que as demais. Prova disso é o fato de as lesões e mortes entre essas crianças rurais serem muito maiores do que na população geral; a principal causa está relacionada a andar nas máquinas

⁷⁶REES, William. “Primeiras nações”: as populações nativas do Canadá. Tradução de Bruno Leal Pastor de Carvalho. In: Café História – história feita com cliques. Publicado em 7 nov. 2018. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/primeiras-nacoes-canada/>. Acesso em: 14 de jul. de 2020.

agrícolas, ou estar presente no local de trabalho. As crianças mais novas estão em risco ainda maior. Cerca de metade das mortes e mais de um terço de lesões infantis envolvem crianças de 1 a 6 anos de idade. Isso é um testemunho da vulnerabilidade das crianças pequenas nas áreas rurais (WATSON, 2001; PRENTICE, 2007b).

Conforme a autora, provavelmente, as crianças menores estão mais expostas porque seus pais têm que trabalhar e não têm onde ou com quem deixá-las, o que evidencia a exígua assistência por parte dos governos a essas famílias. Prentice (2017) mostra, por exemplo, que em 2012, na região do Labrador, cuja população rural era de 41%, apenas 11,2% das crianças de 0-12 anos dessa região tinha acesso a algum espaço de assistência infantil, sendo a terceira localidade com menor índice de assistência social do País.

As precárias condições sociais das crianças aborígenes têm sido colocadas na pauta de movimentos sociais, como a *Associação das Mulheres Nativas do Canadá*, que exige a ampliação de assistência a esses povos e suas crianças.

A Native Women's Association of Canada reivindica abertamente: “Temos uma necessidade aguda de serviços de atenção à infância mais do que qualquer outro grupo no Canadá” (NWAC, 2005, p. 5). Os povos aborígenes têm o menor padrão de vida, em comparação com qualquer outro grupo no Canadá, e a pobreza entre as crianças aborígenes produz resultados nocivos em cascata. A escala de pobreza indígena é chocante: metade das crianças das Primeiras Nações (Inuítes e Métis) vive abaixo da linha de pobreza, e esse número cresce para 62% em Manitoba e 64% em Saskatchewan (BRITAIN; BLACKSTOCK, 2015). (PRENTICE, 2017, p. 433).

São muitas as evidências de que o estado de vulnerabilidade e pobreza em que vivem até hoje os povos aborígenes no Canadá é um retrato da história de discriminação e exploração praticada pela política genocida dos governos contra esses povos. Apesar das tentativas de amenizar essa situação, os dados mostram que ainda há muito a ser feito para mudar essa realidade, conforme se afirma no documento da Comissão de verdade e justiça do Canadá:

De acordo com *A Truth and Reconciliation Commission of Canada* (2016, p. 152), “famílias aborígenes continuam a sofrer uma falta geral de programas de educação infantil”. De acordo com o relatório, quase quatro em cada cinco (78%) crianças aborígenes até 5 anos de idade não têm acesso aos serviços regulamentados de atenção à infância, embora “tais programas sejam vitais para promover o desenvolvimento da criança pequena e, por extensão, enfrentar alguns dos déficits nas habilidades parentais, legado das escolas residenciais” (TRUTH AND RECONCILIATION COMMISSION OF CANADA, 2016, p. 152). (PRENTICE, 2017, p. 433).

Diante do exposto, o que se vê é que, além do lamentável fato de no passado os aborígenes terem suas vidas marcadas pela trágica experiência das ERs, enquanto parte

essencial do processo mais amplo de exploração e violência cultural, no presente, esses povos continuam recebendo uma assistência exígua, não suprimindo nem de longe os impactos negativos tanto dessa experiência como do processo de colonização como um todo.

Nessa situação, conforme anunciado acima, as mulheres são mais afetadas, mantendo assim a lógica de exploração iniciada lá no século XVI. Há estudos que mostram que além da situação já mencionada em relação às condições precárias de trabalho, as mulheres continuam sofrendo várias formas de violência, inclusive sexual, como resultado do processo de colonização.

De acordo Delaney (2016), uma especialista em justiça indígena, Lisa Monchilin, destacou em seu livro *The Colonial Problem: An Indigenous Perspective on Crime and Injustice in Canada* (O problema colonial: Uma perspectiva indígena sobre crimes e injustiça) que o impacto do colonialismo sobre os indígenas canadenses⁷⁷ foi mortal, sendo responsável por exterminar 80% a 90% da população autóctone. Segundo essa mesma estudiosa, a violência de gênero praticada contra as mulheres indígenas foi brutal.⁷⁸ Assim como Leacock (2019), Monchilin afirma que antes as mulheres indígenas da região assumiam posições de poder e liderança e que se orgulhavam de sua posição social, sendo bastante respeitadas por toda a comunidade; porém, com a colonização, elas perderam seu *status* e foram obrigadas a se subordinarem aos homens.

Outro fator que agravou a situação de opressão e subordinação das mulheres foi a transformação da sua identidade, na medida em que foi criada uma imagem sexualizada que serviu para justificar a violência sexual praticada contra elas. Essa situação é responsável por habilitar o assédio sexual e os estupros de mulheres indígenas no país, práticas que se mantêm em altos índices até os dias atuais. Conforme Monchilin, no Canadá, “87% das indígenas sofrerão algum tipo de violência física na vida, e uma em cada três mulheres será estuprada”.⁷⁹

Diante disso, é possível constatar, considerando essas informações sobre a atual situação desses povos, que os impactos do processo de colonização persistem, sendo as mulheres e as crianças, não por coincidência, as gentes mais prejudicadas. Essa realidade

⁷⁷ Parte desses índios e índias morreu de doenças trazidas da Europa. De acordo com a autora, uma prática adota para eliminar os indígenas era a distribuição de cobertores infectados com varíola.

⁷⁸ DELANEY, Rose. Indígenas canadenses sofrem com herança colonial. 2016. Disponível em: <https://envolverde.cartacapital.com.br/indigenas-canadenses-sofrem-com-heranca-colonial/>. Acesso em 21 Jul. 2020.

⁷⁹ DELANEY, Rose. Indígenas canadenses sofrem com herança colonial. 2016. Disponível em: <https://envolverde.cartacapital.com.br/indigenas-canadenses-sofrem-com-heranca-colonial/>. Acesso em 21 Jul. 2020.

reflete o fato de no passado essas pessoas terem sido as mais oprimidas, uma necessidade colocada pelo processo de colonização para fragilizar as comunidades indígenas.

Não por acaso, o processo de privatização das terras inglesas, os conhecidos *cercamentos ingleses*, que ocorreu durante o século XVI, afetou diretamente as mulheres, conforme mostra Federici (2017). Com o objetivo de destruir o poder da comunidade, e com ele, o poder das mulheres, as comunais foram apropriadas pelos governos. Conforme a autora, nesse período, as terras em comum eram fundamentais para a reprodução dos trabalhadores, mas especialmente importantes para as mulheres, as quais dependiam mais diretamente dessas terras para garantir sua subsistência, autonomia e sociabilidade. Citando Alice Clark, Federici (2017) afirma que no passado as terras comunais foram o centro da vida das mulheres, sendo dessa condição objetiva que decorria a autonomia feminina e o considerável *status* das mulheres, conforme mostram os inúmeros estudos. Muito provavelmente esta tenha sido mais uma razão pela qual as mulheres montagnais-naskapi foram mais veementemente atacadas pelos comerciantes e missionários, com o objetivo de destruir sua autonomia, fragilizar os laços comunitários, e assim se apossarem mais facilmente das terras indígenas e tornar todo este povo dependente das relações comerciais.

Nesse processo, vimos que a educação exerceu um papel crucial na reprodução das relações opressoras, tentando impor os padrões da família monogâmica burguesa ocidental centrada na autoridade masculina. Com isso, os ataques às mulheres, e, em decorrência, às crianças, foram mais intensos visto que, para destruir as estruturas sociais igualitárias e a igualdade de gênero, era necessário retirar o poder das mulheres e relegá-las a uma condição social de dependência e subordinação. Essa mudança era fundamental ao bom funcionamento das relações comerciais a partir do momento em que esses povos tornavam-se dependentes do comércio.

Vimos que a educação praticada pelos jesuítas serviu aos interesses da classe dominante para subjugar, controlar e até exterminar os povos indígenas e assim arrancar-lhes suas terras. Vimos também que além das práticas educativas informais, pelas quais se tentavam mudar o modo de vida dos povos indígenas, foi arquitetado um modelo de educação formal posto em prática pelas Escolas Residenciais que praticou uma educação forjada na opressão com o objetivo de exterminar o “índio” na criança, realizando um genocídio cultural sem precedentes na história dos povos indígenas canadenses.

A violência praticada pelas ERs deixou marcas irreparáveis na vida de milhares de crianças indígenas. Essa experiência mostra com muita clareza que o uso da violência é de

fato uma marca da educação na sociedade de classes. Conforme bem destaca Lessa (2012, p. 34), “a passagem à sociedade de classes é, para as crianças, a passagem para a educação baseada na violência”. Isso explica o fato de, já no século XVII, conforme dissemos antes, Le Jeune ter considerado imprescindível instituir entre os indígenas o princípio da punição e violência, sem os quais não seria possível obter êxito na implementação do seu Programa e do seu modelo de educação.

Como pudemos apreender dessa triste experiência, por meio das mais deploráveis formas de violência, a educação praticada nas ERs realizou um verdadeiro genocídio cultural, com ataques diretos contra a cultura e as vidas dos povos indígenas, servindo ao propósito de exploração da sociedade ocidental na sua sede por riquezas. Sua função precípua foi a de destruir o modo de vida e cultura dos povos nativos, como o seu “*excessivo amor*”, algo tão incompatível com a reprodução das relações de exploração da sociedade de classes. Em uma só palavra, praticou-se uma educação forjada na opressão. Casos como estes mostram que a educação, quando voltada para reproduzir a lógica das relações de exploração, cumpre um papel verdadeiramente deletério, realizando atrocidades como a que expusemos aqui.

Com a intenção de ampliar um pouco mais o debate sobre a relação entre educação e opressão de gênero, tendo em vista que a educação sempre foi reivindicada como um direito fundamental e necessário à libertação das mulheres, discutiremos a seguir como essa relação tem se constituído historicamente.

5.2 Educação e emancipação feminina: avanços e contradições

Conforme o exposto até aqui, a opressão de gênero foi historicamente fundada pela divisão do trabalho que se estabeleceu com a exploração do trabalho e a propriedade privada, e a instauração da família monogâmica como base econômica fundamental, no contexto de emergência da sociedade de classes. Nesse cenário, a situação social da mulher mudou radicalmente, notabilizando-se pela condição de dominação-exploração em todas as sociedades assentadas no padrão de produção do trabalho alienado. Essa compreensão é fundamental para se pensar a emancipação feminina, tomando-a desde seus fundamentos históricos até os dias atuais no contexto do capitalismo.

Ao discutir sobre o trabalho alienado, vimos que na sociabilidade assentada nessa forma histórica de produção da existência humana, consubstancia-se a alienação do gênero, a qual pode ser apreendida, precipuamente, na degradação da relação entre o homem e a

mulher. Então, a alienação da vida genérica, que implica, entre outras coisas, o estranhamento do homem com o outro, apresenta-se de forma aguda na relação entre os dois sexos. Dessa compreensão, entendemos que a opressão do gênero feminino só findará em definitivo com a superação da materialidade que funda essas relações estranhadas, ou seja, com a superação da produção humana e social assentada no trabalho alienado.

Portanto, entendemos que para uma mudança radical das relações de gênero no atual modelo de sociabilidade, é preciso ir muito além da ação política, como algumas feministas e segmentos do movimento feminista têm se posicionado na luta contra a opressão da mulher. Essa é uma via necessária, porém limitada, pois não altera em essência a situação social da mulher, cujas bases fundantes são a estrutura da sociedade de classes e seus sustentáculos, a propriedade privada e a família monogâmica como unidade econômica básica. A nosso ver, esses equívocos, entre outras razões, têm impedido que o movimento de mulheres perceba o problema social da opressão de gênero em sua totalidade, isto é, como parte essencial da engrenagem de funcionamento do sistema capitalista; sem isso, também se torna impossível propor ações mais efetivas rumo à superação do problema social da mulher.

Nesse sentido, cabe lembrar, conforme Marx (2015) que a emancipação humana, quer dizer, das relações alienadas, e que se exprime na política como a emancipação do trabalhador, exige como condição irremediável a eliminação de todas as contradições reais que sustentam a existência social alienada.

Da relação do trabalho alienado com a propriedade privada, segue-se ainda que a emancipação da sociedade da propriedade privada etc., da servidão, se exprime na forma *política* da *emancipação dos trabalhadores* não como se tratasse apenas da emancipação deles, mas antes porque na sua emancipação está contido todo o humano (*allgemein menschliche*) – este, todavia, está aí contido porque toda servidão humana está envolvida na relação do trabalhador com a produção e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação (MARX, 2015, p. 319, grifos do autor, grifos nossos).

Ou seja, a emancipação humana não se resume à esfera da política a qual também corresponde à natureza das relações sociais estranhadas, e nem à emancipação exclusiva do trabalhador, mas ao conjunto das relações objetivas, assentadas no trabalho alienado e na propriedade privada.

De igual maneira, pensar a emancipação feminina, ainda mais restrita à esfera da política, é uma visão limitada, primeiro por que, como dissemos, a política é apenas uma mediação da sociabilidade do trabalho alienado, e depois porque a emancipação feminina não pode ocorrer em definitivo sem a eliminação das contradições que fundam as relações

humanas alienadas, e das quais ela é uma mediação essencial. Nesse sentido, Leacock (2019, p. 65) enfatiza que: “[...] Marx indicou que a opressão das mulheres é a medida da opressão geral de uma sociedade. A isto podemos acrescentar que a força da participação das mulheres em um movimento contra a ordem é a medida da força – ou fraqueza – desse movimento.”

Para Marx (2015) somente com a superação da propriedade privada, como negação da negação, isto é, da *autoalienação* humana, o ser humano poderá emancipar-se definitivamente, ou seja, a partir do momento histórico em que recuperar o controle da produção e da sua vida genérica.

A superação da propriedade privada é por isso a completa *emancipação* de todos os sentidos e qualidades humanas; mas ela é essa emancipação precisamente pelo fato de esses sentidos e qualidades terem se tornados *humanos*, tanto subjetivos quanto objetivamente. O olho tornou-se olho *humano*, tal como o seu *objeto* se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem. Por isso, os *sentidos* tornaram-se *teóricos* (*Theoretiker*) imediatamente na sua prática. [...] (MARX, 2015, p. 350, grifos do autor).

Portanto, com base em Marx afirmamos que a emancipação feminina exige a superação da materialidade que funda o ser genérico alienado (homem e mulher), isto é, o trabalho alienado e a propriedade privada.

Dito isso segue também que a eliminação das contradições reais e que perpassam as relações entre os dois sexos, inclusive as questões de ordem ideológica que muito têm contribuído para a opressão do feminino, sobretudo, a partir de alegações infundadas de uma suposta predisposição natural dos sexos. A crítica de Marx à religião serve de igual modo para fazer uma crítica a essas ideias direcionadas às mulheres em nossa sociedade, ou seja, de que o “místico véu de névoa” forjado sobre bases alienadas terá seu fim com a eliminação dessas bases. Conforme escreve Marx (2013, p. 154) em *O Capital*:

[...] A figura do processo social de vida, isto é, do processo material de produção, só se livra de seu místico véu de névoa quando, como produto de homens livremente socializados, encontra-se sob seu controle consciente e planejado. Para isso, requer-se uma base material da sociedade ou uma série de condições materiais de existência que, por sua vez, são elas próprias o produto natural-espontâneo de uma longa e excruciante história de desenvolvimento (MARX, 2013, p. 154).

No *Manifesto Comunista* (1848), Marx e Engels (2010), destacam como premissa a luta pela emancipação humana e a emancipação das mulheres, o que necessariamente implica a supressão da família burguesa, cujo repouso é o capital e o ganho individual. Assim, conforme os autores, com o fim da propriedade privada, “[...] A família burguesa desvanece-

se naturalmente com o desvanecer de seu complemento, e ambos desaparecerão com o desaparecimento do capital.” (MARX, ENGELS, 2010, p. 55).

Ademais, os autores frisam que para o burguês, “a mulher nada mais é do que um instrumento de produção”, e sendo assim, à medida que a produção se tornará comum, não haverá fundamento à “apropriação” das mulheres, as quais tomarão parte igual na propriedade coletiva. Advertem ainda que essa premissa não se trata de uma “deliberação” dos “comunistas” de quererem introduzir uma “comunidade das mulheres”, pois esta sempre existiu, de modo que o fim das atuais relações de produção, apenas permitirá o seu regresso de forma plena.

Engels (1984) frisa essas questões em *A origem* dizendo que a libertação das mulheres exige como condição o fim da família individual e a reinserção da mulher no trabalho social, juntamente com o fim da apropriação do trabalho doméstico pela lógica capitalista. Para o autor, isso só pode acontecer se os meios de produção tornarem-se novamente propriedade comum e a família individual deixar de existir enquanto unidade econômica básica da sociedade. A economia doméstica deverá ser convertida em indústria social, onde todos deverão ser responsabilizados igualmente pela criação das crianças, e não apenas as mulheres como acontece na maioria das famílias até os dias atuais.

Nesse sentido, Davis (2016, p. 244) também destaca:

A abolição das tarefas domésticas enquanto responsabilidade privada e individual das mulheres é claramente um objetivo estratégico da libertação feminina. Mas a socialização das tarefas domésticas – incluindo o preparo das refeições e o cuidado das crianças – pressupõe colocar um fim ao domínio do desejo de lucro sobre a economia. [...].

E em relação à luta feminina, na esteira de Engels, Leacock (2012, p. 267) afirma:

[...] para a emancipação das mulheres é crucial a sua organização compreender que a família monogâmica como unidade econômica, no coração da sociedade de classes é o fundamento da sua subjugação. Tal compreensão deixa claro que o próprio fato de a mulher dar a luz não é responsável pelo status inferior das mulheres, como alguns grupos radicais de mulheres tem alegado. [...]

Por isso, conforme a antropóloga, “[...] quando a luta das mulheres demanda que a sociedade assuma a responsabilidade dos seus filhos, está atacando a natureza da família como uma unidade econômica, a base da sua própria opressão e o pilar central da exploração de classe. [...]” (LEACOCK, 2012, p. 267). Dessa maneira, é fundamental colocar no centro dessas lutas as questões que balizam essa sociedade, em busca de minar sua estrutura.

Atualmente a luta por direitos e melhores condições de trabalho para as mulheres tem se destacado pela articulação a outras lutas sociais porque parece ter ficado cada vez mais claro para essas camadas sociais, embora com divergências, que suas condições perpassam por um denominador comum, a exploração capitalista. Essas lutam vêm se afirmando como lutas “anticapitalistas”. Essa compreensão é fundamental e encontra, em boa parte, respaldo na teoria marxista sobre a condição da mulher, conforme afirmamos ao longo deste trabalho. Contudo, é preciso fazer muitas ressalvas, sobretudo no que se refere à forma epistemológica que guia a luta da maioria desses movimentos contra o capitalismo, os quais acabam muitas vezes ficando no âmbito das reformas, direcionando a luta para o “melhoramento” da condição dos sujeitos oprimidos, ou, no melhor dos casos, apontando a necessidade de superação do sistema, mas, sem ir além dos utopismos, ou seja, sem apontar o caminho revolucionário.

Apesar desses limites, é importante reconhecer que a luta feminina hoje ocupa um lugar central entre as lutas que contestam o sistema capitalista, tendo como característica na atual cena histórica uma postura contestadora das relações de produção do capital. Isso tem feito com que a luta feminista se junte a outras lutas, modo pelo qual amplia o diálogo coletivo sobre a questão da situação social da mulher.

As crises do sistema capitalista têm materializado um quadro histórico de profundas contradições das quais também emergem concepções contestadoras dessa ordem, a exemplo do movimento feminista autodenominado “anticapitalista”⁸⁰. Ou seja, o agravamento das contradições sociais no contexto da *crise estrutural* tem demandando com muito mais urgência uma resposta a essa situação. Diante do cenário de crise, a saída parece ficar cada vez mais consensual: a superação do sistema capitalista, única condição para eliminar efetivamente as formas de exploração e opressão originadas e perpetuadas pelo seu modo de produção. A par dessas considerações, resta-nos saber que meios devem ser empregados para alcançar esse objetivo. No tocante à questão da mulher, a superação das contradições que regem sua existência social, certamente perpassa pela luta por sua emancipação, assim como pela luta da classe trabalhadora em geral. Em ambas as lutas interpõe-se o conjunto da prática social, incluindo a prática educativa; e tratando-se mais especificamente desta última, cabe-nos indagar qual a sua contribuição na luta pela emancipação feminina, considerando seus

⁸⁰ O manifesto *Feminismos para os 99%*, publicado no Brasil em 2019, aponta as linhas gerais desse movimento cuja centralidade é a contestação das relações capitalistas, meio pelo qual também busca articular-se a outras lutas sociais contemporâneas.

limites, tal como tem sido em relação à emancipação humana, conforme nos referimos anteriormente.

De acordo com Marry (2001), a escolarização feminina foi o “fato social” do século XX. Para a socióloga, o histórico de exclusão da educação sempre teve a ver com a pouca importância dada à carreira profissional da mulher na sociedade. Logo que as mulheres tiveram oportunidade de se escolarizar, elas se tornaram a maioria no sistema educacional (em 2003 elas já eram a maioria); e acredita-se que o principal motor dos investimentos femininos no sucesso escolar foi a busca pela sua emancipação.

Conforme foi visto no capítulo 3, com a passagem da sociedade primitiva à sociedade de classe a educação logo foi praticada de maneira diferenciada para cada grupo social. Primeiro, os conhecimentos ficaram restritos ao grupo dominante, e quando oferecidos aos dominados, foi praticamente somente na medida necessária a manutenção do *status quo*. Mesmo nesse último caso, as mulheres foram excluídas, e isso tinha uma relação direta com a situação da mulher na sociedade de classe, isto é, a sua exclusão da vida pública e reclusão à esfera doméstica privada.

Diante dessa configuração social, a negação de qualquer instrução à mulher correspondia à própria natureza dessa sociedade. Não era necessário educar a mulher porque ela sequer participava da vida pública e nem tinha qualquer autonomia. Qualquer instrução da mulher era no sentido de colaborar com as atividades domésticas ou conformá-la à sua submissão. Essa realidade era confirmada com a ajuda da Igreja católica, que por muito tempo manteve o monopólio da educação e atuou duramente visando reproduzir os princípios da dominação masculina e da submissão da mulher. Observamos isso entre os povos montagnais-naskapi, mas também devemos dizer que isso ocorreu em quase toda parte onde a educação foi praticada por entidades religiosas no contexto da sociedade de classes. Conforme foi visto, a religião na sociedade de classes sempre teve como função conformar a mulher à sua condição de submissa e inferior ao homem.

Efetivamente, nesta sociedade, o primeiro aspecto observado entre a educação e as relações de gênero é uma maior exclusão das mulheres do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Em razão disso, desde o seu surgimento, no século XVIII, o movimento feminista contemporâneo defendeu o direito à educação como algo fundamental à superação da sua condição social. Nesse sentido, basta lembrar que a reivindicação por educação se constituiu em uma das principais reclamações do nascente movimento feminista contemporâneo. Conforme assinala Moraes (2011), as duas grandes pioneiras do feminismo

nascente, Olympe de Gouges, na França e Mary Wollstonecraft⁸¹, na Inglaterra, guardam em comum a luta pela oferta da educação escolar para as mulheres.

Vale lembrar que para essas feministas, a consolidação dos princípios basilares da Revolução Francesa, liberdade, igualdade e fraternidade, só seriam alcançados plenamente mediante a extensão desses direitos às mulheres (MORAES, 2011). Essa era a única maneira de radicalizar a democracia, ou seja, garantir os mesmos direitos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) também às mulheres.

Nesse contexto, a educação era reivindicada como condição necessária ao exercício da cidadania feminina. Por essa razão, as feministas lutavam para garantir uma educação sistematizada às mulheres tal qual a educação do homem, acreditando que assim fosse possível pôr um fim na desigualdade entre homens e mulheres, tanto na questão da cidadania quanto do acesso ao conhecimento, como dois processos uníssomos.

De acordo com Wollstonecraft (2016), o acesso à educação era fundamental para elevar o *status* da mulher à categoria de cidadã, igualando-se ao homem.

[...] Se o matrimônio é o cimento da sociedade, toda a humanidade deveria ser educada segundo o mesmo modelo, caso contrário, a relação entre os sexos nunca merecerá o nome de companheirismo nem as mulheres cumprirão as obrigações próprias de seu sexo, até que se tornem cidadãs ilustradas, [...] (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 214).

Além disso, a autora via na educação um mecanismo de sanar com o dilema entre os sexos, desde que fosse oferecida educação sem distinções para homens e mulheres. Para a feminista pioneira, a educação tinha um papel fundamental na vida das mulheres, permitindo a sua inclusão na vida social, cultural e política, e consecutivamente libertando-a da clausura doméstica (MORAES, 2011).

Dessa maneira, o direito à educação era visto como uma conquista importante para pôr fim às desigualdades de gênero, mediante a sua participação política, sendo necessária à conscientização da mulher em face à necessidade de lutar por direitos iguais. Portanto, a luta feminista estava circunscrita à luta por direitos políticos, e a educação como ferramenta indispensável à autonomia da mulher, a sua inserção na vida pública mediante a participação na política, pondo fim na clausura em que a mulher vivia restrita à esfera doméstica.

⁸¹ Essas duas mulheres foram as pioneiras do movimento feminista contemporâneo, tendo em comum, cada uma a seu modo, a luta contra a desigualdade de gênero, partilhando do mesmo projeto de emancipação feminina, e para o qual acesso à educação e participação na vida pública eram indispensáveis. Wollstonecraft e Gouges compartilharam da luta contra as desigualdades de gênero, a opressão da mulher e luta por direitos políticos, como também abraçaram a causa da abolição da escravatura (MORAES, 2016).

Conforme dissemos, considerando como o primeiro aspecto marcante da relação entre educação e relações de gênero o fato de por muito tempo a educação ter sido negada às mulheres, a reivindicação pelo direito à educação entre as primeiras feministas era bastante pertinente, como não deixa de ser ainda hoje. Vale dizer que essa reivindicação correspondia/corresponde ao próprio desenvolvimento do ser que colocava demandas sempre novas e contraditórias. No contexto das mudanças do século XVII e XVIII, marcado pela luta por direitos políticos e pela cidadania, a reivindicação era salutar e indispensável, considerando o restrito acesso da mulher ao ensino. Assim, as conquistas político-democráticas, abriram caminho para as reivindicações feministas, fortalecendo, em certa medida e contraditoriamente no seio da sociedade de classes, a luta das mulheres contra a opressão. Ou seja, nesse cenário, a educação foi pensada como uma ferramenta na luta contra a opressão, mesmo sendo essa educação uma mediação da reprodução social da sociedade de classe. Por essa e outras razões, dizemos que o caráter contraditório da relação entre educação e opressão de gênero é notório, motivo pelo qual uma análise ontológica desses complexos, considerando a totalidade social, torna-se cada vez mais necessária.

Vale destacar que não só as mulheres brancas reivindicaram a educação, mas também e com muita força as mulheres negras e todo o seu povo, conforme narra Ângela Davis em *Mulheres, Raça e Classe*. Para a feminista estadunidense, a educação consistia em uma reivindicação central do povo negro na sua luta pela emancipação, ao passo que sempre lhe foi negado o acesso ao conhecimento, como forma de manter a escravidão. Conforme Davis (2016), a instrução sempre foi um motivo de preocupação dos escravocratas que proibiam o povo negro de estudar. Os donos de escravos acreditavam que assim era mais fácil manter os escravos pacíficos ante a luta pela liberdade.

Com a proibição de estudar, muitas negras e negros buscavam aprender a ler escondido, correndo o risco de serem punidos severamente, conforme explica Davis (2016, p. 113):

[...] em 1831, a legislação que proibia o acesso da população escrava à educação recrudescera em todo Sul. Nas palavras de um dos códigos que normatizavam a escravidão no país, “ensinar escravos a ler e a escrever tende a incutir a insatisfação em suas mentes e a produzir insurreição e rebelião. Com exceção de Maryland e Kentucky, todos os estados do Sul vetavam completamente a educação para a população escrava. Em todo o Sul, os proprietários de escravos recorriam ao tronco e ao açoite para conter o desejo irreprímível que escravos e escravos tinham de aprender. O povo negro queria ser educado (DAVIS, 2016, p. 113).

De acordo com a autora, depois de séculos de privação educacional, quando os primeiros negros conquistaram sua liberdade, decidiram que a educação seria uma das maiores prioridades.

Para Davis (2016), a educação foi fundamental na luta do povo negro, sendo inevitável a relação estabelecida entre o acesso ao conhecimento e a batalha coletiva pela liberdade. Nesse sentido, a autora cita relatos de crianças que após terem recebido instrução escolar manifestaram-se sobre a importância que passavam a atribuir a liberdade de seu povo. Isso acontecia na medida em que as crianças tomavam conhecimento da história de seu povo e percebiam o quão desigual era a sua situação e a situação do homem e da mulher branca.

Diante disso, é inquestionável a contribuição da educação na luta pela emancipação, na medida em que permite ao indivíduo apropriar-se do conhecimento produzido pela humanidade. Nesse sentido, a educação é ferramenta fundamental, permitindo ampliar o diálogo e, sobretudo, a conscientização da condição social dos povos oprimidos, servindo à luta pela superação dessas contradições. Assim, a educação pode sim fortalecer o conjunto das práticas sociais que se colocam na contramão das contradições sociais na medida em que permite ampliar o diálogo e comunicar os sujeitos acerca dessas contradições e colocar-se contra essa situação. Mas devemos frisar que essa contribuição é limitada, visto que a educação sozinha não muda as bases que assentam essas condições, dada a sua natureza ontológica, conforme assinalamos antes.

Analisando a experiência educacional da mulher na sociedade brasileira, Safiotti (2013), na obra já bastante referenciada em nosso trabalho, *A mulher na sociedade de classe*, apresenta um impressionante relato de como a educação foi negada às mulheres em nossa sociedade, assim como a relação direta desse fenômeno com a situação social da mulher. A socióloga mostra inúmeros dados e estatísticas de como o ensino foi negado ou obstaculizado às mulheres nos períodos da Colônia até a República, destacando alguns dos limites estruturais dessa situação: o forte vínculo da sociedade com o catolicismo, sendo as instituições religiosas as primeiras a oferecerem ensino feminino, um ensino marcadamente voltado à reprodução da lógica de submissão da mulher, ou pelo Estado que exprimia a lógica da sociedade patriarcal. Neste caso, destaca-se, primeiro, que por anos a fio o Estado não tinha o menor interesse em oferecer instrução às mulheres, e, depois, quando da sua oferta, praticou-se um ensino exclusivamente voltado à reprodução dos papéis sociais femininos pautados na submissão da mulher.

Conforme Saffioti (2013), no Brasil a educação das mulheres foi historicamente marcada pela segregação sexual, distinção de disciplinas, acesso restrito ao ensino superior, profissionalização tardia e orientada à reprodução das tarefas maternas, como o magistério primário, a primeira profissão feminina aceita pela sociedade. Além, é claro, da baixa remuneração e pouco reconhecimento social dados a essas profissões. A socióloga também destaca que a profissionalização da mulher tornou-se uma realidade somente e na medida em que as demandas por um “ensino segregado”⁸² assim a exigia. Ou seja, sua profissionalização inicia-se não para sanar com o problema da mulher, mas, sobretudo, para manter o ensino segregado, o qual necessitava de professoras para este fim.

Do período da Colônia ao Império, a doutrina religiosa dominou a educação. Nesse cenário, a atuação dos jesuítas foi bastante negativa, não oferecendo a mulher nenhum instrumento de libertação através da educação. O objetivo era ensinar-lhes a aceitar sua condição de submissa à Igreja e ao marido. A segregação sexual, como elemento da tradição ibérica e reafirmado pela Igreja católica, marcaram profundamente a formação da personalidade feminina, fazendo da mulher um ser submisso, sedentário e restrito à esfera privada. De acordo com Saffioti (2013, p. 269): “[...] Entre a autoridade do chefe de família e a autoridade moral da Igreja representada pelos padres, a mulher estava, pois, imersa num clima inibidor de inovação, em que tudo significava a antissolicitação e o anti-incitamento à obtenção da instrução. [...]. Estabelecendo-se uma situação de profunda castração da mulher, das potencialidades intelectuais, culturais e sociais.

Essa situação era mantida e alimentada pelo Estado, que se recusava a oferecer uma instrução mínima à mulher. Ressaltemos, segundo Saffioti (2013), que, nesse período, a instrução feminina chegava a ser vista como uma “heresia social”; e quando se oferecia alguma instrução, de cunho religioso⁸³, era exclusivamente no sentido de aprimorar a mulher no tocante às prendas domésticas.

O ensino laico inicia-se no Brasil em 1816 com a vinda da Coroa portuguesa. Nesse momento foram criados dois colégios particulares para mulheres, no entanto, o ensino permaneceu segregacionista e voltado às práticas domésticas. Nessas instituições, senhoras portuguesas e francesas ensinavam a costura e o bordado, religião e somente algumas noções de aritmética e língua portuguesa (SAFFIOTI, 2013). Assim, apesar de se denominar laico,

⁸² A coeducação foi instituída no Brasil somente em 1879, pela Reforma Leôncio de Carvalho, nas escolas primárias. Essa medida encontrou enormes resistências na sociedade e alguns homens públicos (SAFFIOTI, 2013).

⁸³ O ensino das meninas no Brasil inicia-se pelos conventos em 1678, na Bahia (*Idem*).

manteve-se o mesmo modelo de educação anterior, marcado pela segregação sexual e voltado à reprodução da opressão de gênero.

Mesmo com a Constituição de 1823 de orientação liberal, e já tendo sido implementado no Brasil o ensino laico através das aulas régias (1772), ainda não havia sido garantido o ensino feminino em lei. Somente em 1827 a legislação reconhece pela primeira vez a necessidade da instrução feminina, e faz isso pensando em uma educação que pudesse auxiliar as mulheres nas funções maternas. Essa Lei concedia a instrução feminina, mas excluía e restringia disciplinas, como geometria e aritmética, respectivamente, para as mestras, o que na prática significava a manutenção das diferenças entre os currículos das escolas primárias para homens e mulheres. Conforme Saffioti (2013), essa situação decorria da visão acerca dos papéis sociais da mulher, já que os conhecimentos científicos eram desnecessários às tarefas socialmente atribuídas às mulheres. Sendo assim, a formação profissional para o magistério feminino foi prejudicada, ficando aquém do magistério masculino. Com isso, a Lei de 1827 também impactava diretamente nos salários.

Embora a referida lei garantisse a igualdade de salários (âmbito formal), a própria Lei, ao exigir da profissão de mestra menos disciplinas que para os mestres, tolhiam essa possibilidade, tendo em vista que essas mesmas disciplinas dispensadas às mulheres eram requisitos de melhores salários. Conforme explica Saffioti (2013, p. 274-275) “[...] Todavia, como a geometria constituía o critério para o estabelecimento dos dois níveis de salário dos professores, as mestras eram as com pior remuneração. Assim, pois, as mestras tinham uma formação sempre mais defasada. Nesse sentido, para a autora:

Na verdade, a lei de 1827 constituía um verdadeiro instrumento de discriminação dos sexos. Embora, fosse a primeira legislação concedendo à mulher o direito de instrução, e daí constituir um marco histórico, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau, ou seja, nas pedagogias, reservando os níveis mais altos – liceus, ginásios e academias – para a população masculina. [...] As expectativas sociais em relação aos papéis femininos excluía, de modo praticamente cabal, a necessidade da instrução. [...] (SAFFIOTI, 2013, p. 275-276).

Não é nossa intenção discutir nos pormenores a legislação educacional no que diz respeito à instrução feminina na história brasileira, até porque esse assunto merece um estudo muito mais detalhado e encontra-se já bastante desenvolvido por Saffioti (2013); mas apenas considerar em linhas gerais o histórico de exclusão da mulher na educação e os obstáculos à sua instrução. Cabe-nos apenas ressaltar que a educação na sociedade de classes notabilizou-se, primeiro, pela negação à mulher de acessar os conhecimentos produzidos pela humanidade, e, segundo, quando lhe foi dada a possibilidade de receber instrução, isso foi

possível, no primeiro momento, devido às demandas colocadas pelo desenvolvimento social, ou seja, quando se tornou conveniente para a sociedade de classes oferecer uma educação mínima para todas e todos os membros da sociedade. E neste caso, no que pese especificamente à educação da mulher, o seu objetivo foi e tem sido majoritariamente de garantir a reprodução da sua condição social de submissa e dependente economicamente.

5.2.1 Educação escolar e reprodução social da opressão de gênero

É sabido que, apesar dos avanços na escolarização feminina e no emprego que ocorreu ao longo deste último século no mundo todo, as mulheres continuam assumindo os espaços profissionais menos privilegiados. Como regra, manteve-se a heterogeneidade nas carreiras, com supremacia masculina nas carreiras como engenharia, por exemplo, e demais áreas privilegiadas, ficando as mulheres mais concentradas nas ocupações que prolongam as tarefas feminilizadas pela sociedade, como o ensino, o cuidado, a informação, etc. que também são menos reconhecidas socialmente e que têm as menores remunerações. (MARRY, 2001).

Os estudos sobre a relação entre educação e opressão, afora suas dissonâncias no modo de tratar essa questão, são incisivos quanto ao problema da manutenção das desigualdades de gênero em detrimento do feminino. Nesse debate, os estudos na França se destacam pela importante contribuição ao dedicar-se com maior acuidade ao tema, sobretudo a partir da década de 1970. Nesse contexto, inúmeras pesquisas passaram a questionar o papel da educação na reprodução social da desigualdade de gênero, visto que a escola manteve a distinção no que refere à obtenção de rendimentos e profissionalização entre homens e mulheres, apesar da equidade do acesso ao ensino.

De acordo com Zaidman (2009), ao abordar a problemática das desigualdades sociais a partir do resultado escolar, a sociologia francesa constatou que com a implementação do ensino misto na França, mesmo quando a totalidade das meninas apresentou um desempenho escolar melhor que a totalidade dos meninos, a situação de desigualdade quanto às oportunidades entre os dois sexos se manteve. Ou seja, o fato das meninas terem ascendido significativamente em toda a estrutura educacional, chegando a obter melhores resultados do primário ao ensino superior que os meninos, a situação das mulheres não mudou na mesma proporção, sendo elas mantidas concentradas nas áreas menos privilegiadas e nas funções tradicionalmente atribuídas ao sexo feminino no interior da família, como serviços, cuidado,

educação, saúde, etc.. Prevaleceu também a desigualdade de acesso às carreiras científicas e técnicas, mais frequentadas pelo sexo masculino, conforme mostraremos mais adiante.

Assim, a partir desses estudos, tornou-se pertinente questionar qual o papel da escola na mobilidade social e/ou reprodução das desigualdades de gênero. Nesse contexto, os estudos entre educação e relações de gênero tiveram como conceito chave a “reprodução das desigualdades pela escola”. Mais tarde, agregaram-se a esses estudos questões mais amplas vinculadas à estrutura social, isto é, ao elo indissociável entre a escola e a sociedade. Por essa via, considerou-se como elemento determinante nessa reprodução a necessidade de manutenção da divisão sexual do trabalho a partir da escola.

Partindo dessa perspectiva, a má rentabilidade das meninas, isto é, o fato de mesmo obtendo melhor rendimento escolar ocuparem as profissões menos valorizadas e com as menores remunerações, é percebida como uma determinação da divisão do trabalho que usa de mecanismos, como a educação, para reproduzir a lógica de apropriação do trabalho feminino. Essa compreensão é fundamental, podendo ser ampliada com as discussões sobre a natureza e a especificidade da educação na sociedade de classes e sua necessidade de reprodução social da opressão de gênero, enquanto determinação essencial dessa sociedade, conforme expusemos até aqui.

Conforme Zaidman (2009), a reprodução das relações de gênero fundadas na opressão do feminino é realizada através dos mecanismos de orientação a partir dos quais as aptidões vão sendo formadas. Nesse debate, interpelam-se duas vias de abordagem do problema, uma que se centra na questão de compreender como ocorre a desvalorização escolar das meninas no momento da orientação/ensino levando em conta o efeito da socialização de ambos os sexos por professores e comunidade escolar; e/ou a partir da análise das escolhas racionalmente pensadas levando em conta a estrutura pré-estabelecida à qual as mulheres estão submetidas, isto é, refletindo a sua posição na divisão do trabalho social e reprodutivo. Além disso, também se pode pensar mais especificamente sobre qual o papel da escola nesses processos, ou seja, se a escola se constitui como fator de emancipação (uma questão cara à luta das mulheres, conforme frisamos no início) e/ou de manutenção das relações de dominação.

Nessa perspectiva, os estudos centram-se na forma como o ensino escolar prepara meninas e meninos visando reproduzir a dominação masculina e a opressão de gênero. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Colette Guillaumin (1992) e Bourdieu (1998) os

quais tratam da dominação masculina como algo simbólico, mas com raízes na base material, isto é, assentada na estrutura social objetiva.

Foi visto anteriormente que para Bourdieu (2019), a dominação masculina encontra todas as condições para o seu pleno exercício, afirmando-se na “[...] objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas baseadas na divisão sexual do trabalho e de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus*⁸⁴ [...]” (BOURDIEU, 2019, p. 61). Ou seja, a partir dessas estruturas objetivas são criados comportamentos sociais que reforçam percepções e ações dos membros da sociedade orientadas a afirmar a dominação masculina.

Conforme o autor, tendo por função a manutenção e a reprodução dos padrões sociais dominantes, o conjunto das instituições sociais produz a lógica da dominação de gênero. A partir desse entendimento, coloca-se a questão da instituição escola, enquanto um dos agentes específicos, juntamente com a família, a igreja e o Estado, que fazendo uso da violência física e simbólica, trabalha incessantemente para garantir a reprodução dos padrões de dominação masculina e da opressão feminina.

Assim, para Bourdieu (2019), a escola exerce uma verdadeira violência simbólica em relação à educação da mulher, que de sobressalto revela-se na questão da aceitação/naturalização da sua condição de dominada/oprimida mediante a construção de uma imagem do feminino que nega a autonomia e a potência do ser mulher. De acordo com o autor, essa aceitação/adesão da mulher aos padrões de submissão só é possível mediante o trabalho das instituições sociais, voltado à manutenção e reprodução das relações de dominação. Conforme explica o autor:

[...] A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de mais que instrumentos de conhecimentos que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem essa relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que põem em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes [...] resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, das quais seu ser social é produto (BOURDIEU, 2016, P. 64-65).

⁸⁴ Em Bourdieu o conceito de *habitus* significa a subjetividade socialmente construída a partir de percepções e relações sociais que orientam a prática dos sujeitos. [...] *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p. 63).

Assim, conforme o autor, os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais. Para o sociólogo as mulheres são submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las e a negá-las, como a aprendizagem de virtudes negativas, da abnegação, resignação e do silêncio, etc., em grande parte, realizado pela escola, entre outras instituições.

Para Bourdieu (2016), a escola faz parte do conjunto de instituições que representam mecanismos estruturais e estratégicos, com função de perpetuar as relações de dominação entre os sexos, marcada pela subordinação da mulher, e que implicitamente visam assegurar a reprodução da divisão sexual do trabalho. Nesse contexto, cumpre à escola transmitir os pressupostos da dominação masculina e da opressão da mulher, conforme o autor:

[...] a Escola, mesmo quando já liberta da Igreja, continua transmitindo os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (...), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e das maneiras de ver, de *se* ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo. De fato é toda a cultura acadêmica, veiculada pela instituição escolar, que, em suas variáveis tanto literárias ou filosóficas quando médicas ou jurídicas, nunca deixou de encaminhar, até época recente, modos de pensar e modelos arcaicos (tendo, por exemplo, o peso da tradição aristotélica que faz do homem o princípio ativo e da mulher o elemento passivo) e um discurso oficial sobre o segundo sexo, para o qual colaboram teólogos, legistas, médicos e moralistas, discursos que visa a restringir a autonomia da esposa, sobretudo, em matéria de trabalho, em nome da sua natureza “pueril” e tola, cada época valendo-se para tal dos “tesouros” da época anterior [...]. (BOURDIEU, 2016, p. 142-143).

Bourdieu (2016) também observa que mesmo com a expansão do acesso à educação secundária e superior, responsável por aumentar a representação feminina em várias profissões intelectuais, as mulheres continuam praticamente excluídas dos cargos de autoridade e de responsabilidade, sobretudo na economia, nas finanças e na política. A partir disso, o autor adverte que:

[...] a igualização de oportunidades de acesso e índices de representação não deve mascarar as desigualdades que persistem na distribuição entre os diferentes níveis escolares e, simultaneamente, entre as carreiras possíveis. Em número maior que os garotos, que para obtenção do bacharelado, quer nos estudos universitários, as garotas estão bem menos representadas nos departamentos mais cotados, mantendo-se sua representação muito inferior nos departamentos de ciências, ao passo que cresce nos departamentos de letras. [...] (BOURDIEU, 2016, p. 149).

Outro problema do contexto educacional da expansão do ensino relaciona-se à persistência da desigualdade dentro de uma mesma disciplina quanto ao preparo para escolas científicas e suas implicações negativas à profissionalização das mulheres. Conforme o autor: “[...] é sabido que o mesmo princípio de divisão é ainda aplicado, dentro de cada disciplina, atribuindo aos homens o mais nobre, o mais sintético, o mais teórico, e às mulheres o mais analítico, o mais prático, o menos prestigioso. (BOURDIEU, 2016, p. 150). Nesse sentido, Bourdieu (2016) cita o exemplo das faculdades de medicina onde a proporção de mulheres decresce conforme se sobe na hierarquia das especialidades; a cirurgia é praticamente interdita às mulheres, sendo a pediatria e a ginecologia quase que reservadas a elas.

Sendo assim, a mesma lógica das disciplinas perpassa o acesso às diferentes profissões e às posições dentro de cada uma delas, o que revela uma igualdade apenas formal e não real. Nesse sentido, Bourdieu (2019, p. 151) explica que: “[...] em cada nível, apesar dos efeitos de uma superseleção, a igualdade formal entre os homens e as mulheres tende a simular o que, sendo as coisas em tudo iguais, as mulheres ocupam sempre as posições menos favorecidas. [...]. Ou seja, em certa medida, a igualdade legal acaba legitimando a desigualdade real. As implicações dessa situação chegam à articulação das mulheres, as quais, segundo o autor, “[...] continuam mais separadas umas das outras por diferentes economias e culturas que afetam a maneira de vivenciar a dominação masculina (BOURDIEU, 2019, p. 154). Dessa maneira, a lógica da dominação é muito mais facilmente mantida, visto que:

[...] os homens continuam a dominar os espaços públicos e o poder e as mulheres continuam predominando nos espaços privados (doméstico, lugar da reprodução), perpetuando a lógica da economia dos bens simbólicos, mediante a perpetuação desses espaços na forma de serviços sociais e educativos e universos da produção simbólica (literatura, arte, jornalismo, etc.) (BOURDIEU, 2019, p. 154).

Assim, a persistência das desigualdades de gênero é mantida também pela estrutura educacional, voltada predominantemente à manutenção e reprodução da dominação masculina. No âmbito das profissões, evidencia-se essa desigualdade na medida em que há uma distribuição heterogênea tanto de disciplinas como das profissões, sendo as mulheres direcionadas àquelas profissões menos privilegiadas, mantendo-se na situação de desprestígio social e político.

Essa realidade é facilmente percebida no âmbito da produção científica, por exemplo. Nesse sentido, destaca-se o estudo realizado por Abreu, *et al.* (2016) sobre a presença feminina na ciência e tecnologia no Brasil, no qual as pesquisadoras mostram a persistência nas desigualdades de gênero mesmo em face da ampliação do ensino. Conforme

as autoras, a educação é provavelmente a área que as brasileiras obtiveram maior progresso nas últimas décadas, sendo elas as que melhor aproveitaram as oportunidades oferecidas pela expansão do ensino, do ensino básico ao ensino superior. Em ambos os níveis, as mulheres foram a maioria tanto no número de matrículas como no número de concludentes.

No ensino superior, em 2008, por exemplo, as mulheres somavam 55% do total de estudantes; esse número subia para 60% quando se tratava do número de concludentes. A concentração das mulheres se dava nas áreas de humanidades, ciências sociais e saúde, sendo minoria em ciências exatas e engenharias (um fenômeno mundialmente notado). Os dados desse mesmo ano ainda mostram que na pós-graduação as mulheres também dominavam em termos numéricos, compondo 51% do total de titulação de doutorado. Em face desses avanços, houve uma significativa ampliação da presença feminina em cargos com exigências de maior escolarização. (ABREU, *et al.*, 2016). Contudo, apesar desses avanços, ainda persiste uma grande desigualdade de gênero no que se refere às oportunidades profissionais.

De acordo com Abreu *et al* (2016), essas desigualdades persistem porque, em primeiro lugar, a despeito da legislação brasileira proibir a discriminação de gênero no trabalho, as leis trabalhistas não flexibilizam o trabalho feminino, mesmo com todas as dificuldades já sabidas em relação ao acúmulo de tarefas por parte da mulher no âmbito da família. Diante disso, inevitavelmente as mulheres são mais prejudicadas, pois dão conta de uma carga de trabalho muito maior que os homens, e isso certamente repercute diretamente no exercício profissional.

A renda também é outro aspecto que revela discriminação de gênero. Conforme as autoras, na última década, a proporção de trabalhadores não remunerados decresceu, e isso ocorreu para ambos os sexos, contudo, as mulheres continuam sendo mais afetadas. Também destacam que, embora nos últimos anos a diferença entre a renda de homens e mulheres tenha diminuído, os salários permanecem ainda muito distintos. O salário feminino correspondeu em média a 63,6% em 2001 e a 71,1% em 2012 da renda do salário masculino, por exemplo. De acordo com Abreu *et al* (2016), os ganhos femininos são por definição mais baixos e isso decorre do fato das mulheres ocuparem as posições mais precarizadas no mercado de trabalho.

Outro fato notado em relação aos salários de homens e mulheres é que a diferença tende a ampliar em dois casos, tanto quando se exige pouco grau de escolarização, então as mulheres ocupam as profissões mais precarizadas, como quando a profissão exige escolarização mais elevada que concentram menos mulheres. Segundo Abreu *et al* (2016),

isso ocorre porque, apesar dos estudos, as mulheres ainda são minorias nessas profissões. Conforme explicam:

[...] Mesmo aquelas de escolaridade elevada e as que trabalham jornadas extensas não superam o *gap* salarial, em parte porque são ainda minorias nas carreiras e nichos profissionais mais valorizados no mercado de trabalho. Tomando os extremos de anos de estudos, tanto mulheres menos escolarizadas quanto as de maior nível educacional mostram maior discrepância em relação aos homens do que as de escolarização intermediária, em que a competição parece ser mais nivelada, aproximando os salários masculinos e femininos (ABREU, *et. al.*, 2016, p. 152).

No que se refere às ocupações profissionais femininas, o estudo mostra que as mulheres são maioria quando se trata do setor de serviços, 67,5%, em 2012. As mulheres também são maioria quando nas profissões ligadas à reprodução social, ocupando com maior frequência profissões relacionadas à educação, à saúde e aos serviços, ou seja, profissões tradicionalmente consideradas femininas e que mantêm uma relação direta com o trabalho realizado por mulheres no âmbito da família; isso, em contraste com as profissões de criação e inovação, onde elas ainda são a minoria.

Nos serviços públicos, uma das áreas, se não a área em que as mulheres mais ascenderam nos últimos anos, elas também se concentram nos cargos de menor poder na hierarquia. Tanto na esfera federal como estadual, os cargos de direção e assessoramento superior (DAS), ou seja, cargos de tomada de decisões, considerados “cargos de confiança”, são menos ocupados por mulheres. Esses cargos são mais cobiçados (lembrando também que são acrescidas comissões aos mesmos, o que implica um aumento do valor pecuniário recebido pela pessoa ocupante) e mais sujeitos à influência de forças políticas. Para Abreu *et al* (2016), essa situação sugere que a investidora nesses cargos reflete um maior prestígio político do indivíduo que é escolhido para tal. Além disso, as autoras também não descartam a possibilidade dessa situação estar relacionada à tradição, o que se relaciona ao histórico de exclusão da mulher na educação. Essas questões confirmam o que foi dito anteriormente a partir de Bourdieu (2016) acerca da maior dificuldade de articulação entre as mulheres em face das estruturas de poder dominadas pelos homens.

Ante os inúmeros fatores imbricados na discriminação de gênero no âmbito da produção do conhecimento destacados por Abreu *et al.* (2016), que vão desde as relações de poder, como articulações políticas, que acabamos de destacar, até a formação acadêmica, com nítidas distinções de concentração dos sexos por áreas, sendo as mulheres mais concentradas nas áreas menos reconhecidas socialmente; e até influências geracionais que mesmo com a ascensão da mulher ao ensino superior ainda interferem na manutenção da dominação

masculina nos vários espaços sociais e profissionais, afora outras possibilidades explicativas, mostram que a equidade de gênero, no âmbito educacional, e sua correlata profissionalização, é uma realidade distante.

A nosso ver, a manutenção das desigualdades de gênero corresponde aos próprios limites da educação na sociedade de classe enquanto mediação da sua lógica intrínseca de exploração e opressão. Nessa conjuntura, a educação, enquanto determinação essencial da reprodução social, que se assenta entre outros aspectos, na opressão do gênero feminino visando à apropriação do seu trabalho no âmbito da divisão do trabalho, corrobora de forma majoritária a opressão da mulher, embora ela também possa se contradizer em alguns momentos, dada a natureza relativa dos complexos sociais e o desenvolvimento contraditório do ser, conforme vimos anteriormente a partir de Lukács (2010; 2013). Por isso, mesmo diante das inúmeras limitações citadas, em alguns momentos houve importantes avanços na situação social da mulher a partir da educação.

De acordo com Bourdieu (2016), o acesso à educação secundária e superior, entre outros fatores relacionados à mudança na condição feminina, como sua inserção no mercado de trabalho etc., foi fundamental para a não aceitação dos padrões de dominação masculina. Ou seja, o aumento do acesso ao ensino secundário e superior levou a uma modificação realmente importante da posição das mulheres na divisão do trabalho. Nesse sentido, considera-se que a crítica realizada pelo movimento feminista enquanto um fenômeno que emana das próprias mudanças objetivas representou um efeito positivo desse contexto. Por essa e outras razões é que, para o sociólogo, e nesse sentido não discordamos dele, a escola, apesar das suas contradições, também representa um dos principais e mais decisivos meios da mudança nas relações entre os sexos. Para isso, é importante garantir que o ensino oferecido nessas instituições permita no mínimo que meninas e meninos possam sem nenhuma distinção acessar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como usufruir igualmente das possibilidades profissionais que esse acesso pode proporcionar. Essa exigência requer a eliminação das condições materiais desiguais nas quais os dois sexos estão imbricados, estando a mulher em desvantagem na medida em que dispensa muito mais tempo de trabalho no âmbito doméstico e nas atividades de cuidado, etc.

Acrescentamos a isso a necessidade de, entre esses conhecimentos, incluir o debate acerca da situação social da mulher e da opressão de gênero, mostrando como essa realidade se constituiu historicamente e quais as bases materiais que lhe dão suporte. Acreditamos que essa compreensão é indispensável na busca de uma transformação radical

rumo à superação desse estado de coisas, afinal é na ação humana consciente que o ser social transforma a causalidade.

É importante reconhecer que, ao mesmo tempo em que a própria escola atua reproduzindo os padrões de gênero visando à manutenção da opressão da mulher, foi também por meio dela, isto é, através do acesso aos conhecimentos sistematizados, que as mulheres tiveram uma oportunidade de se profissionalizar e se inserir no mercado de trabalho, mudando pelo menos em parte sua condição de dependência econômica e restrição ao âmbito doméstico. Essa foi a razão pela qual o direito à educação sempre foi uma reivindicação merecida das primeiras feministas, conforme foi dito. Assim, o papel da educação, mesmo com seus limites ontológicos, também foi importante, o que se deve à sua autonomia relativa, conforme frisada antes.

Considerando essa margem de liberdade inerente ao plano do ser social, devemos articular os avanços dos complexos sociais, mesmo em face do aprofundamento das suas contradições, com a luta contra as formas de opressão, uma luta que só será efetiva concatenada à busca por transformações mais profundas, de ordem estrutural. Nesse processo, o trabalho de desconstrução das percepções certamente será fundamental; e essa tarefa perpassa, com considerável grau de importância, pelas práticas educativas.

Conforme foi visto, a educação, enquanto atividade teleológica secundária, cumpre um papel importante no plano das consciências dos sujeitos, e dessa maneira, ela tanto pode servir ao propósito da reprodução de determinadas práticas opressoras, como historicamente tem sido predominante na sociedade de classe, como também pode favorecer a mudança dos padrões culturais e objetivos da opressão de gênero. Nesse sentido, sua prática deve se orientar por novas percepções que refletem a contradição da ordem estabelecida e ter como objetivo último a superação das contradições desde a sua matriz constituinte, visto que essa é única via pela qual a emancipação feminina pode efetivamente ser alcançada. Em outras palavras, exige-se uma atividade educativa alternativa à ordem social estabelecida, quer dizer, para além da lógica do capital, e a serviço da emancipação humana, nos termos anteriormente apreendidos a partir de Meszáros (2008).

6 CONCLUSÕES

O presente trabalho discutiu sobre a função da educação na reprodução social da opressão do gênero feminino, tendo por referencial teórico fundamental a ontologia marxiana. A partir dessa perspectiva foram explicitadas as categorias centrais da investigação, ou seja, a natureza ontológica e especificidade da educação e da opressão de gênero, bem como foi apreendida a mediação estabelecida entre esses dois complexos no âmbito da totalidade dinâmica do ser social.

Nossa investigação elegeu como ponto de partida os dados etno-históricos da obra “Mitos da dominação masculina”, na qual Leacock (2019) apresentou um estudo sobre a mulher em uma sociedade igualitária, nos moldes do comunismo primitivo, e os processos sócio-econômicos que desencadearam a transição dessa sociedade a uma estrutura hierárquica de classes, responsável por arruinar o elevado *status* social da mulher e por instituir a sua opressão. Com base nesse estudo, afirmamos que as transformações sócio-econômicas e culturais ocorridas na sociedade montagnais-naskapi que levaram ao arruinamento das relações igualitárias, inclusive entre os dois sexos, foram determinadas pela mudança operada na natureza do trabalho que deixou de voltar-se à subsistência para atender as demandas do comércio de peles.

Foi visto que no passado (século XVII), a qualidade das relações interpessoais entre os montagnais-naskapi dava mostras da existência histórica do comunismo primitivo. A convivência entre esses povos era marcada pela solidariedade, pela cooperação e pela participação igualitária de todos, homens e mulheres, na tomada de decisões do grupo. O respeito mútuo e a autonomia individual também eram marcas fundamentais desses povos, mediante os quais os indivíduos eram aceitos pelo grupo, resguardadas suas habilidades e inabilidades, como também eram chamados a dar respostas às necessidades do coletivo tribal. Essa realidade consubstanciava uma situação totalmente diferente às mulheres que compartilhavam com os homens de plena liberdade e autonomia. Vimos a partir de Leacock (2019) que o predomínio da igualdade de gênero entre os naskapi era uma consequência da estrutura social assentada no igualitarismo, sendo este a base sobre a qual se assentavam todas as relações amistosas. Essa realidade ilumina nossa própria compreensão sobre a igualdade de gênero e da história humana.

Quando os montagnais-naskapi adentraram o comércio de peles, o trabalho antes assentado na cooperação e na solidariedade entre homens e mulheres, e que era a base das

relações igualitárias daquela sociedade, entrou em choque com os interesses comerciais. Em face desses interesses, o trabalho enquanto atividade voltada à produção de mercadorias (obtenção de peles a serem vendidas no mercado) ganhou centralidade, tornando-se também uma atividade muito mais individualizada, enfraquecendo as antigas relações de cooperação do coletivo tribal. Ao se tornarem dependentes do comércio de peles, o trabalho da mulher montagnais-naskapi, cuja natureza manteve-se voltado à manutenção do grupo, foi desvalorizado na nova estrutura social, sendo isso a causa fundamental do seu rebaixamento social. Nesse contexto, a mulher passou a vivenciar uma nova situação caracterizada pela dependência econômica e pela opressão, ou seja, uma situação completamente oposta ao modo de vida anterior marcada pela autonomia, liberdade e respeito mútuo, compartilhados por homens e por mulheres na tomada de decisões e na vida social como um todo.

Nossa intenção não foi esgotar os elementos da obra “Mitos da dominação masculina” e nem poderíamos, dada a riqueza de detalhes e temas abordados acerca da construção social do mito da dominação masculina em nossa sociedade. Coube-nos aqui apenas indicar alguns elementos gerais da obra que inclusive acreditamos servir para incitar novas discussões e aprofundamento sobre o problema da opressão da mulher e para os quais Leacock entrega um material magistral, extremamente atual e necessário a esse debate. Nossas discussões centraram-se nos aspectos da obra que corroboram a investigação sobre a relação entre educação e opressão de gênero. Assim, a partir do estudo etnográfico buscamos apreender qual o papel da educação junto às transformações que vinham ocorrendo na natureza do trabalho e na nova configuração da divisão do trabalho na sociedade montagnais-naskapi. Essas transformações objetivas de fato foram responsáveis por destituir a autonomia e a liberdade das mulheres a partir da reconfiguração da estrutura social com a chegada do comércio de peles que levou consigo os jesuítas e seu modelo de educação.

Apoiados nos pressupostos marxianos, afirmamos que o homem produz sua existência através da sua atividade peculiar, o trabalho, e que a forma como produz objetivamente determina, por meios de mediações complexas, a sua existência social. A par dessa concepção, nossa investigação realizou uma crítica de natureza ontológica aos fenômenos estudados à medida que estes foram estudados a partir das suas mediações necessárias com o trabalho no âmbito da reprodução social.

Partindo dessa perspectiva, compreendemos a opressão de gênero como um problema inerente à existência humana assentada no trabalho alienado e suas mediações elementares, a propriedade privada e divisão do trabalho. Dessa forma de produzir a

existência social, decorre a alienação do gênero humano em primeiro lugar que institui o estranhamento do homem e da mulher com os outros e consigo próprios. Nesse contexto, a qualidade das relações entre os dois sexos, notabilizadas pelo estranhamento, revela em primeira instância o grau dessa alienação.

Assim, partimos desse pressuposto para afirmar que as mediações estabelecidas no âmbito da reprodução social assentada no trabalho alienado constituem os fundamentos sócio-históricos da opressão da mulher e, por conseguinte, do gênero feminino. Compartilhamos do entendimento de que a emergência da propriedade privada e da sociedade de classes enquanto mediações da alienação do trabalho, constituem os fundamentos histórico-objetivos da subjugação social da mulher, determinando sua situação de dominação-exploração responsável por instituir e generalizar a opressão do gênero feminino.

Essa situação efetivou-se a partir das novas relações sociais instituídas visando garantir a reprodução social assentada na divisão de classes. Nesse contexto consolidou-se a família monogâmica e seu modelo patriarcal como unidade econômica básica da sociedade de classes, servindo de sustentáculo às relações de exploração mediante a manutenção da mulher em uma condição de dominação e expropriação do seu trabalho em benefício de outro.

Vários estudos também mostram que essa situação está relacionada à forma como o trabalho feminino reprodutivo vem sendo apropriado pelo sistema produtivo capitalista. Argumentou-se que a apropriação do trabalho feminino é indispensável ao funcionamento da lógica desse sistema, visto que é através do trabalho reprodutivo e não remunerado que é garantida a reprodução da força de trabalho humano necessária à manutenção e ampliação da exploração capitalista. Portanto, a situação de dependência e submissão que geram a opressão da mulher corresponde à própria necessidade da produção capitalista que precisa extrair sua força de trabalho sem remunerá-la por isso, ampliando seu ciclo de produção da mais-valia.

Em face dessa determinação, vários mecanismos são criados com o objetivo de atender as demandas da reprodução social assentada na exploração do trabalho, sendo um deles o complexo educativo.

A partir da perspectiva marxiano-lukácsiana a educação foi compreendida como uma *práxis* social que surge das necessidades postas pelo trabalho com vistas a garantir a reprodução social mediante a comunicação entre indivíduo e gênero. Portanto, na qualidade de complexo fundado pelo trabalho, a *práxis* educativa mantém com este uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. Sendo assim, entendemos que, enquanto uma determinação essencial do trabalho, na sociedade de classes, o papel da educação tem sido

majoritariamente de garantir a reprodução das relações de exploração, situando-se nesse invólucro sua função essencial no que diz respeito à opressão de gênero.

Ao analisar a experiência dos montagnais-naskapi narrada por Leacock (2019) foi visto que a educação, realizada pelos jesuítas, tanto de natureza informal, por meio do convívio social, como sistematizada, constituindo-se em uma das principais estratégias utilizadas para converter os índios aos padrões da sociedade “civilizada”, sobretudo, os padrões da família monogâmica, assentada na dominação masculina e submissão feminina, visando desobstacularizar o funcionamento das relações comerciais. Nesse sentido, destacamos o “Programa Jesuítico” enquanto medida para, entre outras coisas, domar as mulheres e impor-lhes o padrão de dominação masculina, e as *Escolas Residenciais*, que atuaram de forma perversa contra os povos nativos visando aniquilar seus costumes e cultura.

Argumentamos que a mudança no modo de vida e na cultura montagnais-naskapi foi fundamental para desestabilizar o coletivo tribal, garantir o controle e a exploração desses povos, sendo essa a principal “missão” da educação ali praticada. Tomando por referência as experiências narradas em conformidade com os estudos marxiano-lukácsianos, defendemos neste trabalho que essa realidade ilustra um traço universal da educação da sociedade de classes, cuja natureza ontológica cumpre a função majoritária de reproduzir a ordem social vigente. As *Escolas Residenciais*, abordadas no quarto capítulo, representaram o ápice das atrocidades cometidas contra esses povos através de uma educação opressora e violenta, sendo responsável por realizar um verdadeiro genocídio cultural contra as comunidades nativas do Canadá. Nessas escolas, milhares de crianças arrancadas de suas famílias (e da comunidade), enclausuradas, torturadas e até exterminadas, com o objetivo de “matar o índio” que havia dentro delas, ou seja, eliminando sua cultura e modo de vida. Essas atrocidades deixaram profundas marcas nos povos autóctones que até hoje tentam reparar parte dos danos causados pelas Escolas e pela política de extermínio do governo.

Essa realidade permitiu-nos afirmar de forma categórica que a mediação entre educação e opressão de gênero é estabelecida em função do trabalho enquanto determinação universal da sociabilidade humana. Na sociedade de classes, a educação cumpre essencialmente a função de reforçar as relações de exploração e a opressão de gênero, enquanto uma exigência da manutenção do *status quo* vigente, isto é, a reprodução social assentada no trabalho alienado. Conforme foi visto, com a emergência das classes, a apropriação do trabalho feminino se tornou indispensável à exploração do trabalho, mantendo-se essa determinação fundamental à produção capitalista até os dias atuais.

Observamos também que historicamente a educação de classes consubstanciou-se como uma prática de profunda exclusão da mulher, marcada pela obstaculização e/ou tentativa de manter a sua situação social de dominação-exploração.

Por um longo período o acesso aos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade foi negado às mulheres, e quando esse acesso foi permitido, o ensino se fez de forma diferenciada, mantendo-se, entre outras coisas, a desigualdade quanto a oportunidades profissionais entre os dois sexos. As consequências disso perduram até hoje, sendo as mulheres remanejadas aos empregos menos reconhecidos socialmente e com menores remunerações, mesmo quando estatisticamente elas possuem maiores índices de estudos e certificação. Nesse sentido, indicamos neste trabalho que os avanços na escolarização feminina não foram suficientes para eliminar o problema social da mulher, e em muitos casos o papel da educação foi de manter sua situação de exploração-dominação na divisão do trabalho. Esse entendimento assenta-se no reconhecimento de que a estrutura educacional serve aos interesses da divisão social do trabalho, que para manter a apropriação do trabalho feminino exige como condição a manutenção da sua situação de dependência como forma de se apropriar do seu trabalho reprodutivo no interior da família, mas mediada pelas necessidades de reprodução da lógica do capital.

Na esteira de Marx, Engels e Leacock explicitamos que o fim da opressão de gênero exige como condição a superação das bases fundamentais que sustentam e dão vida a esse problema social, a exploração e apropriação do trabalho humano, a propriedade privada e a divisão de classes, bem como seus corolários, a família monogâmica e patriarcal que mantém a mulher na situação de dominação-exploração. Sendo assim, a luta pela libertação da mulher deve aliar-se à luta pela emancipação humana, exigindo como esta o fim dessa forma de sociabilidade desde suas bases fundantes.

Ante esse essa compreensão, enfatizamos a necessidade de se reconhecer os limites da educação no que se refere à questão da emancipação feminina, sobretudo, por saber que a educação sempre foi uma reivindicação feminista e em alguns momentos vista como necessária ao fim das desigualdades de oportunidades entre os dois sexos. A par das nossas investigações, afirmamos que a educação escolar da sociedade de classes apresenta enormes limites à superação do problema social da mulher, assim como à emancipação feminina e humana em geral, dada a sua natureza ontológica firmada sob bases alienadas. Defendemos que essa compreensão é fundamental para evitar possíveis equívocos em relação à

contribuição da educação escolar à luta das mulheres, e para que isso ocorra de forma efetiva a educação precisa assentar-se em novas bases.

Reconhecemos, entretanto, e na mesma aferição de natureza ontológica, que a educação, enquanto um complexo social cuja especificidade consiste no seu desenvolvimento sempre desigual e contraditório, também pode se constituir ferramenta nas lutas pela emancipação humana e feminina, lutas estas que devem caminhar juntas. Para isso, entendemos que as práticas educativas precisam voltar-se às necessidades de superação radical da ordem social vigente. Ou seja, enquanto atividades educativas emancipadoras a educação deve caminhar *pari passu* à luta pela emancipação humana, servindo à construção de uma nova forma de sociabilidade não mais assentada no trabalho alienado e na exploração do homem e da mulher. Ademais, acrescentamos que, no que se refere mais especificamente à luta feminina, a educação pode cumprir uma função importante, para isso, precisa elaborar práticas educativas que favoreçam à construção de uma prática social consciente das bases que fundam a opressão da mulher e de seu gênero, buscando a superação radical dessas contradições. Tais considerações apoiaram-se na perspectiva de totalidade do ser social, a partir da qual compreendemos que somente uma mudança radical das bases que fundam essa sociabilidade é capaz de alterar de forma substantiva a ordem das coisas.

A investigação nos possibilitou concluir que a crítica ontológica é indispensável para desvendar as contradições mais elementares da sociedade atual, assim como, é condição para a elaboração de uma *práxis* verdadeiramente revolucionária que tenha como paradigma a emancipação humana. Para isso foi preciso recorrer a Marx e a sua crítica do modo de produção capitalista, mediante a qual compreendemos que ao se assentar na alienação do trabalho e na produção de mercadorias, essa forma de produção da existência material e social institui relações humanas igualmente alienadas, nas quais se incluem as relações do gênero feminino e masculino. A concepção ontológica marxiana é revolucionária porque parte do ser social enquanto totalidade concreta e processual, revelando sua essência, ao mesmo tempo em que se apresenta como um instrumento de sua transformação.

Por essa via, acreditamos ter contribuído para ampliar o debate acerca do problema social da mulher a partir das suas bases fundantes. Nesse sentido, ousamos dizer que o trabalho apresentado dá uma contribuição significativa, em parte por suprir certa carência nesses estudos, e por outro lado, abrindo caminho para novas discussões nessa perspectiva. Além disso, destaca-se pelo resgate que faz da obra de Leacock, uma intelectual feminista marxista que muito contribuiu aos estudos de gênero e que só recentemente tivemos

a oportunidade de ler em português o rico material que disponibiliza em seu livro “Mitos da dominação masculina”.

Reconhecemos ainda que nosso estudo não dá conta da complexidade do tema opressão de gênero e educação, mas consideramos que ao partir de uma crítica de natureza ontológica, acreditamos ter ampliado o debate sobre a opressão de gênero, inclusive, abrindo caminho para novas investigações, bem como contribuído para se pensar possibilidades reais de superação desse problema, voltando-se ao horizonte da emancipação humana. A emancipação feminina e a emancipação humana foram aqui percebidas como duas lutas indissociáveis que têm uma base comum, a alienação do trabalho e a lógica de exploração e opressão de gênero alimentada pelo capitalismo, e contra a qual devem unir forças para lutar rumo a sua superação.

[...]

A vida muda como a cor dos frutos
 lentamente
 e para sempre
 A vida muda como a flor em fruto
 velozmente
 A vida muda como a água em folhas
 o sonho em luz elétrica
 a rosa desembrulhada do carbono
 o pássaro, da boca
 mas
 quando for tempo
 E é tempo todo tempo
 mas
 não basta um século para fazer a pétala
 que um só minuto faz
 ou não
 mas
 a vida muda
 a vida muda o morto em multidão.

(GULLAR, 2015, p. 249)

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alice R. P.; OLIVEIRA, Maria Coleta F. A. de; VIEIRA, Joice Melo; MARCONDES, Glaucia dos Santos. Presença feminina em ciência e tecnologia no Brasil. In: ABREU, Alice R. P.; HIRATA, Helena, LOMBARDI, Maria Rosa. (org.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. Tradução Carol de Paula. 1. ed. São Paulo: Boitempo. p. 49-160.
- ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. Lewis Morgan: 140 anos dos Sistemas de Consanguinidades e Afinidade da Família Humana (1871-2011). Revista. Cadernos de campo, São Paulo, n. 19, p. 309-322, 2010.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ARRUZZA, Cinzia; TITHI, Bhattacharya, NANCY, Fraser. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. 1. e.d. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2016.
- BERTOLDO, Maria Edna de Lima. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Tradução Maria Helena Kühner. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- CASTRO, Celso (org.). **Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Taylor e Frazer; textos selecionados** Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- CESARES, Aurelia Martin. Eleanor B. Leacock y las mujeres em las sociedades sin clases. In: **Antropología del género: culturas, mitos y estereótipos sexuales**. 2. ed. Madrid: Ediciones Cátedra: Universitat de València, Instituto de La mujer, 2008.
- CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- DUAYER, Mario. Crítica ontológica em Marx. In: NETTO, José de Paulo (org.). **Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.
- DUAYER, Mario. Crítica. Marx e a crítica ontológica da sociedade capitalista: crítica do trabalho. Revista em Pauta. n. 29, v. 10, p. 35-47. Rio de Janeiro, 2012.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado: Trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan**. 9ª ed. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução: coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e a caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais**. Tradução Heci Reina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERGUSON, Susan; MCNALLY, David. Capital, força de trabalho e relações de gênero. Tradução de Máira Silva. Revista Outubro, n. 29, nov. de 2017.

FISHER, Helen. Introdução à edição definitiva. In: MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. Tradução de Rosa Krausz. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Debates: antropologia)

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Trabalho doméstico. In: HIRATA, Helena... [et al] (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GULLAR, Ferreira. Dentro da noite veloz (1962-1974). In: GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

JIMENEZ, Susana. Eleanor Leacock Burke: o comunismo primitivo e a história autêntica que precedeu a pré-história da humanidade. In: LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural**. Tradução de Susana Jimenez. 1ª ed. Instituto Lukács, 2019. p. 13-33.

JOHNSON, Allan G.. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. Tradução de Vivian Aranha Saboia. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène Le; SENOTIER, Danièle (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-75.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 18.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural**. Tradução de Susana Jimenez. 1ª ed. Instituto Lukács, 2019.

LEACOCK, Eleanor Burke. Posfácio: Introdução à Edição Estadunidense. In: ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 3. ed., 2012. p. 227-302.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cutrix, 2019.

LESSA, Sérgio. **Abaixo a família monogâmica!** 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. Alienação e estranhamento. In: MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Tradução de José de Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Ana Joza de. **Crise estrutural do capital, reformas educacionais e trabalho docente: análise da realidade dos professores do ensino médio em Sobral – CE**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 73-94, ago. 2011.

LUKÁCS, György. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. São Paulo: Ciências Humanas LTDA, 1978.

LUKÁCS, György. **Os prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodney Nascimento. Supervisão editorial de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Nélio Schneider; Ivo Tonet; Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

Lukács, Georg. **Prolegômenos e para a ontologia do ser social**: obras de Georg Lukács volume 13. Tradução Sérgio Lessa. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social**: a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. Revisão técnica da tradução de Paolo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2010.

MARRY, Catherine. A educação das meninas na Europa: uma revolução inacabada. In: OCKRENT, Christine; TREINER, Sandrine. **O livro negro da condição das mulheres**. Tradução de Nícia Bonatti. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011. p. 689-698.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. Boitempo: São Paulo, 2005.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Tradução de José de Paulo Netto e Maria Antónia Pacheco. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. Tradução Mario Duayer, Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia Cultural**: iniciação, teoria e temas. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

MÉSZÁROS, István. A alienação e a crise da educação. In: MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 263-283.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. Tradução de Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Maria Lygia Quantim de. Mary Wollstonecraft e o nascimento do feminismo. In: WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Tradução Ivania Pocinho Motta. 1. e.d. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 7-16.

MORGAN, Lewis Hanry. A sociedade antiga. In: CASTRO, Celso (org.). **Evolucionismo cultural**: textos de Morgan, Taylor e Frazer; textos selecionados. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 24. ed. Tradução de José Severino de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2015.

PRENTICE, Susan. O desafio do atendimento à criança rural no Canadá. Cad. Revista Cedes, Campinas, v. 37, n. 103, p. 419-441, set.-dez., 2017.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

REES, William. “Primeiras nações”: as populações nativas do Canadá. Tradução de Bruno Leal Pastor de Carvalho. In: Café História – história feita com cliques. Publicado em 7 de nov. 2018. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/primeiras-nacoes-canada/>. Acesso em: 14 de jul de 2020.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classe**: mitos e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SACKS, Karen. Engels Revisitado: las mujeres, la oragnizacion de la produccion, y la propiedad privada. In: HARRIS, Olivia, YOUNG, Kate. Antropologia y Feminismo. Barcelona: Anagrama, 1979 (p. 247-266). Disponível em: https://aginteahausten.files.wordpress.com/2018/02/engelsrevisitado_karensacks.pdf. Acesso em: 19 de fev. de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e de democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 N° 20. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>. Acesso em: 30 de jan. de 2021.

SUTTON, Constance R. e LEE, Richard. Obituary de Eleanor Burke Leacock. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/aa.1990.92.1.02a00160>. Acesso em: 30 de out. de 2018.

TAVARES, Elaine. A tragédia indígena no Canadá. Ago. 2015. Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br/povos-originaarios/noticia/tragedia-indigena-no-canada>. Acesso em: 05 de out. de 2018.

TOLEDO, Cecília. **Gênero e classe**. Organizado por Alice Sagra. São Paulo: Sundermann, 2017.

WHITE, Leslie A. e DILLINGHAM, Beth. **O conceito de cultural**. Tradução: Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Tradução Ivania Pocinho Motta. 1. e.d. São Paulo: Boitempo, 2016.

ZAIDMAN, Claude. Educação e socialização. Tradução de Vivian Aranha Saboia. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène Le; SENOTIER, Danièle (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 80-84.