

**EDUCAÇÃO E OPRESSÃO DOS POVOS ABORÍGENES: A TRÁGICA EXPERIÊNCIA DOS MONTAGNAIS-NASKAPI NO CANADÁ**

**EDUCACIÓN Y OPRESIÓN DE LOS PUEBLOS ABORÍGENES: LA TRÁGICA EXPERIENCIA DE LOS MONTAGNAIS-NASKAPI EN CANADÁ**

**EDUCATION AND OPPRESSION OF ABORIGINAL PEOPLES: THE TRAGIC EXPERIENCE OF THE MONTAGNAIS-NASKAPI IN CANADA**

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i2.49629>

Ana Joza de Lima<sup>1</sup>

Susana Jimenez<sup>2</sup>

Valdemarin Coelho Gomes<sup>3</sup>

**Resumo:** O manuscrito discute a relação entre educação e opressão, com ênfase na opressão de gênero e de crianças, a partir da experiência legada à história dos povos montagnais-naskapi no Canadá. Acentua o lugar da educação no processo de adaptação e subjugação desses povos face aos interesses comerciais da sociedade de classes. O objetivo é mostrar como práticas educativas de cunho religiosas atuaram nesse processo para oprimir e dominar os povos aborígenes a partir da criação de um Programa para dominar os povos nativos. O estudo constitui-se em um recorte de uma pesquisa no campo da educação e da reprodução social. Compreende a educação como uma prática social determinada pela existência humana fundada no complexo do trabalho, conforme sinaliza a perspectiva marxiano-lukacsiana.

**Palavras-chave:** Educação. Opressão. Sociedade igualitária. Programa Jesuítico. Escolas Residências.

**Resumen:** El manuscrito discute la relación entre educación y opresión, con énfasis en el género y la opresión de los niños, a partir de la experiencia legada a la historia por los pueblos Montagnais-Naskapi en Canadá. Enfatiza el lugar de la educación en el proceso de adaptación y sometimiento de estos pueblos a los intereses comerciales de la sociedad de clases. El objetivo es mostrar cómo las prácticas educativas de carácter religioso actuaron en este proceso de opresión y dominación de los pueblos originarios a partir de la creación de un Programa de dominación de los pueblos originarios. El estudio es parte de una investigación en el campo de la educación y la reproducción social. Entiende la educación como una práctica social determinada por la existencia humana a partir del complejo del trabajo, como lo indica la perspectiva marxista-lukacsiana.

**Palabras clave:** Educación. Opresión. Sociedad igualitaria. Programa Jesuita. Escuelas de Residencia.

**Abstract:** The manuscript discusses the relationship between education and oppression, with an emphasis on gender and children's oppression, based on the lived experience bequeathed to history by the Montagnais-Naskapi peoples in Canada. It emphasizes the place of education in the process of adaptation and subjugation of these peoples to the commercial interests of classe society. The objective is to show how educational practices of a religious nature acted in this process to oppress and dominate the aboriginal peoples from the creation of a Program to dominate the native peoples. The study is a part of a research in the field of education and social reproduction. It understands education as a social practice determined by human existence based on the complex of work, as indicated by the Marxian-Lukacsian perspective.

**Keywords:** Education. Oppression. Egalitarian society. Jesuit Program. Residence Schools.

### **Introdução**

O manuscrito ora apresentado constitui-se de um recorte de uma pesquisa que trata das relações entre educação e reprodução social, a partir da qual realizou-se um estudo da obra da Eleanor Leacock em busca de desvelar a relação entre a educação e a opressão de gênero. Os dados etno-históricos descritos na obra *Mitos da dominação masculina* (LEACOCK, 2019) permitem perceber o quanto a educação, quando é colocada a serviço da exploração, constitui-se uma prática perversa e opressora, sendo essa realidade ilustrada pela experiência dos povos aborígenes naskapi (LIMA, 2021).

Em 2019, o Instituto Lukács<sup>4</sup> promoveu a tradução da obra *Mitos da dominação masculina*: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural, da antropóloga marxista-feminista Eleanor Burke Leacock (1922-1987). Essa obra possui uma especial relevância por retratar uma experiência histórica de igualitarismo que precede à sociedade de classes. Nela, a autora apresenta a sociedade igualitária dos índios montagnais-naskapi do Labrador no Canadá, bem como as transformações na estrutura dessa sociedade a partir do momento em que os povos aborígenes se envolveram com o comércio de peles. Os dados da obra foram obtidos a partir dos estudos documentais da antropóloga, principalmente da análise dos relatos jesuíticos<sup>5</sup>, contidos nas *Relation de ce qui s'est passé en la Nouvelle France en l'année 1634* (Narração dos acontecimentos na Nova França no ano de 1634), bem como da sua própria pesquisa de campo, realizada no Labrador na década de 1950 (LIMA, 2021).

No rol das transformações impulsionadas pelo comércio de peles, Leacock destaca as mudanças ocorridas nas relações interpessoais e de gênero entre os povos montagnais-naskapi. Essas mudanças foram acompanhadas de um conjunto de práticas elaboradas com a intenção de ajustar os povos nativos ao modo de vida dito civilizado, necessário ao bom funcionamento das relações comerciais. No interior dessas práticas, destaca-se o lugar da educação, usada para oprimir, controlar e dominar os povos montagnais-naskapi (LIMA, 2021).

O objetivo deste recorte é apresentar a experiência educacional pela qual passaram os povos montagnais-naskapi ante ao desígnio dos jesuítas de converter os índios. Busca descrever a ação dos missionários para implementar as mudanças necessárias à adaptação desses povos ao modelo da sociedade de classes e às relações comerciais. No que pese mais especificamente à educação, discute as práticas educativas mais remotas, realizadas pelo Programa Jesuítico, e mais recentes, a partir da experiência das Escolas Residenciais do Canadá, destacando a opressão de mulheres e crianças.

A metodologia adotada é a revisão bibliográfica, apoiando-se na compreensão crítica da educação a partir da perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana, como extensão da metodologia adotada no texto original. Nessa perspectiva, a educação é percebida como uma prática fundada no trabalho com o qual mantém uma relação de dependência ontológica, de autonomia relativa e determinações recíprocas. Afirma-se que, no âmbito da sociedade de classes, regida pelo trabalho

explorado/alienado, a educação responde de forma majoritária às mediações necessárias à reprodução desta ordem social. A experiência educacional relatada insere-se nesse contexto à medida que visou atender aos interesses comerciais, agindo para adequar os povos nativos às relações comerciais, corroborando às mediações necessárias ao bom funcionamento das mesmas.

Em especial, destacou-se a importância de discutir e de refletir sobre as experiências vivenciadas pelos povos nativos, a opressão que sofreram e, sobretudo, a opressão de mulheres e de crianças, face aos interesses mercantis e de exploração. Ao realizar esse movimento, acreditamos que o presente texto serve ao propósito de evidenciar o processo desumano e opressor pelo qual passaram os povos aborígenes, situando o lugar da educação nesse processo. Esse reconhecimento é fundamental tanto para analisar o vínculo que pode se estabelecer entre a educação e os interesses dominantes, a exemplo do caso relatado, bem como para defender uma educação que caminhe na contramão dessa perspectiva, posicionando-se em direção à emancipação humana.

#### ***A sociedade igualitária dos montagnais-naskapi do Labrador no Canadá***

Os montagnais-naskapi era um povo que habitava as regiões norte e nordeste do Labrador, no Canadá. No passado, por volta do século XVI-XVII, a principal atividade econômica era a caça de animais peleiros, a pesca e a captura de aves aquáticas, e usavam arco, flechas, lanças, e uma variedade de armadilhas para realizar tais atividades. Nesse período, habitavam grandes cabanas nas quais se agrupavam um grande número de pessoas que trabalhavam juntos na fabricação de artigos como raquetes de neve, arcos, canoas, entre outros artefatos (LEACOCK, 2019).

Leacock (2019) apresenta os montagnais-naskapi<sup>6</sup> como um povo que compartilhava 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 a antropóloga, Le Jeune, o missionário chefe das missões jesuíticas no Canadá no século XVII e que viveu um tempo com esses índios, teceu comentários sobre o bom humor, a ausência de ciúmes e a disposição para ajudar uns aos outros como características intrínsecas à vida cotidiana desses povos.

No século XVI-XVII, a “autoridade” entre os índios do Labrador 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 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. As decisões sempre eram tomadas pelo grupo como um todo, portanto, não havia a necessidade de uma autoridade formal (LEACOCK, 2019).

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 pôde apreciar

várias atitudes dessa natureza. Além disso, os monstagnais-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 membro. E mesmo quando isso acontecia, ninguém era apartado do grupo por qualquer posição social que assumisse, ou seja, na vida cotidiana, essas pessoas não logravam nenhum benefício a mais em virtude das posições assumidas no desempenho de quaisquer que fossem suas funções.

A esse respeito, Leacock (2019) conta que Le Jeune lamentava-se porque os índios ridicularizavam a obediência que os europeus depositavam em seus capitães, posto que os mesmos não suportavam qualquer pessoa que desejasse posição de superioridade, honrarias ou riquezas. Nesse sentido, escreveu o missionário:

“Ai de mim!”, [...] “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).

A ausência de status aplicava-se também aos distintos sexos, o que se devia ao fato de o trabalho das mulheres possuir grande valor social, tanto quanto o trabalho dos homens. 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. [...] (LEACOCK, 2019, p. 78).

Portanto, mulheres e homens trabalhavam juntos, cooperando entre si, e mesmo que houvesse uma singela divisão do trabalho, as necessidades do grupo falavam mais alto, e quando necessário, tarefas eram invertidas entre os gêneros: homens cuidavam de crianças e mulheres iam à caça, por exemplo.

Conforme Leacock (2019), a organização do trabalho entre os naskapi era constituída por 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.

Para a antropóloga, 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). Essa realidade, portanto, 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.

De acordo Leacock (2019), o igualitarismo entre os índios caracterizava-se pelo respeito às individualidades, modo pelo qual todas as pessoas eram respeitadas em suas habilidades e inabilidades. Essa realidade, inclusive, causou surpresa à própria antropóloga, acostumada a ouvir que nessas sociedades não havia margem para o indivíduo, conforme a autora explica:

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 prensar-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, 1019, p. 80).

Essa questão é de suma importância para compreendermos a natureza do igualitarismo enquanto realidade histórica. Conforme Jimenez (2019), o conceito de igualitarismo empregado por Leacock, “[...] 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. Nesse sentido, explica a estudiosa brasileira:

[...] 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).

Assim, o estudo de Leacock (2019) nos lança à compreensão sobre a natureza das sociedades primitivas, destoando de ideias corriqueiras que afirmam serem essas sociedades homogêneas e simples. Ao contrário disso, tais sociedades eram complexas e dinâmicas, prevalecendo o respeito às individualidades.

Em se tratando da situação das mulheres, é importante destacar que a sociedade montagnais-naskapi concedia uma enorme margem de autonomia e liberdade, o que contraria os estudos de gênero que ignoram as experiências históricas. A igualdade de gênero vivida entre os naskapi fundamentava-se na estrutura igualitária daquela sociedade, sendo o seu enfraquecimento diretamente relacionado à ruptura das formas sociais coletivas e igualitárias para se sujeitarem à exploração capitalista (LEACOCK, 2019).

Para Leacock (2019), a natureza igualitária dos povos naskapi assentava-se no trabalho coletivo que era a base da autonomia e da participação não só das mulheres, mas de todos os membros do grupo. Ou seja, das relações de trabalho cooperativo decorria a natureza das relações interpessoais, inclusive entre os dois sexos.

Segundo a antropóloga, quando os montagnais-naskapi tornaram-se dependentes de novas ferramentas, armas, tecido e alimentos menos perecíveis, 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 às novas demandas comerciais, rapidamente tornando a caça por armadilhas na principal atividade econômica. Essa situação mudou a divisão do trabalho e as relações familiares, fragilizando a igualdade de gênero. Nesse novo contexto, onde prevalecia a caça por armadilhagem, uma atividade muito mais individualizada, esposas e filhos foram transformados na parte da família que era sustentada pelos homens, os quais foram convertidos nos novos “provedores” da família, assimilando-se à família monogâmica patriarcal (LIMA, 2021).

Essas transformações foram acompanhadas da intervenção religiosa por meio de ações educativas. Discutiremos daqui em diante sobre essas ações, conforme nos propomos neste trabalho, contudo, vale tecer algumas breves considerações sobre nosso entendimento acerca da natureza ontológica da educação.

Compartilhamos do entendimento de que a educação é uma prática social cuja natureza ontológica assenta-se nas determinações do trabalho. A centralidade atribuída ao trabalho ante as demais práticas sociais deve-se ao fato deste ser percebido, conforme Marx (2015), como o ato que funda o ser social e com o qual os demais complexos mantêm uma dependência ontológica (LUKÁCS, 2013). A partir dessa compreensão, a educação é percebida como parte da totalidade social que assume nesta função de mediar as relações de produção e de reprodução do conjunto das relações sociais.

Conforme enfatiza Lukács (2013), sendo o trabalho 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. Dessa maneira, a natureza e especificidade da educação são apreendidas por meio de suas mediações necessárias estabelecidas no âmbito da reprodução social assentada no trabalho.

Assim, 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. (LUKÁCS, 2013). O processo de trabalho demanda o surgimento de outros complexos sociais sem os quais jamais seria possível o desenvolvimento do ser. Conforme afirma Lessa

(2012), a vida social é muito mais que trabalho, ela comporta uma enorme variedade de atividades que surgem para atender as necessidades postas pelo desenvolvimento do ser, isto é, das relações dos homens em sociedade (LESSA, 2012).

De acordo com Marx (2015), sobre as bases do trabalho alienado, o homem vive a verdadeira degradação humana. Isto porque o trabalho, nessa forma histórica, ao fundar a exploração do homem pelo homem, aliena este da sua atividade, do seu produto, de si próprio e do ser genérico. As suas mediações necessárias, isto é, a propriedade privada, a divisão do trabalho e a sociedade de classes, perpetuam práticas e relações sociais voltadas à reprodução dessa ordem social. A educação, assim como as demais práticas, é regida pelas determinações gerais do trabalho e dessas mediações, assumindo apenas um grau relativo de autonomia. Dessa maneira, nesse contexto, a função majoritária da educação é de corroborar às relações que perpetuam a lógica de produção e reprodução da existência humana sob bases alienadas (LIMA, 2021).

As práticas educativas apresentadas logo a seguir são apreendidas a partir desse arcabouço analítico. Tais práticas consolidam um modelo de educação que atende diretamente às mediações do trabalho explorado e da sociedade burguesa que serviu aos propósitos de reprodução dessa ordem social, realizando diversas formas de violência e de opressão com vistas à subordinação e o domínio dos povos aborígenes. A experiência educativa retratada vincula-se ao amplo processo de reestruturação da sociedade naskapi em decorrência da sua inserção no comércio de peles. Essa mudança na base do trabalho, que voltara-se para a venda de peles, demandava-se, por parte dos invasores, novas relações sociais baseadas na exploração e subordinação dos povos nativos.

### ***O Programa Jesuítico: educação para domar as mulheres e punir as crianças***

De acordo com Leacock (2019), no final do século XVI, companhias britânicas e francesas disputavam espaços no comércio de peles nas proximidades do Rio São Lourenço, em Quebec. Em 1559, os franceses instalaram os primeiros postos permanentes de comércio intensificando a atividade comercial na reunião e, em pouco tempo, a safra anual de peles de castor deu um salto significativo. Após 1632, quando Quebec foi recuperada pelos franceses, iniciaram-se as missões jesuíticas para converter os índios em cidadãos cristãos da Nova França (LEACOCK, 2019).

A situação social das mulheres montagnais-naskapi foi algo que preocupou os jesuítas que 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. No Programa, a educação constitui-se uma ferramenta fundamental, conforme mostraremos mais adiante.

O missionário Le Jeune atacou duramente a liberdade sexual das mulheres naskapi, em uma famosa passagem contida nas *Relations*, ele escreveu referindo-se a um diálogo icônico que entabulara com um homem naskapi:

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).

O trecho acima revela a enorme distância cultural entre índios e o homem “civilizado”, assim como demonstra a qualidade das relações interpessoais e de gênero, conforme afirma Leacock (2019).

O *Programa Jesuítico*<sup>7</sup>, criado por Le Jeune, tinha como propósito realizar a conversão religiosa e adaptação cultural dos índios. Voltando-se para o ataque direto da estrutura familiar dos montagnais-naskapi, afetou de forma mais severa a vida social das mulheres e das crianças para impor-lhes o princípio da autoridade masculina. 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. Já o terceiro dedicou-se à educação das crianças, com o objetivo de aderirem ao modo de vida da sociedade de classes. Sua atuação se deu através de medidas educativas, primeiramente, de natureza informal, até sua institucionalização com as escolas Residenciais do Canadá, conforme falaremos mais adiante.

Apenas para ilustrar o Ponto em que toca na questão familiar e da mulher, vale citar uma passagem em que Le Jeune demonstra esforço para impor a fidelidade feminina, a eliminação do direito de divórcio e a *poligenia*, 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).

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. Assim, as relações amistosas foram arruinadas à medida que a educação/conversão religiosa passou a interferir nas relações interpessoais dos índios, ampliando os conflitos e divergências entre eles.



A adoção de comportamentos agressivos por parte dos índios, por exemplo, era exaltada pelos missionários que acreditavam assim ter êxito na sua missão. Os castigos, algo que antes não existia, tornaram-se uma constante na tribo, e eram direcionados principalmente às mulheres e às crianças. As primeiras, por meio do novo modelo de família, e as segundas, através de ensinamentos direcionados à consolidação das relações opressoras. O relato a seguir ilustra essa nova realidade:

[...] 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).

Esses fatos contrastam com a docilidade e o amor aos pequenos antes depositados pelo grupo, sendo a prática educativa religiosa uma grande motivadora desses novos comportamentos. Tais práticas, vale destacar, faziam parte de um processo mais amplo que vinha ocorrendo na base objetiva daquela sociedade, ou seja, das transformações na própria natureza do trabalho, iniciadas a partir do momento em que os índios ingressaram no comércio de peles (LIMA, 2021). Conforme foi dito antes, a chegada dos missionários se fez concomitante à chegada dos comerciantes os quais convocaram os jesuítas com o objetivo de acelerar a adaptação dos povos colonizados às relações comerciais.

Conforme Leacock (2019), as autoridades francesas visavam garantir um maior controle sobre os índios, realizando-o através dos missionários. Os jesuítas, por exemplo, passaram a supervisionar a formação dos conselhos que ocorriam com frequência no interior do coletivo tribal, controlando as eleições dos “chefes” locais, por exemplo. Antes da chegada dos jesuítas, as mulheres naskapi também deliberavam entre si através de conselhos próprios, o que refletia a autonomia e o elevado *status* social. A interferência dos missionários causou grande insatisfação nas mulheres que não aceitavam passivamente, mas, ao contrário, rebelavam-se constantemente (LEACOCK, 2019).

É importante considerar que esses fatos exprimem a forma geral com que as mulheres sempre foram tratadas pela religião cristã. De acordo com Saffioti (2013), a atuação das igrejas quase sempre se fez em dois sentidos, o de conformar a mulher em uma situação inferior e em face do interesse de conservação da estrutura de poder da sociedade de classes. Para a socióloga, a manutenção desta última implica a própria manutenção da Igreja, enquanto instituição da ordem burguesa que se apoia, entre outros aspectos, na opressão da mulher.

Ademais, sobre a relação entre religião e opressão da mulher, há que se considerar que a atitude das igrejas sob a ordem burguesa reflete os interesses de reprodução das bases materiais nas quais estão assentadas. Marx (2013, p. 151) já enfatizava 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).

Ou seja, a religião não paira sobre o homem, mas reflete a própria existência humana. Sendo essa existência fundada na exploração e na opressão, sua função, quando aliada aos seus interesses, é de manter essas contradições.

A experiência naskapi ilustra bem essa afirmação, uma vez que a religião cristã, fazendo uso de práticas educativas, exerceu a função de acelerar as mudanças que vinham ocorrendo na base objetiva daquela sociedade. Ou seja, por meio da educação, os missionários contribuíram para adequar os naskapi às demandas postas pelas relações comerciais, tais como a autoridade formal, a família nuclear e a dominação masculina. A adoção desses valores era necessária ao bom funcionamento das relações comerciais, à medida que fragilizava a comunidade e os laços interpessoais do grupo.

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. 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 inaceitáveis. Para a antropóloga, a disposição para realizar os novos códigos de conduta, arditamente 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.

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 já estavam configuradas em unidades nucleares, sendo a maioria mantida pelo salário do homem [marido ou pai] que trabalhava nas trilhas de armadilhas, e as terras ainda eram compartilhadas, exceto para fins de caça voltada ao comércio. Mesmo com essas mudanças, Leacock (2019) enfatiza que, quando realizara sua pesquisa de campo, na década de 1950, ainda persistia um grande respeito pela autonomia individual e que as relações interpessoais mantinham um grau considerável de generosidade e cooperação, inclusive entre os dois sexos. Ou seja, ao mesmo tempo em que os índios resistiam às mudanças, eles também criaram formas próprias para se adaptarem, respondendo-lhes ativamente e/ou imprimindo aspectos importantes de sua própria cultura ao novo contexto.

Quanto às crianças, mais especificamente, o *Programa jesuítico* de Le Jeune estabeleceu como medida para educar os índios o princípio da punição aos pequenos. Nesse sentido, Le Jeune escreveu: “Quão necessário se faz educar os filhos dos Selvagens!”. (LEACOCK, 2019, p. 84). O objetivo dessa educação era mudar, entre outras coisas, o “excessivo amor às crianças” praticado pelos índios.

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. 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.

É importante reconhecer que os povos naskapi não aceitaram passivamente a imposição dos novos padrões sociais de comportamento do mundo civilizado, razão pela qual foi necessária da parte dos invasores a intervenção por meio da educação jesuítica. Nesse sentido, entendemos que a educação cumpriu um papel fundamental na conversão e aceitação por parte dos nativos dos padrões civilizados assentados na opressão, sobretudo, de mulheres e crianças. Isso mostra o quanto a educação, quando vinculada às relações de exploração, pode configurar-se extremamente opressora à medida que busca reforçar os padrões de sociabilidade burguesa.

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).

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. Este feito foi arditamente planejado pelo padre sendo, anos mais tarde, criado as *Escolas Residenciais Indígenas* no Canadá, que se constituíram em instituições voltadas à educação das crianças dos povos autóctones, transformando-se em uma política educacional do governo que durou até o século XX, conforme será demonstrado no item a seguir.

### ***As escolas residenciais indígenas do Canadá***

As Escolas Residenciais Indígenas configuraram um trágico episódio da experiência educacional dos povos aborígenes do Canadá. Através dessas instituições, foi posto em prática uma política genocida da cultura indígena, persistindo até hoje seus efeitos devastadores entre esses povos, os quais lutam para “reparar” parte dos danos causados em suas vidas.

As Escolas Residenciais, doravante ERs, foram instituições mantidas pelo governo canadense com a administração das Igrejas Anglicana, Católica e Presbiteriana. Ao todo, foram criadas 140 (cento e quarenta) escolas, sendo a última fechada somente em 1996. Passaram por essas instituições 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 Roca (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.

Em 1831, foi iniciada a expansão das ERs enquanto uma política do governo canadense e 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 de forma autoritária “[...] 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.” (ROCA, 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. Os anos que seguem foram marcados pela intensificação do controle e das atrocidades contra os povos indígenas, sendo as ERs usadas com esse fim. Operou-se, através da educação, um verdadeiro extermínio cultural e extermínio 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 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 nas ERs:



8

O ingresso obrigatório de todas as crianças de 7 (sete) a 15 (quinze) anos nas ERs foi determinado por lei em 1920. Os índios não podiam se opor, quando isso ocorria eram presos ou castigados. Assim que entravam nas Escolas, as crianças eram proibidas de falar seu idioma.

[...] 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 energeticamente 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. 519).

As condições estruturais desses espaços eram bastante precárias. Sua manutenção era feita pelo governo que repassava um valor *per capita* para as igrejas administrarem os estabelecimentos. A lógica era a superlotação, tendo em vista os baixos custos para manter as crianças. As crianças sofriam com a falta de saneamento básico, falta de assistência médica e com a desnutrição, tornando-se alvo de doenças, como a tuberculose que causou a morte de 69%<sup>9</sup> das crianças que ingressaram nesses estabelecimentos (ROCA, 2018).

As crianças eram obrigadas a realizar trabalhos degradantes. Tavares (2015) afirma que as jornadas de trabalho chegavam a ser de 10 a 12 horas por dia. Roca (2018, 506) afirma que as ERs funcionavam como “laboratório e linha de produção do sistema colonial” e que os alunos eram obrigados a realizarem tarefas perigosas, como mexer com fogo, etc..

Estudos indicam 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. Segundo o historiador Ian Mosby, os experimentos tiveram unicamente o objetivo de impulsionar as carreiras dos pesquisadores envolvidos, não servindo para melhorar as condições de fome e desnutrição das crianças.

Durante anos, essas escolas praticaram sem constrangimento seu modelo truculento de educação, oprimindo de todas as formas os índios, atacando abertamente contra a vida e a cultura dos povos autóctones. E apesar do enorme estrago causado por essas Instituições, por muito tempo nada foi feito. Somente a partir da década de 1990, as denúncias às Escolas e seu modelo educacional começaram a ganhar visibilidade na sociedade canadense.

O relato do chefe da Assembleia de Chefes de Manitoba, Phill Fontaine, na década de 1990, declarando publicamente ter sido vítima de abuso físico, sexual e emocional em uma dessas escolas, foi muito importante para dar visibilidade ao problema. Sua declaração chamou atenção para a necessidade de se reconhecer os danos sofridos. A partir de então, iniciaram-se mobilizações para “reparar” parte dos danos causados pela política educativa genocida da cultura indígena através das ERs (ROCA, 2018).

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. A partir desse acordo, ficou estabelecida a criação de uma comissão, *Truth and Reconciliation Commission (TRC)* em 2008 - Comissão de Verdade e Reconciliação (CVR) - para averiguar os fatos, reunir informações e revelar a toda comunidade os impactos produzidos pelas ERs (ROCA, 2018). A criação da CVR fez surgir várias denúncias, reunindo um grande acervo com relatos de ex-estudantes, evidenciando o horror do modelo de educação praticado nesses estabelecimentos.

As informações sobre os dados ainda são dificultadas pela igreja e pelos governos que põem barreiras à entrega de documentos oficiais. Os dados até agora obtidos indicam que cerca de seis mil crianças foram mortas nas ERs e estima-se que esse número pode ser ainda maior. 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 enterrou em túmulos anônimos para não pagar o envio dos cadáveres aos familiares. Essas famílias sequer ficaram sabendo a causa real das mortes de suas crianças.

Em 2021, foram encontrados mais de 700 corpos sem identificação no subterrâneo de 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 recusando-se a liberar outras informações necessárias para tal identificação<sup>10</sup>.

### ***O ensino nas ERs: educação e opressão***

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. Essas atitudes causavam um grande sofrimento

psicológico aos povos nativos, afetando sua autoestima. Há vários relatos de humilhação dos alunos por parte dos professores, conforme destaca Roca (2018, p. 520),

[...] 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.

Os impactos na vida desses sujeitos persistiram ao longo de suas vidas. Se ocorresse de retornarem para casa, além dos traumas sofridos, muitos ex-alunos não sabiam mais falar a língua nativa, desconhecendo suas tradições. Conforme Roca (2018, p. 506, grifos nossos):

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 (ROCA, 2018, p. 506).

Além disso, os índios passaram a ter problemas com álcool, drogas e suicídio, como consequência dos maus-tratos vividos e do sofrimento psicológico a que foram submetidos.

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 [...] (ROCA, 2018, p. 520, grifos nossos).

Como se vê, o modelo educacional das ERs, que objetivava “matar o índio na criança”, foi responsável por provocar danos irreparáveis à cultura e ao modo de vida dos povos autóctones. Nessa triste experiência, a educação serviu ao propósito de uma política genocida do governo na ânsia de controlar os povos nativos e apossar-se de suas terras. Dessa maneira, a educação atuou no sentido proferido por Mészáros (2008, p. 55-56, grifos do 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”.

Os impactos dessa política educacional, atrelada ao processo de colonização mais amplo no Canadá, é ainda hoje bastante nítido entre 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 destinadas 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 pode ser melhorada.

De acordo com Prentice (2017), atualmente, a maior parte dos povos indígenas e descendentes canadenses vivem nas regiões rurais onde as condições de vida são as mais precárias. Mais da metade dos povos de descendência aborígine, como os antigos montagnais-naskapi, hoje denominados Inuit, e os 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, a população rural, que é constituída em grande parte pelos descendentes indígenas, vive em condições mais precárias de trabalho, com rendas inferiores, e/ou em situação de desemprego, 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.

Nessas regiões, 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 a mesma autora:

[...] 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 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 (PRENTICE, 2017, p. 427-428).

Tal vulnerabilidade se deve ao fato das famílias dessas crianças não contarem com assistência do governo para o cuidado das mesmas, visto que precisam trabalhar e não tem com quem deixar as crianças. 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 tinham acesso a algum espaço de assistência infantil, sendo a terceira localidade com menor índice de assistência social do País.

Essa situação de vulnerabilidade e de 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 afirma-se 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).

Nessa situação, conforme anunciado acima, as mulheres são mais afetadas, mantendo assim a lógica de exploração iniciada lá no século XVI. Há também estudos que mostram que as mulheres continuam sofrendo várias formas de violência, inclusive sexual, como resultado do processo de colonização.

Segundo uma especialista em justiça indígena, Lisa Monchalin<sup>11</sup>, 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) a violência de gênero praticada contra as mulheres indígenas foi brutal. Assim como Leacock (2019), Monchalin 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*, sendo obrigadas a se subordinar aos homens.

Outro fator que agravou a situação de opressão das mulheres foi a transformação da sua identidade, sendo 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 Monchalin, no Canadá, “87% das indígenas sofrerão algum tipo de violência física na vida, e uma em cada três mulheres será estuprada”.

O ataque às mulheres naskapi e ao poder que estas assumiram na comunidade faz parte de uma prática antiga de destituição das comunidades primitivas. Nesse sentido, vale lembrar, conforme mostra Federici (2017), que o processo de privatização das terras inglesas, os conhecidos *cercamentos ingleses*, que ocorreu durante o século XVI, afetou diretamente as mulheres. De acordo com essa estudiosa, o objetivo de destruir o poder da comunidade, sempre exigiu como condição a destruição do poder das mulheres.

Ou seja, essa medida era fundamental para apropriação das terras comunais e controle das comunidades por parte dos usurpadores.

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. Por essa razão as mulheres montagnais-naskapi foram mais veementemente atacadas pelos comerciantes e missionários, conforme percebemos com Leacock (2019). Nesse processo, vimos que a educação exerceu um papel crucial na reprodução das relações opressoras, atuando para 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 para o bom funcionamento das relações comerciais a partir do momento em que esses povos se tornavam dependentes do comércio.

### **Conclusões**

Foi visto que, por meio das mais deploráveis formas de violência, a educação praticada pelo Programa Jesuítico nas ERs assumiu o compromisso com os interesses da classe dominante através dos governos, realizando um verdadeiro genocídio cultural. Essa educação promoveu um ataque direto contra a cultura e às vidas dos povos indígenas, servindo ao propósito de exploração da sociedade ocidental em 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 que era incompatível com a reprodução das relações de exploração. Portanto, praticou-se uma educação forjada na opressão, sobretudo, de mulheres e de crianças, como forma de arruinar as relações cooperativas e solidárias que mantinham a comunidade igualitária dos povos montagnais-naskapi. Casos como estes mostram que a educação, quando voltada para a reprodução das relações de exploração, aliando-se à lógica do capital, é capaz de cumprir atos atrozes contra a humanidade, constituindo-se em uma prática deplorável.

Na experiência narrada, destacou-se que a educação serviu de instrumento voltado à implementar e acelerar as transformações necessárias ao estabelecimento e bom funcionamento das relações comerciais, exigindo o aniquilamento das relações assentadas no igualitarismo, respeito e cooperação. Ou seja, foi necessário aniquilar a cultura e os laços sociais dos povos, para assim dominá-los mais facilmente. Nesse contexto, também foi necessário controlar e submeter as mulheres aos padrões de dominação masculina e dependência econômica do sexo masculino, visando enfraquecer os laços comunitários, nos quais as mulheres exerciam um papel fundamental.

A educação, enquanto uma mediação da totalidade social assentada no trabalho explorado, cumpriu a função majoritária de garantir a reprodução dessa ordem social. Vimos que essa determinação

corresponde ao caráter ontológico da educação, como atividade posta pelas necessidades do trabalho. Nesse sentido, compreendeu-se a experiência educativa vivida pelos montagnais-naskapi.

Destacamos, por fim, a importância de lutar por uma educação que, ao invés de fazer valer a lógica do dominador, de atuar como “cão de guarda *ex-offício* e autoritário” para perpetuar a exploração do homem pelo homem, se faça na contramão de tudo isso, ou seja, busque constituir-se como ferramenta na luta contra a exploração e opressão rumo à emancipação humana. Esta só será possível com a superação do trabalho explorado e da alienação de mulheres e homens, causa maior da luta genuína em favor da emancipação humana. Uma educação verdadeiramente emancipadora deve colocar-se nessa direção.

**Referências:**

AGÊNCIA ENVOLVERDE: Jornalismo. Indígenas canadenses sofrem com herança colonial. por Rose Delaney. 2016. Disponível em: < <https://envolverde.cartacapital.com.br/indigenas-canadenses-sofrem-com-heranca-colonial/>>. Acesso em 16 mai. de 2022.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa:** mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

G1. Organização indígena do Canadá encontra mais de 700 covas não identificadas em antigo internato. Disponível em: [Organização indígena do Canadá encontra mais de 700 covas não identificadas em antigo internato | Mundo | G1](#). Acesso em: 16 mai. de 2022.

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.

LIMA, Ana Joza de. **Educação e opressão de gênero na obra “Mitos da dominação masculina”:** um estudo fundamentado na ontologia marxiana. 2021. Orientador: Valdemarin Coelho Gomes. 252 f. Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - CE, 2021.

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.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens:** trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II.** Tradução Nélcio Schneider; Ivo Tonet; Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

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.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBHrBgGGgVm8t8b6PvgPVhS/?lang=pt>. Acesso em 15 mai. de 2022.

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 mai. de 2022.

ROCA, Andrea. Patrimônios indígenas e histórias nacionais: a exposição Speaking to Memory e o caso canadense. Etnográfica [Online], vol. 22 (3) | 2018, posto online no dia 10 outubro 2018. Acesso: em 10 mai. de 2022. Disponível em: <http://journals.openedition.org/etnografica/5854>

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classe**: mitos e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

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: 15 de mai. de 2021.

---

## Notas

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2021). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2017). Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2011). Professora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC-CE. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4275288098837856>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3652-2287>. E-mail: [lima.ana3@gmail.com](mailto:lima.ana3@gmail.com).

<sup>2</sup> PhD. em Educação pela Alliant International University (1982) com pós-doutorado em Educação pela Unicamp (1992). Mestre em Educação pela San Diego State University (1971). Professora aposentada da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1771899477297406>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9626-753X>. E-mail: [susana\\_jimenez@uol.com.br](mailto:susana_jimenez@uol.com.br).

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Professor da Faculdade de Educação da UFC (graduação e pós-graduação). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8742258860132699>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6144-1972>. E-mail: [mariocoelho@ufc.br](mailto:mariocoelho@ufc.br).

<sup>4</sup> [N.E.] A tradução foi realizada pela Professora PhD. Susana Jimenez, fundadora da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de classes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Linha Marxismo e Formação do Educador no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). As referidas Linhas realizam pesquisas sobre a educação a partir da ontologia marxiano-lukacsiana. Jimenez também fundou o IMO - Instituto do Movimento Operário que reúne as pesquisas de diversas pesquisadoras e pesquisadores sobre educação e marxismo. Antes da obra “Mitos da dominação masculina”, o único texto de Leacock disponível em português no Brasil era o prefácio à edição estadunidense do livro de Engels “A origem da família, da propriedade e do Estado”, nos únicos textos da antropóloga estadunidense. A obra encontra-se disponível gratuitamente no acervo do Instituto Lukács, acessando a página eletrônica: <https://www.institutolukacs.com.br/>.

<sup>5</sup> [N.E.] Os relatos das *Relations* foram realizados por Paul Le Jeune (1592 a 1664) um missionário que conviveu com os índios naskapi. O missionário foi chefe das missões jesuíticas no Canadá de 1632 a 1639 (LIMA, 2021).

<sup>6</sup> [N.E.] 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 terras, e com base nisso, negam a existência do comunismo primevo nos termos formulados por Morgan e por Engels. Oposta a essa interpretação, Leacock (2019), a partir de suas próprias pesquisas e dos trabalhos de William Duncan Strong, Julian Steward e Diamond Fenness, afirma 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.

<sup>7</sup> [N.E.] O referido Programa tornou-se uma referência no trabalho de conversão indígena em toda a Nova França.

<sup>8</sup> [N.E.] O menino da fotografia é Thomas Moore antes e depois de seu ingresso na Regina Indian Residential School, em Saskatchewan, em 1874 (Library and Archives Canadá/NL-022474).

<sup>9</sup> [N.E.] Conforme Roca (2018), as altas taxas de mortes por tuberculose eram justificadas pelas autoridades como uma “predisposição genética do índio” a essa doença.

<sup>10</sup> G1. Notícia. Disponível em: [Organização indígena do Canadá encontra mais de 700 covas não identificadas em antigo internato | Mundo | G1](#). Acesso em: 16 mai. de 2022.

<sup>11</sup> [N.E.] O estudo afirma que o impacto do colonialismo sobre os indígenas canadenses foi mortal, sendo responsável por exterminar 80% a 90% da população autóctone. Disponível em:

< <https://envolverde.cartacapital.com.br/indigenas-canadenses-sofrem-com-heranca-colonial/>>. Acesso em 16 mai. de 2022.

Recebido em: 04 de jun, 2022

Aprovado em: 21 de ago. 2022