

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Neusa Pereira de Assis

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: uma análise sobre a perspectiva revolucionária das
“Escolas de Libertação” do Partido dos Panteras Negras para Autodefesa**

Belo Horizonte

2023

Neusa Pereira de Assis

**EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: uma análise sobre a perspectiva revolucionária das
“Escolas de Libertação” do Partido dos Panteras Negras para Autodefesa**

Versão Final

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Júnior

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Belo Horizonte

2023

A848e
T

Assis, Neusa Pereira de, 1976-

Educação e emancipação [manuscrito] : uma análise sobre a perspectiva revolucionária das "Escolas de Libertação" do Partido dos Panteras Negras para Autodefesa / Neusa Pereira de Assis. - Belo Horizonte , 2023.

224 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Hormindo Pereira de Souza Júnior.

Bibliografia: f. 207-213.

Anexos: f. 215-222.

1. Educação -- Teses. 2. Partido Pantera Negra - Teses. 3. Emancipação -- Teses. 4. Segregação -- Teses. 5. Discriminação racial -- Teses.

I. Título. II. Souza Júnior, Hormindo Pereira de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.96081

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecária: Raissa Michalsky Martins CRB6 3155/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA NEUSA PEREIRA DE ASSIS

Realizou-se, no dia 28 de fevereiro de 2023, às 14:00 horas, na sala 402 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 917ª defesa de tese, intitulada *EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: uma análise sobre a perspectiva revolucionária das "Escolas de Libertação" do Black Panther Party for Self-Defense*, apresentada por NEUSA PEREIRA DE ASSIS, número de registro 2019650627, graduada no curso de HISTÓRIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Hormindo Pereira de Souza Junior - Orientador (UFMG), Prof(a). Antonio Julio de Menezes Neto (UFMG), Prof(a). Rodrigo Moreno Marques (UFMG), Prof(a). Mário Mariano Ruiz Cardoso (UFVJM), Prof(a). Sabina Maura da Silva (CEFET-MG).

A Comissão considerou a tese: *Aprovada*

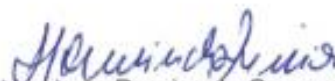
A banca solicita para a publicação de artigos com os resultados da pesquisa.

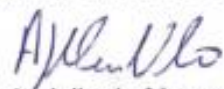
A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para:

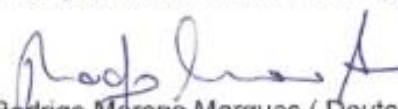
A banca sugere que seja incorporado a expressão "políticas negras" dentro parênteses no final do título.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

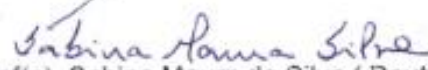
Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2023.


Prof(a). Hormindo Pereira de Souza Junior (Doutor)


Prof(a). Antonio Julio de Menezes Neto (Doutor)


Prof(a). Rodrigo Moreno Marques (Doutor)


Prof(a). Mário Mariano Ruiz Cardoso (Doutor)


Prof(a). Sabina Maura da Silva (Doutora)

Para minha mãe Dona Bené (Dona Benezinha): in memoriam

*Me olha da onde estiver
que eu vou te mostrar que eu tô pronta(...)*

Sua bênção, minha mãe!

Para minha irmã Ré: in memoriam

*Teu lar é no reino divino
Limpinho, cheirando alecrim!*

AGRADECIMENTOS

*Hay tiempos de andar contra el viento
Cuando el contratiempo comienza a soplar
Então o vento que é de aragem
Bate no varal pra me dar coragem
(O vento) que levanta a saia
Rodada de Oyá (Marisa Monte – adaptação)*

Não me faltaram contratempos durante o percurso de pesquisa, mas, ainda assim, aqui estou, e se aqui cheguei é porque tive o apoio de muitos. Então ... é tempo de agradecer!

Aos meus pais, pelos ensinamentos constantes e aos meus irmãos, pelo suporte em momentos tão difíceis.

A Hormindo Pereira de Souza Júnior: professor, orientador, amigo e companheiro. Agradeço pelo incentivo, paciência e ensinamentos constantes.

Aos professores/companheiros: Antônio Júlio de Menezes, Mário Mariano, Sabina Maura, Rodrigo Moreno e Wanderson Pereira, pela disponibilidade, ensinamentos e partilha.

Aos companheiros do Gepmte- Grupo de Estudos e Pesquisa: Marx, Trabalho e Educação. Com vocês, aprendo sempre.

Aos meus companheiros e colegas de trabalho da Educação Básica.

Às sempre companheiras do Cefet-MG: vocês são imprescindíveis!

Às companheiras do grupo “Seremos Doutoradas!”, mulheres trabalhadoras, guerreiras que, em meios às lutas cotidianas, tentam se tornar “doutoras”. Dani, Bê e Uyara: sem vocês, nada disso seria possível.

À Madu e Fatinha (amigas-revisoras): este resultado é de vocês também.

À Matsya e toda Fraternal, por tornarem este percurso mais leve.

À Dani e ao meu “padrasto” Arthur: agradeço pela acolhida, pela bebida, pela comida e pela trilha sonora. Gratidão sempre!

À **Danielle Fernandes Viana Monken**. Como diz o ditado africano: “*As pegadas das pessoas que andaram juntas nunca se apagam.*” Obrigada por ter me dado a mão e caminhado comigo.

À Volta da Fogueira

Martinho da Vila

Os meninos à volta da fogueira
Vão aprender coisas de sonho e de verdade
Vão perceber como se ganha uma bandeira
E vão saber o que custou a liberdade

Palavras são palavras não são trovas
Palavras deste tempo sempre novo
Lá os meninos aprenderam coisas novas
E até já dizem que as estrelas são do povo

Aqui os homens permanecem lá no alto
Com suas contas engraçadas de somar
Não se aproximam das favelas nem dos campos
E têm medo de tudo que é popular

Mas os meninos deste continente novo
Hão de saber fazer história e ensinar

Esperemos

Solano Trindade

Eu ia fazer um poema para você
mas me falaram das crueldades
nas colônias inglesas
e o poema não saiu
ia falar do seu corpo
de suas mãos
amada
quando soube
que a polícia espancou um companheiro
e o poema não saiu
ia falar em canções
no belo da natureza
nos jardins
nas flores
quando falaram-me em guerra
e o poema não saiu
perdão amada
por não ter construído o seu poema
amanhã esse poema sairá
esperemos.

Estudantes no Intercommunal Youth
Institut-Califórnia, 1972



RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar a experiência do Partido dos Panteras Negras para Autodefesa no que tange à sua práxis educacional com base nas chamadas Escolas de Libertação criadas pelo partido. Organização estadunidense negra revolucionária, de alinhamento marxista-leninista, atuou, com mais ou menos fôlego, entre os anos de 1966 e 1982 e, durante todo esse período, manteve a educação como pauta de luta e elemento de sua práxis. Sendo assim, objetiva-se compreender o papel da educação implementada pelos Panteras diante de seu projeto político e social. Nesse sentido, a pesquisa relaciona-se diretamente com os estudos sobre educação e processos de emancipação, fundamentais para a compreensão do nosso tempo, marcado pelo aumento das desigualdades, agudização das formas de violência e opressão, assim como da mistificação da realidade. Diante desse cenário e sem, contudo, desconsiderar as particularidades de cada época e dos sujeitos envolvidos, investigou-se, na experiência do PPN uma possível perspectiva revolucionária de educação que contribua para os tempos presentes. Dado o potencial e a complexidade da organização, buscou-se, por meio da leitura e análise imanente, compreender os contextos e fatores que culminaram na existência do Partido e na implementação de suas escolas. Partiu-se da perspectiva histórico-materialista para compreender a realidade material em sua historicidade com vistas a elucidar os fatores que motivaram e possibilitaram a existência do e suas ações no campo educacional. Para tal, foi realizada uma pesquisa de caráter predominantemente qualitativo, por meio de revisão bibliográfica, análise documental e iconográfica. O material analisado permitiu apreender o lastro histórico da desigualdade social, opressões, segregação racial e violência na sociedade estadunidense e seus impactos diretos na educação escolar dos sujeitos oprimidos. No que tange às Escolas de Libertação, foi possível inferir que elas tinham como horizonte mais que a escolarização de seus sujeitos; almejavam uma educação que contribuísse efetivamente para a superação do modo de produção capitalista. A pesquisa evidenciou que a educação implementada pelo Partido, seja nas Escolas de Libertação, seja na formação direta de seus militantes, não estava isenta de contradições, avanços e retrocessos em relação aos objetivos propostos. O fato de o PPN buscar efetivar uma educação revolucionária, voltada para a emancipação efetiva dos sujeitos oprimidos, não impediu que essa fosse impactada pelo modo de produção vigente. Todavia, apesar do fim do Partido e, consequentemente, de suas ações no âmbito da educação, acreditamos que diante dos repetidos esforços do modo de produção do capital em dispendar meios e recursos para garantir o apagamento e silenciamento das lutas protagonizadas pelas camadas oprimidas, essa experiência do no âmbito da educacional possa também contribuir para pensar caminhos e ações para a superação do capitalismo e lançar luzes sobre o complexo problema da transição para uma nova ordem social.

Palavras-chave: Partido dos Panteras Negras para Autodefesa. Educação. Emancipação. Escolas de Libertação.

ABSTRACT

This research aims to analyze the experience of the Black Panthers Party for Self-Defense in terms of its educational praxis based on the so-called Liberation Schools created by the party. A revolutionary black American organization, with a Marxist-Leninist alignment, acted, with more or less strength, between the years 1966 and 1982 and, during all this period, kept education as an agenda of struggle and an element of its praxis. Therefore, the goal is to understand the role of education implemented by the Panthers in the face of their political and social project. In this sense, the research is directly related to studies about education and emancipation processes, which are fundamental to the understanding of our times, marked by the increase of inequalities, worsening of violence and oppression, as well as the mystification of reality. Facing this scenario and without, however, disregarding the particularities of each time and of the subjects involved, we have investigated, in the PPN experience, a possible revolutionary perspective of education that contributes to the present times. Given the potential and the complexity of the organization, we sought, through immanent reading and analysis, to understand the contexts and factors that led to the Party's existence and to the implementation of its schools. The historical-materialistic perspective was used to understand the material reality in its historicity in order to elucidate the factors that motivated and made possible the existence of the Party and its actions in the educational field. To this end, a predominantly qualitative research was carried out, by means of literature review, document and iconographic analysis. The material analyzed allowed us to deduce the historical ballast of social inequality, oppression, racial segregation, and violence in American society and its direct impacts on the school education of oppressed subjects. Regarding the Liberation Schools, it was possible to infer that they had as their horizon more than the schooling of their subjects; they aimed at an education that would effectively contribute to the overcoming of the capitalist production mode. The research showed that the education implemented by the Party, whether in Liberation Schools or in the direct training of its militants, was not free of contradictions, advances, and setbacks in relation to the proposed goals. The fact that the PPN sought to implement a revolutionary education, aimed at the effective emancipation of the oppressed subjects, did not prevent it from being impacted by the prevailing mode of production. However, despite the end of the Party and, consequently, of its actions in the field of education, we believe that, in face of the repeated efforts of the capital's mode of production to spend means and resources to guarantee the erasure and silencing of the struggles led by the oppressed classes, this experience in the educational field can also contribute to think about ways and actions to overcome capitalism and shed light on the complex problem of the transition to a new social order.

Keywords: Black Panthers Party for Self-Defense. Education. Emancipation. Liberation Schools.

RESUMEN

Esta investigación pretende analizar la experiencia del Black Panthers Party for Self-Defense en lo que se refiere a su praxis educativa basada en las llamadas Escuelas de Liberación creadas por el partido. Organización revolucionaria negra norteamericana, de alineación marxista-leninista, actuó, con mayor o menor fuerza, entre los años 1966 y 1982 y, a lo largo de este período, mantuvo la educación como agenda de lucha y elemento de su praxis. Por lo tanto, el objetivo es comprender el papel de la educación implementada por los Panteras frente a su proyecto político y social. En este sentido, la investigación se relaciona directamente con los estudios sobre educación y procesos de emancipación, fundamentales para la comprensión de nuestro tiempo, marcado por el aumento de las desigualdades, el agravamiento de las formas de violencia y opresión, así como la mistificación de la realidad. En este escenario y sin, sin embargo, prescindir de las particularidades de cada tiempo y de los sujetos involucrados, investigamos, en la experiencia del PPN, una posible perspectiva revolucionaria de la educación que contribuya a los tiempos actuales. Dado el potencial y la complejidad de la organización, se buscó, a través de la lectura y el análisis inmanente, comprender los contextos y factores que llevaron a la existencia del Partido y a la implementación de sus escuelas. Se utilizó la perspectiva histórico-materialista para comprender la realidad material en su historicidad con el fin de dilucidar los factores que motivaron y posibilitaron la existencia del Partido y sus acciones en el campo educativo. Para ello, se llevó a cabo una investigación predominantemente cualitativa, mediante la revisión bibliográfica y el análisis documental e iconográfico. El material analizado permitió descifrar el lastre histórico de la desigualdad social, la opresión, la segregación racial y la violencia en la sociedad norteamericana y sus impactos directos en la educación escolar de los sujetos oprimidos. En cuanto a las Escuelas de Liberación, fue posible inferir que tenían como horizonte algo más que la escolarización de sus sujetos; apuntaban a una educación que contribuyera efectivamente a la superación del modo de producción capitalista. La investigación demostró que la educación implementada por el Partido, sea en las Escuelas de Liberación o en la formación directa de sus militantes, no estuvo exenta de contradicciones, avances y retrocesos en relación a los objetivos propuestos. El hecho de que el PPN buscara implementar una educación revolucionaria, dirigida a la emancipación efectiva de los sujetos oprimidos, no impidió que fuera impactada por el modo de producción imperante. Sin embargo, a pesar del fin del Partido y, consecuentemente, de sus acciones en el campo de la educación, creemos que, frente a los reiterados esfuerzos del modo de producción del capital por gastar medios y recursos para garantizar el borramiento y silenciamiento de las luchas protagonizadas por las capas oprimidas, esta experiencia en el campo educativo también puede contribuir a pensar caminos y acciones para superar el capitalismo y esclarecer el complejo problema de la transición hacia un nuevo orden social.

Palabras clave: Partido Panteras Negras de Autodefensa. Educación. Emancipación. Escuelas de Liberación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Migrações interestaduais por afro-americanos entre 1955-1995	21
Figura 2: Escola para negros - EUA, 1944	23
Figura 3: PPN e a pedagogia pelo exemplo	25
Figura 4: Estátua de Jefferson Davis derrubada em Richmond, na Virgínia, nos EUA	41
Figura 5: Chegada de africanos nas Américas	58
Figura 6: Rota do tráfico de escravizados pelo Atlântico	59
Figura 7: Gravura ilustrativa do Massacre de Zong.	62
Figura 8: Linha de tempo	64
Figura 9: Relação entre a rota do Atlântico Negro e economia no continente americano	65
Figura 10: Informativo ilustrado sobre a levante do Amistad	69
Figura 11: Panfleto de divulgação da programação do 29º aniversário da Anti-Slavery Society	73
Figura 12: A Proclamação de Dunmore	84
Figura 13: Divisão territorial e escravidão	89
Figura 14: Logotipo do Jornal The Liberator	91
Figura 15: Escola implementada pelo Freedmen's Bureau na ilha de Roanoke -	98
Figura 16: Ato legal de criação de Freedmen's Bureau	99
Figura 17: Panfleto crítico ao Freedmen's Bureau – 1866	101
Figura 18: Foto de reunião da Ku Klux Klan – 1920, Oregon-EUA	106
Figura 19: Agrupamento de membros da Ku Klux Klan	107
Figura 20: Petição da Ku Klux Klan de Indiana	108
Figura 21: Página da partitura de Jump Jim Crow (1832)	112
Figura 22: Charge: Imperialismo estadunidense	117
Figura 23: Folheto produzido por Emory Douglas	119
Figura 24: Arte Emory Douglas	120
Figura 25: Criança negra participando da celebração do Dia da Liberdade	144
Figura 26: Quadro comparativo – gastos do governo nas escolas segregadas nos EUA	147
Figura 27: Revolta de Detroit	153
Figura 28: Programa de 10 Pontos do PPN	160
Figura 29 - Ilustração do programa de 10 pontos	162
Figura 30: Programa do PPN: “café da manhã para as crianças”	166
Figura 31: O lumpemproletariado	174
Figura 32: Representação da mulher na capa do Black Panther Journal.	178
Figura 33: Guia de Estudos do Partido dos Panteras negras	185
Figura 34: Guia de livros para leitura obrigatória do Partido dos Panteras negras	185
Figura 35: Crianças e professoras na Escola de Libertação do PPN	191
Figura 36: Juventude, educação e revolução	197
Figura 37: Estereótipos na literatura infantil estadunidense	198
Figura 38: Estereótipos na literatura estadunidense para adultos	198
Figura 39: Cartaz da Escola de Libertação	202
Figura 40: Estudantes das Escolas de Libertação uniformizados	203

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de óbitos e recuperados da covid por raça/cor	16
Gráfico 2 - Linha do tempo: número de cativos embarcados e desembarcados por ano	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de escravizados embarcados e desembarcados pela rota do Atlântico Negro 61

Tabela 2: Número de escravizados embarcados e desembarcados pela rota do Atlântico Negro 61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problematização	19
1.2 Da justificativa	28
1.3 Dos objetivos da pesquisa e procedimentos de investigação	34
2 OS ESTADOS UNIDOS NA ROTA DO ATLÂNTICO NEGRO	39
2.1 História, memória e relações de poder	40
2.2 A escravidão negra no interior do capitalismo: questões conjunturais e estruturais	52
2.3 Os impactos do Atlântico Negro na configuração dos Estados Unidos	77
2.4 A Tessitura da Reconstrução: desigualdades, opressões e imperialismo	95
3 EDUCAÇÃO NA VIDA E PARA A VIDA: QUESTÕES RELATIVAS À EDUCAÇÃO NO CAPITAL E PARA ALÉM DO CAPITAL	122
3.1 Educação no contexto do capital	123
3.2 Educação no horizonte dos processos de emancipação	130
3.3 Escolas segregadas e escolas segregadoras: a opressão racial na educação escolar estadunidense	145
4 A RADICALIZAÇÃO DA LUTA: EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA EXPERIÊNCIA DO PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS	150
4.1 PPN: a radicalidade além das armas	151
4.2 Reforma, revolução e o lugar do lumpemproletariado na perspectiva do PPN	167
4.3 A perspectiva revolucionária das Escolas de Libertação do Partido dos Panteras Negras para Autodefesa	181
5 CONCLUSÃO	206
6 REFERÊNCIAS	210
ANEXO A - Texto sobre a Oakland Community School	218
ANEXO B - Texto sobre a rádio criada na Oakland Community School	219
ANEXO C - Fotos e reportagem sobre a Escola de Libertação “Casa das crianças”	220
ANEXO D - O ambiente educacional da Oakland Community School	221
ANEXO E- Reportagem sobre a Oakland Community School	222
ANEXO F - Cartaz da banda The Lumpen	223
ANEXO G - Circular interna do PPN	224
ANEXO H - Reportagem sobre o Youth Institute the youth	225

1 INTRODUÇÃO

Nós queremos uma educação para o povo que exponha a verdadeira natureza da decadente sociedade americana. Queremos uma educação que nos mostre a verdadeira história e nossa importância e papel na atual sociedade. Nós acreditamos em um sistema educacional que dê a nossos povos um conhecimento de si mesmos (PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS, Antologia- v. 1, 2018, p. 21).

Esta tese intitulada Educação e Emancipação: uma análise sobre a perspectiva revolucionária das Escolas de Libertação do Partido dos Panteras Negras para Autodefesa-insere-se na linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana e analisa, de modo geral, a relação entre educação e emancipação e, de modo específico, a práxis educativa do Partido com base na experiência de suas escolas comunitárias, também nomeadas de Escolas de Libertação.

O item 5 do programa de 10 pontos do Partido, que selecionamos epígrafe desta introdução, evidencia a educação como plataforma de luta do PPN ao mesmo tempo, ainda que de forma implícita, mostra que a educação era o ponto de tensão na sociedade estadunidense da época. O item também sinaliza para uma proposta educacional revolucionária e, como tal, diversa daquela implementada pelo Estado. A perspectiva de uma educação revolucionária como tática na construção de processos emancipatórios no horizonte da superação do capitalismo, como foi adotada pelo Partido, também fez e ainda faz parte da agenda de outros grupos e organizações que buscam fazer frente aos avanços alcançados pelo sistema capitalista e ao acirramento da desigualdade entre as classes.

No que se refere ao desenvolvimento desta pesquisa, é importante mencionar que teve início, oficialmente, em 2019, período no qual a conjuntura política nacional e mundial foi marcada por retrocessos no campo das políticas sociais, crise climática, desemprego estrutural, precarização do trabalho, agravamento da desigualdade social, aumento da pobreza urbana e xenofobia. Nesse cenário constatou-se a volta da direita ao poder em várias partes do mundo e, conseqüentemente, o recuo da agenda de direitos e garantias políticas conquistadas até então.

Soma-se a esses fatores a pandemia do novo coronavírus que, analisada de forma mais cuidadosa, mostrou-se não apenas como uma crise sanitária, mas também e, principalmente,

como um desdobramento da crise estrutural do capitalismo, uma vez que explicitou a desigualdade de classes, pois o acesso a bens, serviços e direitos foi garantido àqueles com poder aquisitivo em detrimento das camadas populares empobrecida. Uma pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (Nois) analisou o número de internações e óbitos causados pela covid –19 no Brasil, tendo em vista os aspectos socioeconômicos e étnico-raciais. Os resultados da pesquisa apontaram que: (a) o número maior de infectados e mortos por covid está na faixa etária entre 50 e 70 anos; (b) quanto maior a escolaridade, menor a taxa de letalidade, (c) seja pelo eixo analítico geracional, seja pela escolaridade, o percentual de óbitos entre pretos e pardos é maior.

Na combinação de raças e escolaridade, as realidades desiguais ficaram ainda mais evidentes, com uma maior percentagem de óbitos de pretos e pardos, em todos os níveis de escolaridade. Os sem escolaridade mostraram uma proporção quatro vezes maior de morte do que brancos com nível superior (80,35% contra 19,65%). Além disso, pretos e pardos também apresentaram proporção de óbitos, em média, 37% maior do que brancos na mesma faixa de escolaridade, com a maior diferença sendo no nível superior (50%)¹.

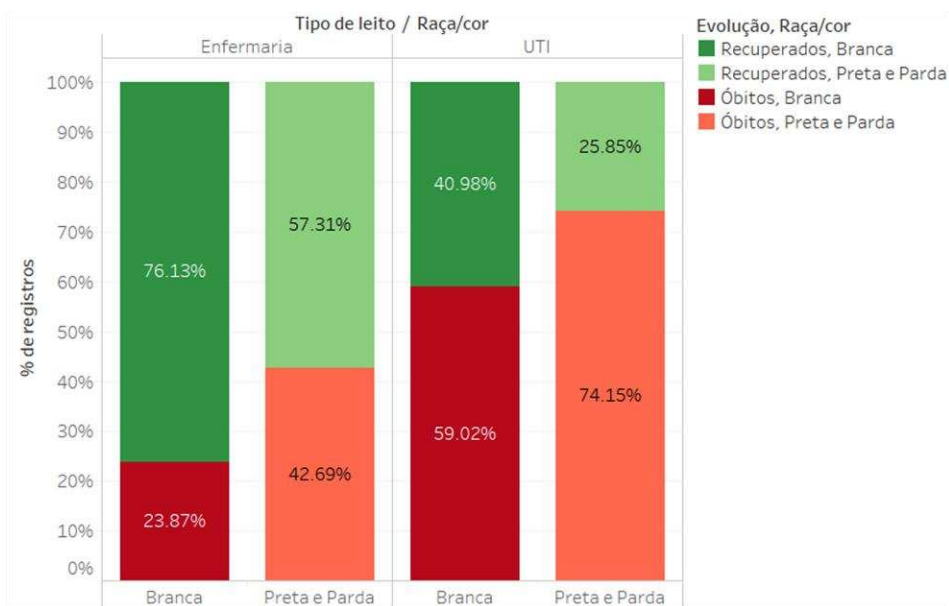
Durante a pandemia, o direito à vacina contra a covid-19, a leitos para internação, medicamentos, alimentação e outras questões básicas à sobrevivência foram dificultados e/ou negados às camadas mais marginalizadas da sociedade, resultando na ampliação do quadro de vulnerabilidade social e exclusão, acentuação das diferenças de classe e raça/cor e, ainda, incidindo sobre qual grupo social deveria viver e qual morrer. De acordo com os pesquisadores:

Ao separar por tipo de internação e raça/cor, pretos e pardos ainda apresentam maior proporção de óbitos em relação aos brancos. A diferença entre as proporções de óbitos é maior nas internações em UTI que em enfermaria (diferença de aproximadamente 80%)²

Como mostra o gráfico, a seguir, publicado na página do Nois, o percentual de pessoas brancas recuperadas é significativamente maior do que o de pretos e pardos.

¹Ver em: <https://www.ctc.puc-rio.br>.

² Idem.

Gráfico 1 - Número de óbitos e recuperados da covid por raça/cor

Fonte: PUC-RJ (2021) ³

Esse perfil sociodemográfico da pandemia no Brasil encontra ressonância em outras partes do mundo, como nos EUA por exemplo, onde os afro-americanos e latinos estão entre o maior número de mortos por covid, evidenciando a relação entre pobreza, pertencimento étnico/racial e exposição ao vírus.

Nesse panorama pandêmico e de crise estrutural do capitalismo, a educação formal/institucional foi diretamente impactada tanto no que tange ao seu acesso, propostas curriculares e, principalmente, quanto à sua perspectiva e finalidade, configurando um quadro ainda mais grave de precarização do ensino.

Soma-se a esse cenário o esforço burguês pela manutenção e sustentabilidade de uma educação antirrevolucionária, que se conserva (dentre outros meios) pelo apagamento de agências e lutas das camadas subalternizadas, negando seu legado e relevância.

Em contrapartida, tentando fazer frente a essa realidade, verifica-se também um significativo aumento, quantitativo e qualitativo, de estudos no âmbito acadêmico e fora dele que buscam resgatar trajetórias e experiências que, com maior ou menor sucesso, buscam fazer frente à perspectiva burguesa de educação. No Brasil, esses estudos foram

³ (<https://www.ctc.puc-rio.br>, 2021).

profundamente impulsionados pela aprovação da Lei 10639/03⁴ que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 26. O texto legal determina que:

Art. 26 Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1- O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.⁵

O interesse e a necessidade de se saber como, na prática, efetiva-se (ou não) essa lei, assim como seus desdobramentos e outras questões relacionadas, moveram e ainda movem um significativo número de investigações. Outro fator que merece destaque quanto aos avanços no âmbito dos estudos e pesquisas sobre a temática étnico-racial e seus correlatos é a aprovação da Lei de Cotas (Lei 12711/ 12) que determina que as instituições federais de Ensino Superior reservem 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Sendo esses estudantes, majoritariamente, negros e pobres, sua chegada nas universidades impacta não apenas o aspecto visual a que se estava acostumado, mas também os temas de pesquisa, que passam a contemplar de forma mais acentuada, a problemática da questão racial.⁶

Nos Estados Unidos, a tradição dos *Black Studies*, iniciados por W. E. Du Bois, consolidou-se como um campo acadêmico que privilegia estudos direcionados à História e cultura da diáspora africana. Como resultado do ativismo social, universidades têm, desde 1960, criado departamentos e acolhido pesquisas voltadas para a temática racial e suas intercessões. O primeiro deles foi implementado em 1968 em São Francisco⁷.

⁴ A Lei 10639/03, o primeiro ato assinado por Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) em seu primeiro mandato, é resultado de anos de luta do Movimento Negro Brasileiro por uma educação que fosse, de fato, para todos. A Lei conta ainda com diretrizes que orientam escolas e educadores quanto ao tratamento da temática. Em 2008, a lei passou por alteração e incluiu a temática indígena, tornando-se a Lei 11645/08.

⁵ Disponível: www.mec.gov.br.

⁶ Fernando de Sá Moreira (2019) apresenta o Estado da Arte de Teses e Dissertações entre os anos de 1987, antes na aprovação da Lei 10639/03, até 2018 quando a Lei já estava em vigor, com foco nos trabalhos tinham como centralidade, as questões étnico-raciais. Embora o autor faça o levantamento tendo, como recorte, trabalhos na área da Filosofia, ele apresenta uma boa amostra da abordagem da temática. Mais recentemente, os trabalhos de Felipe Silveira de Oliveira Malacco (2020) e Henrique Rodrigues de Paula Goulart (2019), ambos no campo da História, mostram que a temática segue com fôlego. Este último em sua dissertação, ao pesquisar a trajetória de Stokely Carmichael, apresenta, ao leitor, um panorama da década de 60 destacando as tensões raciais nos Estados Unidos da América.

⁷ Ver Ferreira, Ronaldo (2010): A institucionalização dos Estudos Africanos nos Estados Unidos: advento, consolidação e transformações. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, n. 59, p. 73-90, 2010.

Em consonância com esses estudos, esta pesquisa buscou evidenciar o protagonismo negro nos movimentos e lutas por emancipação desde o período escravista dos EUA, dando destaque à década de 60 quando, a despeito do ativismo pelos direitos civis e dos avanços no âmbito das legislações, as pautas e lutas se radicalizam em várias partes do mundo. É nesse contexto que emerge nos Estados Unidos a “nova esquerda americana” (SOUSA, 2009) e que surge o chamado *radicalismo negro*, tendo, como expoentes, figuras como Malcom X⁸ e organizações como o (MANOEL e LANDI, 2020).

A diversidade de movimentos e pautas contestatórias que nasceram e/ou se fortaleceram naquela época coexistiram com organizações e sujeitos negros que defendiam ideias conservadoras e a acomodação dos afro-americanos na sociedade capitalista de classe. Essa vertente irá constituir o que a historiografia denomina como conservadorismo negro. Para o estudioso da temática, Flávio Thales Ribeiro Francisco⁹,

A distinção do conservadorismo em geral e do conservadorismo negro, reside grosso modo, em primeiro lugar, serem, em geral, eles mesmos negros; em segundo, de discutirem no interior do campo negro; em terceiro, em oposição aos Direitos Civis e o Movimento Negro atual (FRANCISCO, 2021, p.5).

Os conservadores negros se opunham a agendas mais radicais de enfrentamento à segregação racial e à desigualdade social ao mesmo tempo em que defendiam a via pacífica e individual, atribuindo ao indivíduo negro a responsabilidade para superação dos problemas sociais que atingiam esse segmento social. Diante de uma sociedade que, na prática, não integrava os afro-americanos, os conservadores negros estadunidenses defendiam o empreendedorismo negro como solução para a hierarquia racial estrutural naquela sociedade e acreditavam que a integração ocorreria de forma gradual e pacífica. A lógica dos conservadores negros nega as bases materiais que originam e sustentam as opressões e seus desdobramentos, negando assim a própria História, uma vez que, de acordo com a perspectiva deles, a integração dos negros afro-americanos ocorreria com o tempo, naturalmente.

A pluralidade de vertentes e organizações negras evidencia a complexidade da questão racial no interior do capitalismo, que, ainda hoje, está longe de ser um consenso, mesmo entre

⁸ Para maior aprofundamento, ver: X, Malcolm. **Há uma revolução em andamento**: discursos de Malcolm X. Tradução: Luísa Gabriela da Silva Santana; Maria Luísa Lima Teixeira; Vinícius Souza Fernandes da Silva. São Paulo: Lavra Palavra, 2020.

⁹ In: rev. hist. (São Paulo), n.180, a01420, 2021 <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2021.167098>

a população negra. Vale lembrar que foram contemporâneas a essas organizações várias outras organizações que tinham, como bandeiras de luta questões de gênero e orientação sexual por exemplo, em especial na década de 60, período marcado por guerras e conflitos importantes para a geopolítica internacional, marcado também pela revolução cultural e social que provocou impactos diretos na organização e constituição das famílias. Esses são alguns dos fatores que fazem da década de 60 uma das mais estudadas pela historiografia (SOUSA, 2009).

Não obstante as transformações ocorridas nos anos 60 que mudaram os rumos da História para alguns segmentos sociais, como o das mulheres por exemplo, importantes questões seguiram com pouca ou nenhuma alteração, como é o caso da desigualdade entre as classes sociais e a segregação racial, que tem como alvo a população negra. Sendo assim, percebe-se a necessidade de se retomar o debate sobre a relação entre educação e processos emancipatórios, com base na agência negra, tendo como referência o PPN, organização cuja práxis educativa não almejava a integração do negro à sociedade de classes, mas sim a eliminação do sistema de classes e a emancipação¹⁰ não apenas de um determinado segmento social, mas da sociedade.

Nesse sentido, o PPN se distanciava tanto do conservadorismo negro quanto das vertentes do movimento negro que defendiam a ideia de que a emancipação dos afro-americanos ocorreria por meio da afirmação da identidade, não tensionando o sistema vigente, mas, ao contrário, buscando meios de acomodação a ele. Diante desses pressupostos, entende-se que emancipação tem múltiplas definições e entendimentos, sendo necessário retomá-la tendo como referência a teoria social de Karl Marx.

1.1 Problemática

De acordo com o Census Bureau¹¹ (2020), órgão responsável pelo censo demográfico dos Estados Unidos, realizado a cada dez anos, no ano de 2020 o país apresentou uma significativa mudança em relação ao perfil étnico e racial: o percentual de pessoas brancas

¹⁰ Ver: PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS; Antologia, v. 1, 1ª Edição, 2018. Esse livro apresenta uma coletânea de artigos publicados no jornal The Black Panther no qual é possível, em diferentes momentos, perceber a perspectiva de empoderamento do Partido.

¹¹ Disponível em www.census.gov. Acesso 10/20/2020

diminuiu de 63,7% para 57,8% na última década. Os fatores que contribuíram para essa mudança ainda requerem maior investigação, todavia, verifica-se que esse grupo racial (brancos) ainda é maioria nos Estados Unidos que conta com apenas 12,4% de afro-americanos. Essa diferença quantitativa/ qualitativa sofre uma inversão quando se tem, em tela, indicadores sociais, como pobreza, taxa de mortalidade, agressão e morte por policiais, por exemplo. Nesses casos, os afro-americanos são maioria.

Em 25 de maio de 2020, George Floyd Júnior – cidadão estadunidense, homem negro e pobre – foi assassinado publicamente pela polícia de seu país pelas mãos de um policial branco. O fato "viralizou" nas redes sociais e mobilizou a sociedade civil, ultrapassando as fronteiras geográficas do país, e provocando manifestações em diferentes partes do mundo. O acontecido – assassinato de um homem negro pela polícia –, apesar de sua importância e potencial de mobilização, está longe de ser uma novidade. Trata-se de uma realidade rotineira nos EUA e em outros países que tem um passado colonial escravista, como o Brasil por exemplo.

A nação considerada como o berço da democracia moderna, terra de oportunidades e de liberdade, vê seu discurso ruir quando confrontado com fatos da vida concreta. O caso Floyd, que impressionou o mundo pela violência do agente do Estado, coloca em tela séculos de uma história mal resolvida dos Estados Unidos, país que ocupa a posição de centro do poder do capital, principal potência econômica, bélica e armamentista, e que, apesar do status e, talvez por isso mesmo, está longe de superar práticas segregadoras e opressoras seculares. Tais questões evocam o necessário debate sobre a fragilidade da política como medida resolutiva, tanto em relação ao do lugar Estado como mantenedor e propulsor de desigualdades, quanto os limites da democracia diante dos complexos mecanismos de opressão e violência que estruturam e realizam o sistema capitalista.

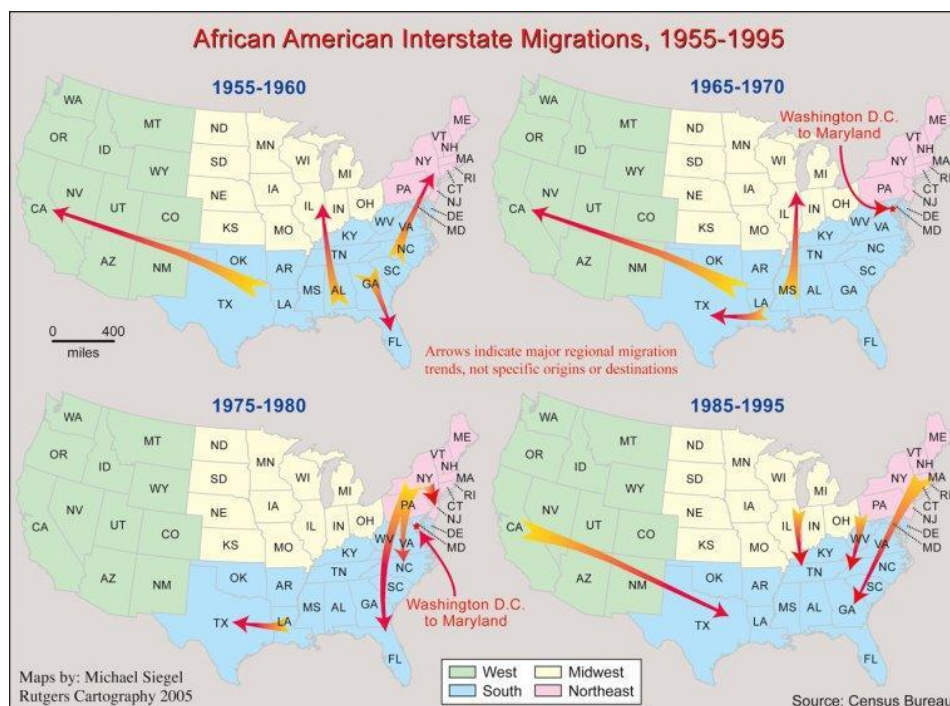
Constata-se que parte significativa das lutas enfrentadas pelos oprimidos na atualidade não constituem uma novidade. Mas ao contrário, a despeito de todas as metamorfoses do modo de produção capitalista, essas lutas trazem, em seu bojo, muito de continuidade no tempo. O que se verifica é que o capitalismo não deixa de ser o que é em virtude de suas mudanças, ou seja, um sistema pautado na divisão desigual e hierárquica entre as classes e na opressão e subalternização dos sujeitos com menor ou nenhum poder aquisitivo. Diante dessa realidade, uma pergunta segue assombrando gerações: como suplantar este modo de produção capitalista e tudo que ele representa?

Karl Marx, especialmente no Livro 1 de “O Capital” (2017), foi sagaz ao apontar a historicidade do sistema capitalista, e deixou, como legado, muito mais que o desenvolvimento intelectual que explica a origem desse sistema e seu *modus operandi* demonstrando a perenidade do capitalismo. Nessa direção reflexiva, este estudo ocupa-se de uma das muitas lutas necessárias ao enfrentamento do capitalismo: a luta por uma educação que contribua para a emancipação.

Nos EUA, a segregação racial que se materializava política e espacialmente, marcou a consolidação histórica dos poderes de Estado instituídos nas regiões mais ao sul do país. Trata-se de um processo mantenedor, ao longo do tempo, de toda uma estrutura que dividia a sociedade, principalmente, entre a população negra e a população branca. Desde meados do século XIX, esse fenômeno abrangeu todo o país, sendo, contudo, mais intenso no Sul, o que levou parcelas significativas da população negra a migrar para regiões mais ao norte na expectativa de condições melhores de vida, em espaços que acreditavam serem não segregados e menos violentos.

Esse fluxo migratório em direção a regiões consideradas como liberais, localizadas mais ao Norte do país – como mostra o mapa a seguir – irá se intensificar nas décadas de 60 e 70.

Figura 1: Migrações interestaduais por afro-americanos entre 1955-1995



Fonte: digitalcollections.nypl.org¹²

Esse contexto possibilitou o surgimento não apenas de movimentos comprometidos com a construção de direitos e garantias legais protagonizados pelos próprios afro-americanos, mas também, de movimentos que fossem capazes de construir um sentido de/para vida. E gerou impactos demográficos com desdobramentos nos setores da economia sendo responsável por construir e impulsionar movimentos organizados com vistas à promoção dos direitos civis para a população afro-americana.¹³

No cerne desse debate a educação ganha relevo, uma vez que é vista como potência para a efetiva libertação da população negra e outros segmentos oprimidos, das estruturas de exploração e opressão impostas pelo sistema capitalista, cuja estrutura social racializada promove a segregação dentro e fora das escolas.

Nos EUA, a educação segregada e segregadora apresenta um lastro histórico que não pode ser desconsiderado. Logo após a Guerra Civil Americana¹⁴, as escolas permaneceram segregadas e segregadoras, uma vez que não passaram por um processo de integração, mesmo com a vitória dos estados do Norte. Ou seja, em todo o país, as escolas continuaram divididas racialmente em prejuízo dos estudantes negros que, em geral, ficaram relegados a escolas precarizadas e de segunda importância diante das demais.

Pelo menos até 1954, era essa a condição escolar da maioria dos negros estadunidenses, e assim continuou até a decisão *Brown v. Board of Education*, um marco legal determinado pela Suprema Corte Norte-Americana que tornou inconstitucional a segregação racial nas escolas públicas de todo o país. A partir da segunda metade da década de 50, as escolas iriam, lentamente, tentar eliminar a segregação racial existente na educação.

Além de o sistema de escolas públicas controladas pelo governo ser um sério problema às pautas sociais, a população afro-americana e os movimentos pelos direitos civis, entre eles, o chamado *Black Power*, viam, na educação, uma importante ferramenta de

¹² Para conhecer a cartografia histórica completa ver: [Em movimento: a migração afro-americana expe... \(nypl.org\)](https://digitalcollections.nypl.org)

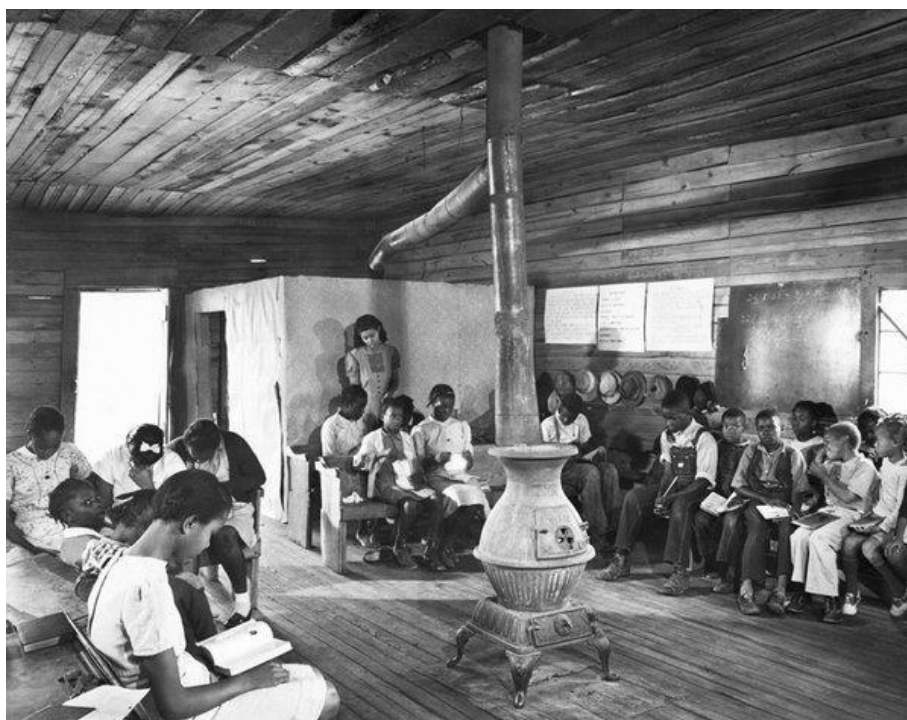
¹³ O uso do termo afro-americano, embora polêmico e sem consenso entre os pesquisadores, justifica-se pela própria história dos EUA: durante a Guerra de Secessão (1861–1865), Abraham Lincoln fornecerá armas aos negros e irá nomeá-los de afro-americanos, no sentido de dar a esses sujeitos a condição/tratamento de cidadãos americanos, ou seja, como membros do Estado Nacional.

¹⁴

A Guerra Civil Americana ou Guerra de Secessão, ocorrida entre os anos de 1861 e 1865, é ainda hoje considerada um dos fatos mais importantes na história do país. O conflito ocorreu entre o Sul escravista e o Norte não escravista. A divisão política e geográfica tinha implicações econômicas, uma vez que o Norte apresentou maior crescimento industrial comparado ao Sul. Com a derrota do Sul, fortalecia-se, em todo o território estadunidense, o apoio e medidas para a abolição total da escravidão.

libertação. Visto que o marco legal *Brown Decision*¹⁵ não se efetivou de forma imediata em todo o país, os movimentos preocupados com a emancipação da população negra concentraram suas energias na promoção de instituições comunitárias, incluindo escolas, e outras soluções no âmbito social. Junto a isso imperava, dentro das escolas, um currículo cuja lógica imputava, aos estudantes negros, a ideia de incapacidade para o aprendizado, tipificando, como prejudiciais, aspectos culturais e até mesmo da estrutura familiar da população negra. Em suma, verifica-se que, mesmo com a existência de um marco legal considerando inconstitucional a segregação racial nas escolas, os movimentos negros viam como insuficiente a integração, dado que o racismo sustentava teorias e currículos que prejudicavam os afro-americanos no sistema de educação. A imagem abaixo é de uma escola na Geórgia – EUA – em 1941 e nos dá uma demonstração de como eram as salas de aula nas escolas destinadas a estudantes negros.

Figura 2: Escola para negros - EUA, 1944



Fonte: Site O Observador

¹⁵ Brown Decision foi o modo como ficou conhecida a decisão judicial referente ao caso Oliver Brown vs. Conselho de Educação. A origem do litígio foi o fato de que, em 1951, período em que, nos EUA, valia o princípio legal “separados, mas iguais”, no qual as escolas eram legalmente separadas em escolas para brancos e escolas para negros. Em um distrito do Kansas, uma escola recusou-se a aceitar a matrícula de uma aluna negra, exigindo que a estudante fosse para uma escola de negros, longe da sua casa, o que implicava ter de fazer uso de transporte público. Os ônibus, nesse período, também tinham os assentos reservados aos brancos. Com outras doze famílias, Oliver Brown, pai da estudante, entrou na justiça contra o Conselho de Educação. O caso chegou à Suprema Corte que deu decisão favorável a Brown, abrindo caminho para o processo de integração legal das escolas.

O movimento para a descentralização e integralização das escolas emergiu dessa atmosfera de pensamento acerca do *Black Power*, conciliando perspectivas nacionalistas negras, controle comunitário e popular das escolas e ideais progressistas sobre a educação. Entretanto, dada a estrutura maior e mais complexa do que a ilegalidade da segregação racial, é importante destacar que a tentativa de inserir as demandas da população negra na ordem social estabelecida resultava em esforços com poucos resultados, contribuindo para que os movimentos pelos direitos civis fossem, progressivamente, perdendo seu lugar de referência nas táticas e objetivos promovidos pela população negra mais voltada para as demandas populares. Diante desse quadro, a *Black Liberation*¹⁶, pleiteada pelos movimentos de direitos civis, passou então a não ser determinada apenas pelo fim da segregação, mas, também, como uma busca constante pelo poder real que, acreditava-se, poderia ser alcançado por meio de um amplo esforço educacional (professores, currículo, infraestrutura das escolas, materiais didáticos etc.) contra o Estado, no intuito de tornar mais plausível a igualdade entre negros e brancos como era o objetivo a dessegregação das escolas.

Foi nesse contexto que filhos da população negra, emigrada dos estados segregados do Sul, buscaram construir suas demandas baseadas na necessidade de conquistar poder para a emancipação real dos afro-americanos e dos demais segmentos oprimidos da sociedade estadunidense. Todavia, verifica-se que a integração escolar, apesar de sua indiscutível importância, não promoveu o fim das desigualdades e a efetivação da igualdade social, e nem sequer eliminou a segregação racial nas práticas cotidianas. Tais questões têm se mostrado, ao longo do tempo, como de maior complexidade.

Como categoria, a educação deve ser entendida dentro do movimento da história considerando o fato de que ela própria possui sua historicidade. Nesse sentido, investigações que tenham a educação como área de pesquisa precisam atentar para as bases materiais em que essa educação ocorre, o que implica considerar o tempo, o lugar e a intencionalidade. Ao tratar da educação no interior do capitalismo, Mészáros (2016), no livro “A Teoria da Alienação em Marx” atenta para o papel e relevância do sistema educacional em relação ao capitalismo. Segundo o autor,

¹⁶ A *Black Liberation* (libertação negra na tradução livre), na perspectiva do Movimento pelos Direitos Civis, estava circunscrita à garantia efetiva aos Direitos Civis para os afro-americanos.

[...] além de reproduzir em uma escala ampliada as múltiplas *habilidades* sem as quais as atividades produtivas não poderiam ser levadas a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade também é responsável por produzir e reproduzir o quadro de referência dos *valores*, dentro do qual os indivíduos particulares definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalisticamente reificadas não se perpetuam *automaticamente*. Elas são bem-sucedidas nisso apenas porque os indivíduos particulares “interiorizam” as pressões exteriores [...] (MÉSZÁROS, 2016, p. 265).

Já Bobby Seale, cofundador do PPN, em artigo publicado no jornal *The Black Panther* em 1969, escreve em nome da organização:

Nós reconhecemos que a educação somente é relevante quando ensina a arte da sobrevivência. Nosso papel nesta sociedade é preparar nós mesmos e as massas para a mudança. A mudança que nós queremos está dentro desta sociedade decadente (SAMYN, 2018, p. 280.).

Cientes dos usos da educação na manutenção e reprodução do capitalismo e suas estruturas de opressão, o PPN buscou, por meio da iniciativa das Escolas de Libertação, garantir a formação crítica e consciente de crianças, jovens, adultos e idosos pobres, majoritariamente afro-americanos, moradores de guetos e subúrbios. A proposta inovadora tinha como um dos seus diferenciais o controle comunitário e contava com metodologias e procedimentos didáticos próprios. Na foto a seguir¹⁷, observa-se os estudantes durante a refeição fazendo a saudação habitual dos Panteras Negras, ou seja, mão levantadas e punhos fechados. Nas paredes, destacam-se imagens de líderes negros, boa parte deles, membros da organização. A importância de se formar uma identidade negra positiva, voltada para a combatividade e reconhecimento do potencial histórico de luta da população negra, foi um dos destaques da pedagogia apresentada pelos Panteras.

Figura 3: PPN e a pedagogia pelo exemplo

¹⁷ In: Aprender com os Panteras Negras – CEM FLORES



Fonte: <https://www.eastbaytimes.com>

Entendendo que a emancipação real requer práticas revolucionárias, interroga-se: *Qual a perspectiva revolucionária presente nas Escolas de Libertação implementadas pelo Partido dos Panteras Negras para Autodefesa?* De acordo com István Mészáros,

Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação. Apontar apenas os mecanismos de produção e troca para explicar o funcionamento real da sociedade capitalista seria bastante inadequado. As sociedades existem por intermédio dos atos dos indivíduos particulares que buscam realizar seus próprios fins. Em consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos, cujos ‘fins próprios’ não negam as potencialidades do sistema de produção dominante. Essa é a verdadeira dimensão do problema educacional: a educação formal não é mais que um pequeno segmento dele (MÉSZÁROS, 2006, p. 262).

Mészáros evidencia o fato de que um novo sistema produtivo necessita de uma nova educação. Nesse sentido, ao abordarmos a educação no bojo da plataforma e do conjunto de programas sociais do PPN, algumas indagações permeiam nossas reflexões e serviram como questões norteadoras para esta investigação:

- I) O que seria educação na perspectiva da organização Partido dos Panteras Negras?
- II) Qual a relação entre educação e revolução para a organização?
- III) Qual o potencial da educação na superação do capitalismo?
- IV) O que a organização entende por libertação?
- V) A proposta da organização vislumbrava a emancipação política ou a emancipação humana?

Tais questões possibilitaram compreender o objeto de estudo e seu contexto, assim como melhor entendimento da nossa época. Tendo em vista a perpetuação e crescente sofisticação dos modos de opressão do sistema capitalista e dos seus mecanismos de alienação

que encontram na educação institucionalizada, um dos meios mais eficazes, torna-se necessário e urgente, lançar luzes sobre iniciativas e experiências não hegemônicas no campo da educação. Desse modo, afirmamos a pertinência de retomarmos a discussão sobre educação no horizonte dos processos emancipatórios de base revolucionária.

Já na fase inicial da pesquisa que originou esta tese, constatou-se que educação pensada e implementada pelo PPN, seja nas escolas que criaram, seja junto aos seus militantes, tinha pretensões audaciosas, como a construção de uma nova mentalidade e de posturas anticapitalistas e anti-imperialistas, com potencial de eliminar diferentes formas de segregação racial. Mais que espaço físico, o Partido reivindicava outra concepção de educação e outro currículo. O projeto das Escolas de Libertação buscava democratizar completamente as escolas, possibilitando o controle comunitário, de modo que pessoas das comunidades participassem da elaboração e execução de projetos político-pedagógicos e valorizando a experiência educacional com base no próprio contexto dos estudantes, visando alcançar o chamado poder popular.

Tendo em vista a importância da educação para a emancipação efetiva da população negra e trabalhadora, em especial do lumpemproletariado, tinha-se a compreensão de uma luta completa contra as formas de exploração e opressão do capitalismo e suas estruturas no que tange à dimensão histórica da luta de classes e suas interseções, como a segregação racial e a opressão de gênero. Nesse sentido, verifica-se que, para além dos direitos civis, a educação para o Partido era entendida como parte significativa no processo de construção do socialismo.

A demanda por uma educação que ‘falasse a verdade’ sobre o povo negro e valorizasse sua história, expressa no ponto 5 do programa do Partido, vincula-se ao passado histórico dos Estados Unidos no qual a educação escolar reforçava práticas segregacionistas e retrata a luta pelo direito à memória e a não alienação.

Atualmente, o que se verifica no cenário político mundial é o (re)fortalecimento dos grupos de direita e até mesmo de extrema direita no poder, ampliando o esvaziamento de pautas sociais importantes, o apagamento de lutas históricas e a perseguição dos grupos e sujeitos que as protagonizaram. Nesse cenário, é um desafio dos tempos presentes recuperar essa memória de luta com vistas a desnaturalizar as opressões.

A análise de experiências educacionais divergentes e anticapitalistas, construídas na base e pela base, ou seja, pelos e para os oprimidos, torna-se fundamental para a pavimentação de caminhos para a superação efetiva do capitalismo na medida que contribui

para a complexa problemática da transição entre o capitalismo e uma nova ordem. Acreditamos ser esta uma urgência histórica.

1.2 Da justificativa

Esta pesquisa investiga a práxis educacional do Partido dos Panteras Negras para Autodefesa, organização estadunidense de caráter revolucionário, cuja atuação direta ocorreu entre os anos de 1966, quando o partido foi fundado, até 1982 quando suas atividades foram, oficialmente, encerradas. Um dos pontos que podem merecer questionamento é sobre distanciamento geográfico e temporal entre pesquisadora e objeto de pesquisa, o que poderia levar a um segundo questionamento: o da relevância e relação do tema pesquisado com a pesquisadora e com a sociedade atual. Todos esses questionamentos são legítimos tendo em vista a intenção de se produzir um conhecimento científico.

Segundo Lukács, “não existe nenhum problema humano que não tenha sido, em última análise, desencadeado e que não se encontre profundamente determinado pela *práxis* real da vida social” (LUKÁCS, 2013, p. 119). Sendo assim, nesta sessão, esclareço de forma breve, os caminhos (e descaminhos) que fomentaram meu interesse pelo objeto e tema de pesquisa, buscando responder aos questionamentos apontados acima.

Na minha trajetória pessoal, nascida em uma família negra e criada na periferia de Belo Horizonte, convivi cotidianamente com a presença policial constante na região em que morava. Era comum as chamadas ‘batidas policiais’ que podiam ocorrer a qualquer hora do dia ou da noite e abordavam, principalmente, os jovens negros. Por inúmeras vezes, meus irmãos passaram por essa situação e até mesmo meu pai já chegou a ser abordado pela polícia. Essas batidas, realizadas publicamente, consistiam, basicamente, em fazer com que o abordado se posicionasse contra a parede, mãos para cima ou entrelaçadas atrás da cabeça, enquanto era revistado e forçado a responder a algumas perguntas. Não era incomum o uso da violência física que se somava à humilhação pública que a abordagem causava. Anos mais tarde, pude entender por que meu pai sempre insistia para que meus irmãos mantivessem os cabelos bem curtos e sempre saíssem portando documentos: apesar da falta de estudo, meu pai compreendia aquilo que Milton Santos sintetizou de forma brilhante em entrevista concedida

ao Jornal Folha de São Paulo em 07/05/2000 em virtude das Comemorações dos 500 anos do Brasil: “ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar enviesado.”

Nesse contexto, a discriminação racial foi uma realidade inegável na minha trajetória de vida. Como mulher negra e pobre, moradora de periferia, também me vi diversas vezes sob esse olhar cujas consequências, para a população negra segregada, vão desde traumas profundos (FANON 1968; 1983) até o extremo da desigualdade entre as classes no qual, à revelia dos avanços no campo legislativo¹⁸, este segmento populacional segue protagonizando os piores indicadores sociais¹⁹ e permanece na base da pirâmide social. Com o passar do tempo, o sentimento de inconformidade com minha realidade e com a daqueles com os quais eu convivía na minha família e no bairro despertou meu interesse pelas organizações de movimento social e, ainda durante o Ensino Médio, comecei a participar de grupos de movimento negro, integrando o segmento da juventude.

Dois anos depois de terminado o Ensino Médio e motivada pela minha vivência no interior do Movimento Negro, iniciei minha graduação em História na expectativa de melhor compreender minha própria história, o que implicava conhecer melhor a história do povo negro e das origens das desigualdades e segregação racial. Não obstante a inegável relevância do curso para minha formação e até mesmo para minha melhoria profissional, o currículo do curso abordava a temática da história da população negra restrita ao período escravista e passava ao largo das lutas negras, seja no Brasil, seja fora dele. Se, por um lado, esse fato me causou um grande sentimento de frustração, por outro, motivou-me a buscar outros caminhos para conhecer aspectos ainda obscuros do potencial de luta e resistência da população negra, em especial, pós-escravidão.

Como professora da Educação Básica, atendendo à educação comum e à Educação de Jovens e Adultos: EJA, revivi a experiência de um currículo que apaga importantes lutas históricas e naturaliza desigualdades e opressões. Diante desse cenário, desenvolvi uma pesquisa de mestrado na qual busquei apresentar o potencial de resistência presente nos jovens negros educandos da EJA, jovens estes marcados por trajetórias de escolarização irregular, interrompidas por fatores como a pobreza, necessidade de se inserir no mercado de trabalho, violência, entre outros. Ainda no mestrado, questões relativas à formação da

¹⁸ A luta histórica da população tem, ainda que timidamente e sem impactos profundos na estrutura do capitalismo, alcançado importantes conquistas, como a aprovação da Lei 12.711/2012 que garante cotas em instituições federais de ensino para estudantes negros de baixa renda, oriundos de escolas públicas, e a PEC (Proposta de Emenda Constitucional) das Domésticas, aprovada em 2013, que garante, a esse segmento, direitos trabalhistas negados por anos.

¹⁹ A título de exemplo, ver Atlas da Violência no Brasil, disponível em: www.ipea.gov.br

identidade negra começaram a se apresentar. Percebi que boa parte da literatura sobre a temática ancorava-se na perspectiva dos estudos colonialistas, pós-colonialistas e/ou decoloniais, afastando-se e, às vezes, até mesmo negando as bases materiais que possibilitam a formação de qualquer identidade, desprezando a contribuição marxiana e marxista para melhor compreensão do tema.

Buscando resposta para esse incômodo, no pós-mestrado, cursei algumas disciplinas na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde tive contato e me aprofundei nos estudos das obras de Karl Marx e autores marxistas, como Gyorgy Lukács, desconhecido para mim até então. Desses estudos, desenvolvi minha primeira proposta de projeto de pesquisa para doutorado que tinha, como interesse, a formação da identidade negra baseada na perspectiva da ontologia do ser social. Todavia, a realização das disciplinas, as leituras de base marxista e minha participação no Gepmte: Grupo de Estudos e Pesquisa Marx, Trabalho e Educação fomentaram em mim, o desejo de compreender os diferentes modos de luta de grupos e organizações negras diante do capital. Com novo interesse de pesquisa, foi preciso a elaboração de um novo projeto, ao qual me dediquei neste doutoramento.

Chegar aos Panteras Negras como sujeitos de pesquisa, não foi um caminho difícil: a organização se destaca entre aquelas que se posicionaram contra o capitalismo com uma atuação em diferentes frentes de luta, dentre as quais está a da educação. Além da relevância do Partido no bojo das lutas protagonizadas por negros na contemporaneidade, outros fatores contribuíram para a escolha dos Panteras, destacando-se os seguintes:

- * O fato de ser uma organização estadunidense, ou seja, pensada e criada na região considerada o coração do capitalismo, a maior potência econômica mundial que, assim como toda a América, também foi palco da escravidão negra moderna e tem, na exploração dessa mão de obra, as origens da sua acumulação de capital;

- *A orientação marxista-leninista da organização que, além de denunciar a violência policial, também e, de forma veemente, imputava ao modo de produção capitalista a causa para a segregação racial e a desigualdade de classes;

- * O interesse do Partido pela educação a ponto de ser este um dos tópicos de seu programa;

- *A inflexão causada pelo partido no Movimento *Black Power* da época;

- *O alinhamento com o ativismo radical;

- * A ousadia de defender, abertamente, o armamento da população negra como mecanismo de autodefesa;
- * Seu potencial político-geográfico de atuação que ultrapassou os EUA, chegando à Argélia e ao Reino Unido por meio da implementação de células;
- * A centralidade da luta de classes nas propostas da organização;
- * A crítica aos limites dos Direitos Civis;
- * A defesa do internacionalismo da luta e da superação do capital como modo de produção;
- * A oposição explícita ao identitarismo.

Como se pode observar, o Partido dos Panteras Negras tem um legado que precisa ser conhecido, principalmente na época em que vivemos, marcada pelo apagamento das lutas não hegemônicas, pelo retorno de grupos de direita ao poder e pela defesa de uma educação massificante e massificadora sob o argumento de uma pretensa neutralidade. No Brasil, a proposta de implementação do Programa Escola Sem Partido²⁰, criado pelo advogado Miguel Francisco Urbano Nagib, tem, como slogan, os dizeres: “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Embora não tenha sido aprovado por lei, o programa tem inúmeros defensores e adeptos e sendo uma amostra da perspectiva da extrema direita sobre a educação.

Nos EUA, são recorrentes os casos de violência policial contra os afro-americanos. Respeitadas as particularidades históricas e geográficas, Brasil e EUA têm muito em comum. Em ambos os países, a raiz do problema parece ser a mesma: o modo de produção e seus mecanismos de manutenção das desigualdades e divisão de classes.

Consideramos que vivemos em uma época de agravamento da crise do capital, marcada pela pandemia da covid-19, pandemia esta que tornou iniludível a necropolítica²¹ orquestrada pelo Estado burguês, torna-se imprescindível a construção de táticas e estratégias para a superação do capitalismo e construção de uma nova ordem social. Nessa direção reflexiva, emergiram questões referentes aos limites e potencialidades da educação na elaboração de processos revolucionários com vistas à construção de uma nova ordem social, o que direciona nossa atenção para a práxis pedagógica implementada pelo PPN nas escolas criadas por eles. Ou seja, qual a relação entre educação e emancipação sob a perspectiva da revolução?

Sobre o PPN chama-nos a atenção o vasto acervo documental deixado por seus

²⁰ Para conhecer o Programa Escola Sem Partido, recomendamos o site oficial: www.escolasempartido.org

²¹ O conceito de necropolítica, criado por Achille Mbembe e desenvolvido em seu livro de mesmo nome, será apresentado ao longo da tese.

membros. Tal acervo é composto por livros, fotografias, cartas, charges, discursos e, principalmente, artigos publicados em seu jornal chamado *Black Panther*, cuja circulação ultrapassou as fronteiras dos EUA. Esse material constitui importante conjunto de fontes históricas diversificadas, que nos permite ter acesso a relatos sobre uma época, um povo, uma forma de se organizar e lutar. Contudo, nem todo esse material impediu que, sobre o Partido, recaísse uma série de divergências, análises conflitantes, mistificações, interpretações diversas e anacronismos, tornando-o um ilustre desconhecido. Para Wanderson da Silva Chaves, pesquisador do Grupo de Estudos sobre Guerra Fria da Universidade de São Paulo (USP), “poucos aspectos da história norte-americana do pós-guerra são tão opacos quanto a história do Partido dos Panteras Negras” (CHAVES, 2015, p.359-364).

A maior parte das pesquisas e escritos sobre o Partido encontra-se em língua inglesa e foi produzida nos Estados Unidos por estadunidenses. No Brasil²², as pesquisas e artigos científicos sobre o Partido dos Panteras Negras privilegiam aspectos da história política da organização. Contudo, não se atentam para um importante campo de luta disputado pelo Partido: o campo da educação. Nesse sentido, verifica-se uma lacuna tanto em relação ao objeto quanto sobre os estudos direcionados à educação popular e/ou educação comunitária.

A pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Apoio e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) evidenciou a existência de pesquisas mais aprofundadas sobre a organização PPN, realizada por pesquisadores/as brasileiros/as, porém encontramos apenas a dissertação de Vinícius Novaes Ricardo, intitulada *Tupac Amaru Shakur e os Panteras Negras: a esfera pública da experiência musical e os tempos históricos no rap (1991-1996)*, de 2022, na qual o autor demonstra a relação musical do artista com a organização, e descobrimos que a pesquisadora Raquel de Andrade Barreto estava desenvolvendo uma tese sobre o Partido dos Panteras Negras pela Universidade Federal Fluminense, porém, até o final desta pesquisa, seu material não estava disponível para leitura. Contudo, o Partido é referenciado de forma recorrente em pesquisas sobre os direitos civis, o movimento *Black Power* e as lideranças negras. Assim, foi preciso recorrer a arquivos, sites, artigos e documentos em língua inglesa, para se alcançar maior conhecimento da organização.

No dossiê Afro-Américas, lançado pela Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (2019), encontramos cinco artigos que

²² A historiadora Raquel Barreto, da Universidade Federal Fluminense, está desenvolvendo uma pesquisa sobre o nacionalismo e o Partido dos Panteras Negras para sua tese de doutorado. Barreto realizou um curso nessa universidade, gratuitamente, e aberto ao público, sobre a organização desse Partido.

tratam da questão negra nos EUA, mas, embora abordem as lutas negras, não apresentam nenhum estudo específico sobre o PPN.

No cenário internacional, destacamos as obras de Ângela Davis (2015, 2018), que se referem ao cotidiano segregacionista dos Estados Unidos nas décadas de 60 e 70. Bel Hooks também apresenta informações importantes para conhecer melhor esse contexto, em especial, no que diz respeito à educação escolar uma vez findada, oficialmente, a separação de escolas para brancos e negros. Hooks (2013), no livro “Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade”, relata, em primeira pessoa, sua experiência de estudar, primeiro em uma escola oficialmente segregada e, depois, em uma escola integrada, apontando problemas estruturais em relação à segunda experiência:

A escola mudou radicalmente com a integração racial. O zelo messiânico de transformar nossa mente e nosso ser, que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas nas escolas exclusivamente negras, era coisa do passado. De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha relação com a luta antirracista (HOOKS, 2013, p.12).

Hooks (2013, p.11) afirma que, nas escolas de ensino fundamental frequentadas somente por negros, ela obteve o aprendizado da revolução. A educação pensada e implementada pelos Panteras, que se consideravam um partido de vanguarda, buscava possibilitar esse tipo de aprendizado, uma vez que:

O principal propósito da vanguarda deve ser elevar a consciência das massas através de programas educacionais e outras ações. As massas dormentes devem ser bombardeadas com a correta abordagem para a luta e o Partido deve usar todos os meios disponíveis para fazer com que essas informações circulem para as massas (PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS, 2018, p. 67).

Com esse intuito e buscando, ainda que temporariamente, ser um complemento às escolas tradicionais existentes, o partido cria, em 1969, a primeira Escola de Libertação, uma iniciativa que, não obstante a notoriedade do Partido nos EUA e fora dele, ainda é pouco conhecida no Brasil, tanto no âmbito acadêmico quanto nos movimentos sociais. Esta tese busca diminuir essa lacuna.

1.3 Dos objetivos da pesquisa e procedimentos de investigação

Para compreender a relação entre educação e processos emancipatórios sob a perspectiva revolucionária, esta tese elegeu, como objeto de estudo, a práxis pedagógica do PPN tendo como objetivo geral analisar a perspectiva revolucionária nos programas das Escolas de Libertação, criadas pelo Partido dos Panteras Negras para Autodefesa nos EUA.

O recorte geográfico – EUA – justifica-se pelo fato de que a organização Partido dos Panteras Negras chegou a atuar em outros países, como na Argélia e Reino Unido. Contudo, as Escolas só foram implementadas nos EUA.

Em relação aos objetivos específicos, a pesquisa buscou:

- (a) explicitar as bases materiais do objeto e seu lastro histórico;
- (b) demonstrar a relação da educação com outros complexos como a democracia, o direito, a política e o Estado;
- (c) apresentar o programa das Escolas de Libertação e seu contexto de criação;
- (d) verificar os elementos que particularizam as Escolas de Libertação e as diferencia da educação formal;
- (e) verificar e demonstrar a relação entre educação e revolução na perspectiva do Partido dos Panteras Negras para Autodefesa

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de caráter predominantemente qualitativo, uma vez que esse tipo de abordagem permite uma apreensão da realidade com base em seu contexto histórico, político, socioeconômico e cultural. Para Oliveira (2012, p.56), “este é um método abrangente que permite se chegar a generalizações amplas baseadas em evidências e que facilita a compreensão da realidade”. Nessa direção reflexiva, a experiência do PPN foi analisada no bojo da dinâmica do capital e do seu movimento na História, de modo a demonstrar as estruturas políticas e sociais que tornaram possível o surgimento da organização e sua relação com a educação. Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida baseada em dois procedimentos técnicos-analíticos: (I) Pesquisa

bibliográfica, (II) Pesquisa documental. Ambos desenvolvidos durante todo o percurso de investigação.

A pesquisa bibliográfica realizou um levantamento de teses, dissertações e artigos, além de obras que nos possibilitaram traçar o contexto e o lastro histórico da problemática, e também de outras fontes de informações que favorecessem um melhor entendimento sobre a educação como práxis no horizonte da emancipação. Com esse exercício, buscou-se alcançar um maior aprofundamento teórico sobre as categorias e conceitos que estruturam os eixos analíticos desta investigação.

A pesquisa documental envolveu coleta, estudo, seleção e análise de fontes escritas, iconográficas e audiovisuais relativas ao PPN e à história dos EUA e, de modo específico, sobre as Escolas de Libertação, visando a compreensão da práxis educacional da organização. Buscou-se ainda apresentar um panorama da história dos EUA com base na perspectiva da “História como problema”, problematizando a presença negra naquele país e sua relação com a diáspora africana moderna e as origens do capitalismo.

Considerou-se de fundamental importância analisar o contexto histórico do PPN, evidenciando suas tensões para além da violência policial. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, somadas à coleta, produção e análise de dados quantitativos, buscou-se também compreender a segregação racial, além de outros fatores de opressão vigentes na época.

Por fim, e de forma relacional às questões anteriormente apresentadas, a pesquisa se ocupou da relação entre educação e processos emancipatórios. Sendo assim, buscou-se compreender e explicitar essa relação no intuito de demonstrar como ela ocorreu na práxis do PPN. Para tal, debateu-se concepções de educação, emancipação e revolução, tendo em vista suas múltiplas concepções.

Já na fase inicial da pesquisa, verificou-se uma profusão de opiniões e posicionamentos em relação ao PPN: ora a organização é mitificada e seus membros transformados em heróis, ora a organização é apresentada como terrorista e seus membros como bandidos ou algo do tipo. Nos dois extremos, o que se verifica é a suspensão da organização de sua realidade material que resulta em problemas de análise e anacronismos. No intuito de evitar esses “pecados” e, principalmente, conhecer o objeto em sua radicalidade, fez-se necessário pensar a educação no campo das lutas, movimentos e trajetórias revolucionárias dos séculos XIX e XX, considerando-se as estruturas econômicas e sociais nas quais ocorreram, assim como as estratégias educacionais não hegemônicas que foram possíveis vislumbrar nessa época.

Sendo assim, esta pesquisa posiciona-se dentro do campo marxista de investigação, o que coloca, em discussão, o clássico debate acerca da existência (ou não) de um método em Marx e, caso haja, se é possível sua utilização para a compreensão de problemas da atualidade. Tal questão requer que primeiro se tenha um entendimento sobre o que seria um método. Se se entende por método algo dado à priori a ser aplicado à realidade, como uma forma de a realidade se encaixar nele, podemos afirmar que não havia método em Marx, e que o materialismo histórico, a ele, atribuído não se trata de método em si, mas sim de um procedimento de conhecimento do real. Para György Lukács:

O materialismo histórico se eleva acima de qualquer método que o precedeu, por um lado, na medida em que concebe toda a realidade de modo coerente com o *processo histórico* e, por outro, na medida em que é capaz de compreender cada ponto de partida do conhecimento, o próprio conhecimento igualmente como produto histórico objetivo e, por conseguinte, não é obrigado a absolutizar nem o próprio conhecimento nem a presente realidade histórica que determina concretamente as formas e os conteúdos do conhecimento (LUKÁCS, 2015, p. 94).

Segundo Lukács, “o materialismo histórico é o primeiro a desvendar a origem real e, por isso mesmo, a essência concreta das categorias de nosso ser e de nossa consciência [...]” (LUKÁCS, 2015, p.120), de modo que nos possibilita diferenciar a essência da aparência e acessar a primeira. Todavia,

O entendimento dialético do conhecimento como processo, inclui não só a possibilidade de conhecer, no curso da história, novos conteúdos, novos objetos, os quais não conhecemos até agora, mas também de que surjam novos conteúdos, que só serão conhecidos por intermédio de princípios do conhecimento também novos (LUKÁCS, 2015, p. 92).

Diante desses pressupostos que balizam a perspectiva histórico-materialista, esta pesquisa pautou-se na leitura e análise imanente, mecanismo ainda pouco usual no campo da educação, uma novidade na abordagem do objeto. Sobre esse procedimento, José Chasin afirma tratar-se de um:

Procedimento, pois, que adquire articulação e identidade pela condução ininterrupta de uma analítica matrizada pelo respeito radical à estrutura e à lógica inerente ao texto examinado, ou seja, que tem por mérito a sustentação de que antes do interpretar ou criticar é incontornavelmente necessário compreender e fazer prova de ter compreendido (CHASIN, 2009, p.335).

Vale ressaltar que, como bem nos adverte Sabina Maura Silva (2010) em sua tese de doutorado “Matrizes filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira”, a leitura e análise imanente não se trata de uma postura passiva diante do objeto, mas sim de uma observação ativa, que não renuncia à crítica, mas que é capaz de realizá-la de modo consequente. Desse modo, esperamos sair do campo do julgamento baseado em pré-conceitos, para deixar que o objeto se revele a si mesmo.

Diante dessa proposta de percurso de investigação, a tese foi organizada em quatro capítulos, além das conclusões finais. No **capítulo 1**: Introdução, apresentamos os objetivos da pesquisa e seu instrumental, assim como os referenciais teóricos principais nos quais a investigação se baseou. Ainda na introdução, é apresentado um breve histórico sobre o PPN, o contexto de sua origem, dando alguns indícios da problemática da educação naquele contexto. No **capítulo 2**, intitulado Os Estados Unidos da América na rota do Atlântico Negro, analisamos a presença negra nos Estados Unidos a partir da diáspora africana e da instituição da escravidão, expondo a indissociável relação entre capitalismo e escravidão e traçando seus desdobramentos e impactos na sociedade estadunidense pós-escravocrata.

O **capítulo 3**, intitulado Educação na vida e para a vida: questões relativas à formação do ser social, aborda a educação no interior do capital e para além dele. Também, neste capítulo, é discutido as diferenças entre emancipação política e emancipação humana, assim como a relação entre a segregação escolar e o capitalismo. Trata-se de temas fundamentais para o estudo proposto.

Já o **capítulo 4**, que encerra esta tese, intitulado A radicalização da luta: educação e emancipação na experiência do Partido dos Panteras Negras para Autodefesa, trata da educação no bojo das pautas do PPN que traziam, como horizonte, não apenas o enfrentamento à violência policial, mas também a construção de uma sociedade emancipada do capital e de seus modos de opressão. Concernente à esta questão central, o capítulo aborda os conceitos de reforma e revolução no intuito de uma melhor compreensão sobre os movimentos sociais negros que despontaram nos Estados Unidos na década de 60, em especial o movimento pelos direitos civis e o movimento Black Power.

Dado o próprio contexto histórico e as pautas de lutas da organização investigada, as relações entre opressão, violência, segregação racial e a sociabilidade do capital, ganharam relevo nesta investigação. Como afirma Linda Harrison que foi membro do PPN, “aqueles que escravizam e oprimem não têm o direito divino de fazê-lo” (2018, p. 129). Nessa direção reflexiva, esperamos elucidar as bases materiais das opressões que perduram até hoje em total consonância com o capital, no intuito de contribuir para a construção concreta de vias de transformação e superação, uma vez que “uma cultura revolucionária é a única cultura válida para os oprimidos” (HARRISON, 2018, p. 132). Sendo a educação um campo de disputa na luta de classes, acreditamos que o conhecimento e apropriação da memória das práticas educacionais do Partido dos Panteras Negras para Autodefesa por parte das classes oprimidas, seja de grande valia para se pensar e efetivar uma educação que de fato contribua para a emancipação dos sujeitos.

2 OS ESTADOS UNIDOS NA ROTA DO ATLÂNTICO NEGRO

Nós acreditamos em um sistema educacional que dê a nossos povos um conhecimento de si mesmo. Se um homem não tiver o conhecimento de si mesmo e de sua posição na sociedade e no mundo, então tem pouca possibilidade de relacionar-se com qualquer outra coisa. (PARTIDO DOS PANTERAS, 2018a, p. 21)²³

Este capítulo tem como objetivo situar os EUA no contexto da escravidão negra moderna, adentrando a relação entre escravidão e modo de produção capitalista, e seus desdobramentos pós-abolição. Apesar de requerer um recorte temporal significativamente grande, faremos breve resgate histórico para melhor entendimento do contexto e motivações que levaram ao surgimento de organizações como o Partido dos Panteras Negras para Autodefesa: a sociedade estadunidense da década de sessenta apresentava resquícios do período escravista, sendo a opressão e violência contra os afro-americanos alguns dos indicadores de que a discriminação e segregação racial perduraram (e ainda perduram) à revelia dos ditames legais. Assim, pretende-se discutir o lastro histórico das opressões e suas imbricações com o sistema produtivo.

A historiografia contemporânea não-hegemônica tem, com sucesso, revisitado temas clássicos como a História dos EUA (MARQUESE; SALLES, 2016), (BRITO, 2014), no intuito de desmistificar certos aspectos considerados como “verdades históricas”, colocando em tela a importância da disputa pela memória. Na esteira desses debates, este capítulo se inicia com a discussão sobre a relação entre História, memória e relações de poder para, de forma mais apurada, apresentar as relações entre escravidão e capitalismo, e sua especificidade em solo estadunidense. Apesar do distanciamento temporal, tais discussões são fundamentais para compreender a situação dos afro-americanos na época de atividade do PPN e as possíveis razões da radicalidade dessa organização.

²³ Ver: PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS; Antologia- v.1. 1ª Edição, 2018. Edições Nova Cultura

2.1 História, memória e relações de poder

Tendo em vista a temática e objeto desta pesquisa, faz-se necessário elucidar os vínculos entre História, memória e relações de poder, identificando, nas duas primeiras, o potencial para a manutenção ou superação da ordem estabelecida. Partindo do imperativo de que não há presente sem passado, é possível considerar que os problemas que atingem determinada época histórica têm suas raízes fincadas no passado. Tal procedimento não se trata de uma postura mecânica de buscar no passado a total explicação para os fatos contemporâneos, como se cada época não produzisse sua própria história, o que levaria ao anacronismo. Trata-se, sim, de delinear as bases históricas da problemática de pesquisa e demonstrar as mudanças e permanências que cada período histórico carrega.

Nesse sentido, segue-se as seguintes premissas: (I) todo objeto de análise surge baseado em condições materiais concretas, historicamente construídas, logo, tem uma historicidade, ou seja, uma raiz temporal e uma dinâmica que lhe é própria; (II) a produção da História e da memória são atividades, exclusivamente, humanas e carregadas de intencionalidades.

Para Milton Santos: “O segredo da produção do conhecimento – e da produção do conhecimento como base da produção de uma política – está no encontro do significado da compreensão do que é, em cada fase da História, o mundo que nos envolve.” (SANTOS, 1999, p. 9). No que tange a essa investigação, a necessidade de compreender o lastro histórico do conjunto de opressões vigentes nos EUA na segunda metade do século XX, que motivou a criação do PPN e sua agenda de luta, levou à investigação de problemas históricos daquela nação que colocam em xeque o *american way of life* ao revelar questões relativas à mistificação do passado, utilizadas, entre outras coisas, para justificar a desumanização e o tratamento de ‘segunda classe’ dado aos cidadãos afro-americanos.

De forma dinâmica, os avanços alcançados no campo do trabalho impulsionam modificações sociais, e essas modificações geram novas necessidades cuja objetivação leva a novos avanços no campo do trabalho. Esse movimento será mais ou menos dinâmico em virtude do modo de produção no qual acontece. No interior do capitalismo, marcado pelo tempo da fábrica, ou se poderia dizer, pelo tempo da produção, da geração de lucro, o discurso hegemônico da pós-modernidade propaga a ideia de um “presente contínuo” no qual “a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX” (HOBSBAWM, 1995, p.13).

Os usos políticos da História e da memória não são uma prática exclusiva da burguesia. Contudo, o que se observa na atualidade é o esforço cada vez maior das elites econômicas para apagar ou desqualificar memórias de luta, resistência e contestação, buscando, com base na falácia de ‘uma história única’, consolidar, no imaginário coletivo, a crença no sucesso e na aceitação (sem opositores) do capitalismo.

Nesse sentido, como demonstra a citação no início deste capítulo, retirada do “Programa de Dez Pontos” do PPN, para o Partido não era possível a classe trabalhadora oprimida acreditar no sistema educacional, pois este, ao estabelecer o que vai ser e o que não vai ser ensinado, obstaculiza que os sujeitos das camadas mais baixas da sociedade possam se conhecer e se reconhecer como produtor de conhecimento, sujeitos da história, capazes inclusive de transformá-la.

Em contraposição ao esforço burguês de apagamento das lutas não hegemônicas, cresce, entre os grupos excluídos, subalternizados, iniciativas de contestação, e de reivindicação do direito de poder conhecer seu passado, sua história. Mais recentemente, na busca por ‘reparação histórica’, ativistas da Europa e dos EUA derrubaram e/ou danificaram monumentos e estátuas relacionados a período da escravidão.

Figura 4: Estátua de Jefferson Davis derrubada em Richmond, na Virgínia, nos EUA



Fonte: Foto Parker Michels-Boyce. Disponível em: www.cafecomhistoria.com.br

O ponto de tensão é que esses monumentos e estátuas vangloriam e naturalizam práticas de opressão, além do fato de que narram a história apenas sob o ponto de vista do grupo dominante: seja o colonizador, o senhor de escravos, o torturador²⁴, ou outra figura que personifique o poder. Nesse sentido, Adam Schaff, no livro “História e verdade”, evidencia o “caráter de classe do conhecimento histórico” (SCHAFF, 1983, p. 141).

Esse debate ganha maior relevo na atualidade, quando se fortalecem teorias de negação do conhecimento científico em paralelo com o discurso relativista característico das correntes pós-modernas. É evidente que o conhecimento, seja ele científico, seja não científico, não é neutro, mas sim imbuído de propósito, assim como o ser que conhece não é mera massa passiva. Para Shaff (1983, p.78), é um erro a “concepção do conhecimento como uma contemplação e não como atividade. Em suas palavras:

O conhecimento *científico*, se bem que submetido ao condicionamento de classe, é um conhecimento objetivo e as suas produções são as verdades parciais objetivas. Essa asserção elimina a censura de relativismo: a verdade parcial é uma verdade *objetiva*, e é falso admitir, como quer o relativismo, que a verdade de uma opinião determinada do sistema de referência, quer dizer que uma opinião é uma verdade para uns e não o é para outros, ou então que ela é verdadeira em uma época e não o é em outra. (SHAFF, 1995, p.185). (Grifos do autor)

De acordo com Hobsbawm (2013, p.190), “todo Estado requisita a ciência para certos propósitos”. O Estado capitalista burguês se utiliza do conhecimento científico para, entre outras coisas, dar sustentabilidade à ideia de que o modo de produção capitalista é natural e não um produto histórico com começo podendo assim, ter um fim. Assim, sustenta e propaga a noção de um passado no qual as insurgências, revoltas e revoluções de cunho anticapitalistas são apagadas ou reduzidas em sua importância. Contribuindo, consideravelmente, para que esse Estado mantenha o alcance de seus objetivos, a expansão da perspectiva relativista que se recusa à evidência concreta, material, em que os processos históricos se dão, tratando-os como mera questão de interpretação, de ponto de vista. Tal perspectiva, comum entre setores mais reacionários da sociedade, incorre em contrassensos como negar o holocausto dos judeus, advogar que a Terra é plana, tratar a relação entre senhor e escravizados como cordiais, e mais uma infinidade de distorções.

²⁴ No Brasil, por exemplo, ainda é possível encontrar ruas e avenidas cujos nomes homenageiam membros do exército que pactuaram com o regime de ditadura militar instaurado no País em 1968.

Marx e Engels afirmam em “A ideologia alemã” que: “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (MARX e ENGELS, 2007, p. 47), ou seja, os grupos que controlam os meios de produção também controlam a dimensão intelectual. No presente, quando grupos conservadores assumem o poder em vários países, inclusive de economia avançada, não surpreende que conquistas e avanços no campo das ciências sejam confrontados e fortemente combatidos pelos donos do poder, que decidem o que é, e o que não é válido, no que concerne à produção de conhecimento. De acordo com Jacques Le Goff (2012),

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2012, p.408).

Le Goff (2012) demonstra a intrínseca relação entre História e poder. Assim sendo, o debate sobre a importância e o sentido do passado e a preservação da memória histórica há de ser considerado à medida que, primeiro, toda sociedade, por mais moderna que se apresente, tem seu passado histórico; segundo, o passado é educativo, pois se apropriar da memória socialmente construída pode servir à classe trabalhadora oprimida como mecanismo de conscientização, de resposta à fetichização do passado e à expropriação do direito à memória, além de incentivar nestes o desenvolvimento de uma consciência crítica. Eric Hobsbawm (2013), no livro Sobre História (2013), no qual se dedica a analisar os usos e abusos do passado e da História em si, afirma que:

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana [...] (HOBSBAWM, 2013, p. 25).

Seja para rejeitá-lo, afirmá-lo, sacralizá-lo ou mesmo seja para denunciá-lo e/ou desmistificá-lo, o ser humano relaciona-se, diuturnamente, com o passado, sendo o único ser capaz de ter consciência da dimensão temporal: passado, presente, futuro. Tal atributo imanente ao ser humano nos faz também os únicos produtores de História.

As condições para o fazer histórico foram muito bem delineadas por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (2007). Para os autores, a produção da História, sua manutenção e transformação estavam condicionadas às bases materiais de existência, ou seja, à produção da vida. É na relação do ser humano com seu semelhante e com a natureza, é na transformação dessa natureza via trabalho e na constituição do ser social que o ser humano produz História, entendida como fruto do trabalho e das relações sociais.

(...) devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o 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 dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p.33).

Deslocando totalmente a História do terreno do idealismo, os autores a situam na própria dinâmica da vida, na qual os seres humanos produzem e reproduzem a existência, não como querem ou escolhem, mas sim sob condições materiais concretas²⁵. Logo, não se trata de ver a História como um trem, uma locomotiva, que, inevitavelmente, chegará ao seu destino pré-estabelecido; mas sim, de ter uma compreensão de que o movimento da História é dado pelos homens em movimento, ou seja, pelas ações humanas e estas, por sua vez, estão inseridas em um campo de possibilidades de escolhas e limitações. Nessa direção, a dimensão de classe social no contexto do capitalismo é fundamental quando se tem em vista a relação entre História, memória e relações de poder. De acordo com Lukács (2013), isso implica reconhecer que:

²⁵ Esta questão é desenvolvida por Marx em *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte* (2011).

Do ponto de vista da ontologia do ser social isso significa, num primeiro momento: – que cada classe enquanto complexo social só pode existir em certa sociedade; – que, por essa razão, a sua existência relativamente autônoma comporta uma relacionalidade irrevogável com essa sociedade em sua totalidade e com as demais classes da mesma sociedade; – uma classe só existe socialmente em interação prática com as demais classes da formação em que se encontra. Não pode haver nada mais falso, portanto, do que considerar relações de classe bem determinadas isoladas dessa posição que ocupam na respectiva totalidade (LUKÁCS, 2013, p.184).

Nesse cenário, diferentes segmentos sociais têm desenvolvido ações com o intuito de romper com a lógica de sacralização do passado burguês no bojo dos estudos de História. Entre os segmentos que têm tencionado o discurso de uma história única, destacam-se as organizações de movimento negro que, em diferentes partes do mundo, estão buscando reescrever a história da população negra, rompendo tanto com a lógica da subjugação quanto do vitimismo, dando relevo a seu potencial de resistência e enfrentamento às variadas formas de opressão.

Essas iniciativas possibilitam, entre outras coisas, a compreensão de que a formação social de um determinado povo ocorre com base na participação efetiva (e não mera contribuição, como é geralmente entendido) de grupos subalternizados, na organização e desenvolvimento social; além de evidenciar o potencial de rebelião, revolta e organização desses grupos subalternizados em contraposição à ideia vigente de passividade.

De modo geral, a historiografia tradicional sobre a escravidão moderna, instituição que tem na exploração da mão de obra africana, sua fonte de geração de mais valor, passa ao largo da relação entre capitalismo e escravidão, como também das insurgências e resistências que ocorrem de diferentes maneiras. Nesse sentido, a relevância de se considerar a agência negra em diferentes momentos da História, assim como seu protagonismo na sociedade escravocrata, está diretamente relacionada com a recuperação da humanidade desse povo, já que fazer História é um dos atributos que nos caracteriza como humanos uma vez que “o homem é um ser que responde” (LUKÁCS, 201, p.401), ou seja, é um ser que reage diante da realidade vivida. Nesse sentido, como afirma C.L. R. James (2019, p.23). “o negro dócil é um mito (...). O único lugar em que os negros não se rebelaram é nos livros de historiadores capitalistas”²⁶

Para C. R.L. James (2019, p.23), “somente através das lentes da perspectiva histórica podemos entender as enormes potencialidades revolucionárias das massas negras”. Por isso há a necessidade de construção de uma História não hegemônica, cuja matéria prima é a memória das ações dos oprimidos. A recuperação da história da escravidão negra moderna e

²⁶ In: A revolução e o negro, 2019, 2ª Edição. Edições Iskra.

sua relação com o capitalismo pode levar à compreensão dos mecanismos de opressão utilizados pela burguesia para se manter no poder até os dias atuais.

O processo de constituição e consolidação do chamado Atlântico Negro, ou seja, da rota de tráfico de escravizados que passava pelo Atlântico durante a escravidão moderna, teve reflexos diretos na cultura, na economia, no sistema religioso, linguagem, como também na organização e ocupação espacial. Paul Gilroy (2001), no livro “O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência”, detalha esses pontos e outros mais, como a formação da identidade negra diante dos processos diaspóricos, mostrando como que a diáspora africana moderna, provocada pela desterritorialização forçosa de milhares de pessoas de suas terras originárias, possui uma importância transnacional singular uma vez que, como fato, possibilitou o nascimento de culturas híbridas que ultrapassaram os limites das fronteiras geográficas pré-estabelecidas²⁷. O autor alerta para o erro de tratar a formação da identidade diante da diáspora como uma relação binária: negro e branco.

No contexto do capitalismo, essas formas de identificação são utilizadas para hierarquização e subjugação. A racialização dos sujeitos pelo capital, além de ser artificial, já que foge ao princípio natural de humanidade, que considera uma única espécie humana, serve aos interesses de desqualificação de determinados grupos em detrimento de outros e, em decorrência, para aumentar o grau de exploração dos grupos discriminados. A produção histórica do racismo está diretamente relacionada com a produção de mais valor.

Para Silvio Luiz de Almeida, “o racismo é sobretudo, uma relação de poder que se manifesta em circunstâncias históricas (...) se consideramos o racismo como um processo histórico e político, a implicação é que precisamos analisá-lo sob o prisma da institucionalidade e do poder.” (ALMEIDA, 2018, p.67). É preciso analisá-lo também sob o prisma de suas implicações nos processos de criação, estruturação, hierarquização e manutenção das classes sociais, já que, de acordo com o autor, “as classificações raciais tiveram papel importante para definir as hierarquias sociais, a legitimidade na condução do poder estatal e as estratégias econômicas de desenvolvimento.” (ALMEIDA, 2018, p. 43).

(...) o racismo é também processo histórico. Desse modo, não se pode compreender o racismo apenas como derivação automática dos sistemas econômico e político. A especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social. De tal sorte, quanto ao processo histórico também podemos

²⁷ A ideia de diáspora geralmente utilizada para explicar os processos migratórios da população judaica é apropriada pelo autor para tratar do fluxo negro transatlântico.

dizer que o racismo se manifesta: a) de forma circunstancial e específica; b) em conexão com as transformações sociais (ALMEIDA, 2018. p.42).

A afirmativa do autor desnaturaliza o racismo ao apresentá-lo como processo histórico, localizado no tempo e no espaço, assim como nos modos e condições de existência. Nessa direção reflexiva, apreende-se relações entre História, memória e relações de poder no capital, também forjadas e naturalizadas a fim de interesses do próprio capital. Ambas – História e memória – estão diretamente relacionadas à problemática de subjugação e subalternização das camadas inferiorizadas e ao próprio esquema de classes, uma vez que, História e memória, são controladas e disseminadas pelas classes dominantes, impelindo os sujeitos oprimidos a olvidar suas origens como indivíduo e como classe social.

Observa-se, assim, que a História e a memória podem ser utilizadas para justificar e sustentar relações de poder e o domínio de uma classe sobre a outra, naturalizando opressões e desigualdades, formando sujeitos obedientes e conformados, com dificuldades de questionar o que lhes foi ensinado e de vislumbrar as condições de sua própria existência. Contudo, a História não é determinada, mas sim, condicionada e condicionante, podendo também os oprimidos se apoderarem dela para a transformação da sua própria história e consequentemente, mudando a sociedade.

Todavia, a memória – assim como a História –, essa dimensão humana que carrega sempre uma intencionalidade e parcialidade, não deve ser mistificada, sob o risco não apenas de erros de análise como, também, de sérias implicações nos processos de lutas e no alcance de seus objetivos. Nesse sentido, Marx (2011) em O 18 de Brumário, alerta que:

A revolução social do século dezenove não pode tirar sua poesia do passado, e sim do futuro. Não pode iniciar sua tarefa enquanto não se despojar de toda veneração supersticiosa do passado. As revoluções anteriores tiveram que lançar mão de recordações da história antiga para se iludirem quanto ao seu próprio conteúdo. A fim de alcançar seu próprio conteúdo, a revolução do século dezenove deve deixar que os mortos enterrem seus mortos. (MARX, 2011, p. 28-29).

O mesmo pode-se afirmar para os que pensam em fazer a revolução nos tempos presentes. O passado, além de ser um direito dos sujeitos, pode ter, para os oprimidos, a função de inspirar novas lutas e de impeli-los a se reconhecer como produtores de História. Nas palavras de Marx,

A ressurreição dos mortos nessas revoluções tinha, portanto, a finalidade de glorificar as novas lutas e não a de parodiar as passadas; de engrandecer na imaginação a tarefa a cumprir, e não de fugir de sua solução na realidade; de encontrar novamente o espírito da revolução e não de fazer o seu espectro caminhar outra vez (MARX, 2011, p.27).

O conhecimento das lutas não hegemônicas do passado e seus sujeitos não deve direcionar a um engessamento das lutas atuais e nem servir de receita para essas, haja vista que nenhum passado pode ser recriado. Para Marx, deve servir como ferramenta propulsora para os enfrentamentos atuais, já que:

É justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar e nessa linguagem emprestada. Assim, Lutero adotou a máscara do apóstolo Paulo, a Revolução de 1789-1814 vestiu-se alternadamente como a república romana e como o império romano, e a revolução de 1848 não soube fazer nada melhor que parodiar ora 1789, ora a tradição revolucionária de 1793-1795. De maneira idêntica, o principiante que aprende um novo idioma, traduz sempre as palavras deste idioma para sua língua natal; mas só quando puder manejá-lo sem apelar para o passado e esquecer sua própria língua no emprego da nova, terá assimilado o espírito desta última e poderá produzir livremente nela. (MARX, 2011, p.25).

Assim, nos processos emancipatórios, a memória e o passado podem ser obstáculos na construção da nova ordem social, porquanto se vincula aos interesses do Estado e, logo, das classes dominantes; ou podem atuar como educadores, contribuindo para a formação da consciência crítica da classe trabalhadora e para a ampliação de horizontes de luta. É nesse segundo sentido que cresce entre grupos e organizações que se opõem ao capitalismo, reconhecendo seu potencial de opressão, o interesse e esforço em resgatar outras memórias no intuito de construir outras Histórias.

Nesse sentido, compreende-se o porquê de as lideranças do PPN lutarem por uma educação popular, ou seja, realizada pelo povo e para o povo, que valorizasse a história dos afro-americanos e, conseqüentemente, estabeleceram, como slogan, ‘todo poder ao povo!’. Uma iniciativa que contrariava a hegemonia educacional vigente na época.

A luta de classes, no entendimento do Partido, devia ser travada em várias frentes, sendo, a memória, uma delas, uma vez que, protagonizada pelos subalternizados, relaciona-se diretamente com a práxis revolucionária contribuindo para a formação de sujeitos

revolucionários. De tal modo que se pode afirmar, que a disputa pela História e memória no capitalismo podem ser lidas como desdobramentos da implacável divergência entre as classes.

A defesa pelo direito à História e à memória tem sido associada, principalmente pelas correntes identitárias e decoloniais²⁸, ao direito ao pertencimento, a ter raízes, ao autorreconhecimento e à identidade, aspectos negados ou distorcidos pelos grupos dominantes²⁹. Contudo, é imprescindível o entendimento de que o modo tanto quanto o quê e quem são lembrados e esquecidos, interferem nas táticas e estratégias da luta de classes, na possibilidade concreta (ou não) de mudança social, tanto quanto nas relações de poder. No bojo desse debate, Antônio José Lopes Nunes, no artigo “A história da exclusão e a exclusão da história”³⁰, defende que:

(...) a posição do problema em bases científicas está antítese direta à propositura de uma historiografia identitária, ou seja, que torne o transcurso histórico em simples meio de construção de sentido ou de identidade dos agentes. Não que a questão da identidade cultural seja per se impertinente ou desimportante. Apenas ela não pode ser erigida ao patamar de pressuposto da investigação, sob pena de se construir fábulas revolucionárias ou de se optar pela genealogia ao invés da história (NUNES, 2018, p. 6).

Por conseguinte, no que tange à relevante relação entre História, memória e relações de poder, é preciso ir além das construções epistemológicas, buscando, nas condições materiais concretas, suas razões de existência, o que implica: (i) não desconsiderar o modo de produção em que essa relação ocorra ; (ii) compreender a memória como um complexo do ser social, resultante do complexo primário: o trabalho; (iii) perceber que as relações sociais são históricas e, como tal, são mediadas de intencionalidade e relações de força. Como afirma Nunes (2018),

²⁸ A abordagem decolonial, como é nomeado um conjunto de teorias emergentes no final dos anos de 1970 e que, na atualidade, tem ganhado força e espaço no Brasil, tanto nas academias quanto fora delas, privilegia a análise de opressões baseadas, principalmente, no recorte étnico-racial, realizando um esforço de leitura e releitura destas opressões e seus sujeitos, no intuito de construir novas epistemologias – cuja centralidade move-se da Europa para outros continentes – que questionam processos de colonização e seus desdobramentos na organização social e na história em sua totalidade.

²⁹ Para conhecer mais sobre esse debate sob a perspectiva decolonial, ver: QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-118.

³⁰ Disponível em Vista do A história da exclusão e a exclusão da história (verinotio.org).

Não se trata de uma pura questão teórica ou metateórica. Não é tão somente a epistemologia própria às ciências humanas, mas a possibilidade ou não de se efetivamente conhecer e de intervir de modo concreto na realidade social. A decisão acerca da espessura ontológica do objeto da ciência histórica decide de antemão o escopo, a teleologia e os passos procedimentais não apenas no estreito vão da pesquisa acadêmica, mas igualmente no adro da prática social, onde a própria amplitude implica a eleição urgente e agônica entre opções de ação. O interdito da compreensão histórica objetiva – a qual, ao contrário dos preconceitos da moda não implica num “ponto de vista” de deus – pode significar em medida proporcional a impossibilidade de acesso aos pressupostos vigentes na sociabilidade atual, bem como no da sua modificação (NUNES, 2018, p. 6).

Assim, o tratamento da História deve implicar compreendê-la não como uma sequência linear de fatos ocorridos ao longo do tempo, mas sim como uma espiral, na qual o presente apresenta elementos do passado, sendo passado e presente, frutos da ação humana subordinada pelas condições materiais de existência. De acordo com Marx e Engels (2007),

Indivíduos determinados que, como produtores, atuam também de forma determinada, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas (...). A produção das ideias, das representações, da consciência está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material entre os homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui como a emanção direta de seu comportamento material (...). Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais, ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde. (MARX; ENGELS, 2007, p. 35-44).

Uma vez que não é possível ao sujeito escapar da realidade material apresentada na dinâmica da vida, todos os aspectos que o constitui, incide e é impactado por essa realidade. Ao produzir, historicamente, sua singularidade, o sujeito, concomitantemente, coproduz a pluralidade e diversidade da história coletiva, articulando particularidade e totalidade. Sendo a sociedade capitalista estruturada na divisão hierárquica entre as classes, pode-se afirmar que, do mesmo modo que existe uma história e uma memória da luta de classes, é inegável – ainda que para alguns possa ser imperceptível – que a luta pelo direito à História e à memória é uma das dimensões dessa luta e faz coro com os enfrentamentos necessários à superação do capital. Se assim não fosse, não estariam o Estado burguês e a classe dominante empenhados em negar, aos oprimidos, esse direito.

Lembrar e esquecer, ou mesmo, fazer lembrar e fazer esquecer, como nos ensina Lukács (2014), não são apenas ações individuais desconectadas e descontextualizadas da

realidade vivida. Estão diretamente relacionadas às demandas do tempo e contexto histórico em que os sujeitos estão inseridos, trata-se de uma necessidade. Nessa direção reflexiva, o PPN articulava sua ideologia com a experiência histórica concreta dos afro-americanos. Como vanguarda, o Partido buscava, na raiz histórica da opressão, a construção de caminhos de superação. De acordo com Eldridge Cleaver (2018a),

O povo na América do Norte sempre foi afligido por um duplo caráter. Somos tanto escravos como cristãos. Somos tanto livres como segregados, somos integrados e colonizados. No passado tal condição trabalhou para nossa desvantagem. Isso nos fez correr em círculos. Hoje nós propomos que transformemos isto em nosso proveito. Ontem nós éramos negros e oprimidos; hoje, nossa condição negra é uma ferramenta para nossa libertação. (CLEAVER, 2018a, p.75).

Nas palavras de Cleaver (2018), observa-se o nexo entre passado e presente na vida diária dos sujeitos; observa-se também como esse nexo pode ser utilizado tanto para a subordinação quanto para a libertação desses sujeitos. A análise de Cleaver toma como referência o sistema de opressão no qual está inserido: o sistema capitalista. E sinaliza para o fato de que a mudança da condição social de grupos subordinados ocorrerá dentro desse próprio sistema, utilizando, entre outras ferramentas, o passado e memória para a destruição das relações de poder engendradas pelo capitalismo.

Os usos do passado pelas classes oprimidas podem promover a conscientização das opressões e a necessidade prática de superá-las. Sabe-se que não se trata de um processo milagroso que ocorrerá da noite para o dia pois, como processo, a tomada de consciência leva seu tempo. Não se trata aqui, de afirmar um purismo ou de validar um “selo de verdade” na relação e utilização do passado pelas classes oprimidas. Como afirmado anteriormente, a relação entre as classes e sujeitos com o passado e a memória é sempre permeada de intencionalidade. A produção sobre o PPN é uma amostra de como também os oprimidos imprimem suas perspectivas e intencionalidades ao tratar a memória e a história, dando relevo à determinados pontos, positivando a organização, em detrimento de outros, que poderiam apresentar o Partido como uma organização com profundas tensões internas e que ao longo de sua trajetória assumiu posturas e posicionamentos contraditórios.

Pela memória, não apenas recordamos o passado vivido como, também, podemos utilizá-lo para criar o inédito. Tais questões são imprescindíveis na atualidade que exige o acirramento da luta entre as classes antagônicas para a construção de uma nova ordem social.

O direito à História e à memória não se satisfaz no campo do Direito; não se resolve por meio de leis e decretos. Daí a necessidade de revisitar o passado com base no interesse de classe, porém, nesse caso, das classes oprimidas.

No que tange especificamente à população negra, mais do que enfatizar o processo de escravização que desumanizou e explorou esse grupo por séculos, há que se contextualizar esse processo a fim de compreender suas raízes e intencionalidade. No caso da escravidão moderna promovida no e pelo capitalismo, suas raízes e objetivos convergem para a acumulação de capital e obtenção de lucro.

2.2 A escravidão negra no interior do capitalismo: questões conjunturais e estruturais

É no suceder da História que um sujeito se torna escravizado, não sendo esta sua condição natural. Este devir variável e mutável altera as condições do ser escravizado assim como os modos nos quais acontece a escravização. Como relação de trabalho, a escravidão humana, dada a sua longevidade temporal, ainda não alcançou um consenso na historiografia quanto ao período e local de suas origens.

Algumas correntes irão localizar as origens da escravidão ainda no Neolítico, fase da pré-história marcada fundamentalmente pelo desenvolvimento da agricultura, atividade que possibilitou aos nossos antepassados deixar a condição de nômades para se fixarem à terra, tornando-se sedentários. Desse processo, surge, historicamente, a propriedade privada e a divisão entre aqueles que a possuem e aqueles que não a possuem. Para os adeptos dessa corrente, a história da escravidão confunde-se com a história da própria humanidade.

Já a perspectiva mais recorrente na historiografia é a que aponta a possível origem da escravidão na antiga Mesopotâmia, contudo, não é possível dizer ao certo quando exatamente essa prática se iniciou e nem mesmo seu local exato de origem. Em ambas as correntes, o que se sabe certamente é que não se trata de um fenômeno novo, da modernidade, e que suas motivações, seja na pré-história, seja na Antiguidade, diferem em muito do que teria conduzido europeus, pós-expansão marítima, à prática da escravidão.

Sabe-se que os fatores que levaram um sujeito ou grupos de sujeito à condição de escravos na Antiguidade estavam relacionados ao endividamento e à impossibilidade de se pagar a dívida; à condição de estrangeiro e/ou como espólio de guerras. Não havendo

distinção quanto à etnia no que tange à escravidão na Antiguidade, brancos e negros foram submetidos a essa condição. Prova da presença de escravizados brancos são encontradas na história de várias civilizações, como em Roma que escravizou povos bárbaros vindos de outras partes da Europa, ou mesmo no Egito que, por mais de meio século, manteve os hebreus como escravizados. Já, na Idade Média, a questão permanece, a exemplo da atuação da Criméia que escravizou russos e poloneses, entre outros povos de pele clara.

Expõe-se em análise o fato de que, embora a escravidão tenha perdurado ao longo de épocas históricas, em cada uma delas apresenta peculiaridades e singularidades que precisam ser analisadas à luz do seu tempo. Tão complexa quanto as relações de escravidão estabelecidas ao longo da História, é sua própria definição. Por escravidão, podemos entender uma relação de trabalho na qual o sujeito trabalhador se vê forçado, seja pela violência, seja por outros meios de coerção, a realizar o trabalho. Mas não seria também o trabalhador no modo de produção capitalista forçado a vender sua força de trabalho, tal qual nos diz Marx e Engels (2005) no Manifesto Comunista?

A ideia recorrente de que o trabalhador assalariado recebe um salário pelo seu trabalho enquanto o escravizado não tem nem as roupas que veste, embora tenha lastro histórico, não pode ser generalizada. No Brasil, em especial em Minas Gerais, não era incomum a presença das chamadas ‘negras de tabuleiro’ e ‘escravos de ganho’, que recebiam pagamento monetário pelos seus serviços. Então, o que diferenciaria o escravizado do trabalhador assalariado? Para os historiadores brasileiros Ciro Flamarion Cardoso, Marcelo Rede e Sônia Regina Rebel de Araújo o escravizado seria:

(...) aquele tipo de trabalhador que, no interior do processo de produção, não estaria apenas apartado do controle dos meios produtivos (característica que compartilha com outros tipos de trabalhadores, inclusive o assalariado), mas também privado do controle de seu próprio esforço produtivo. Vale dizer, é marcado pela ausência de soberania quanto à sua inserção no processo que garante a subsistência material, quanto à sua posição produtiva elementar (CARDOSO, et al.1998).³¹

Os autores esclarecem que tal definição, por eles elaborada não, considera o modo de produção como determinante, uma vez que “a explicação de qualquer manifestação histórica da escravidão implicaria levar em consideração uma série de variáveis (sociais, políticas,

³¹ In: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg6-1.pdf. O documento on-line não informa o número das páginas.

culturais...), que não derivam necessariamente da posição produtiva do escravo. (CARDOSO, et.al.1998).³²

Entretanto, as variáveis citadas pelos autores, assim como outras, são elas mesmas, desdobramentos do modo de produção no qual ocorrem. Nesse caso, não se trata de um determinismo vulgar, mas de reconhecer a historicidade das variáveis que interferem na existência de processos de escravidão ao longo do tempo e sua relação inevitável com o modo de produção. Mészáros, no artigo “Da igualdade primitiva à igualdade substantiva – via escravidão (2018), considera que:

(...) a importância vital da materialidade e seus requisitos regulatórios não podem ser subestimados no que se refere aos reais desdobramentos – e ao final prevalentes e deprimentes – do desenvolvimento histórico da humanidade. As mais íntimas determinações do desenvolvimento histórico totalizante neste planeta são sempre objetivas, mesmo quando seus portadores são indivíduos humanos particulares que podem muito bem desempenhar seus papéis sob as distorcidas determinações da falsa consciência. Porque a falsa consciência em questão não é a consciência individualisticamente fantasiosa/arbitrária (...), no sentido de serem decretados como absolutamente insuperáveis (...). Ao contrário, ela corresponde a determinados interesses objetivos sob as condições do desenvolvimento histórico materialmente antagonístico. Esse é um tipo de desenvolvimento histórico característico de todas as formações sociais em que a completa estrutura de comando da tomada de decisões é – por uma grande variedade de razões identificáveis – alienada do corpo social como um todo, e é corporificada em um órgão político separado, sobreposto, de uma correspondentemente grande variedade ao longo da história, incluindo nosso tempo presente. (MÉSZÁROS, 2018, p.2).

Já no Dicionário de Pensamento Marxista (BOTTOMORE,1988), encontramos a seguinte proposição:

Não há discordância quanto ao fato de que os escravos são, até certo ponto, diferentes dos outros tipos de trabalhadores não livres, mas há acentuada divergência sobre se a ênfase dada a essa distinção constitui ou não um mero pedantismo. Esquemáticamente, a alternativa está em ver a escravidão como uma espécie do gênero “trabalho dependente (ou involuntário)” ou encará-la como o próprio gênero e as outras modalidades de trabalho não livre como as espécies. A manutenção da distinção entre escravo e servo, mesmo pelos que rejeitam maiores diferenciações, nos dá uma chave da resposta que, em termos marxistas, tem seu fundamento nos conceitos de MODO DE PRODUÇÃO e FORMAÇÃO SOCIAL. Os servos eram a forma específica de força de trabalho no feudalismo, e os escravos, na sociedade

antiga, um elemento importante das relações sociais de produção, juntamente com a propriedade privada e a produção de mercadorias (1988, p. 216).

O modo de produção e a formação social são chaves inalienáveis para se compreender as especificidades da condição de ser escravo e a própria escravidão em suas origens, pois possibilitam a desnaturalização e desmistificação de tais questões tão relevantes na atualidade, quando o contingente de mão de obra sobressalente possibilita o desenvolvimento de relações de trabalho extremamente precarizadas e com altos níveis de exploração e desumanização dos sujeitos que fazem, da expressão “análogo ao trabalho escravo” uma realidade material dos nossos dias.

Em “A assim chamada acumulação primitiva do capital”, capítulo XXIV de “O Capital: crítica da economia política” (2017), Marx aponta as condições para que o capitalismo surgisse e as razões de sua gênese. Para ele, foi necessário o acúmulo de capital e de condições materiais indispensáveis para a existência do capitalismo, ou seja, concentração de terras e riqueza nas mãos de uma classe, no caso a burguesia, o interesse em acúmulo de riqueza, disponibilidade de matéria-prima e mão de obra.

Nesse processo de apropriação desigual de riquezas, a burguesia, classe que surge por volta do século X, composta por comerciantes dos burgos, constitui-se como dona do capital, da propriedade privada e dos meios de produção, embora não seja ela quem produza. A exemplo dos processos de cercamentos ocorridos na Inglaterra, quando camponeses foram expulsos de suas terras que passaram a ser utilizadas para a criação de pastagens de ovelhas, uma vez que, na nova ordem social, o poder deixava de se basear na quantidade de súditos, como era na Idade Média, passando a valer a quantidade de dinheiro que se tinha. A escolha de investir na criação de ovelhas não foi uma decisão arbitrária: o comércio de lã gerava cada vez mais lucro.

A expropriação das terras camponesas é descrita por Marx como um processo extremamente violento, no qual o capitalismo promove a separação entre produtor e meios de produção, sendo essa uma das condições necessárias à sua existência e prevalência. O capitalismo gera duas classes antagônicas: a dos possuidores dos meios de produção e riqueza e a daqueles que não possuem nem a riqueza, nem os meios de produção e nem a matéria-prima, estando ‘livres’ para vender sua força de trabalho.

Se, em um primeiro momento, pode parecer que a tônica de Marx se limita ao âmbito econômico da gênese da acumulação que resultou no surgimento do capitalismo, o próprio

capítulo em questão derruba essa teoria. Marx desenvolveu seu raciocínio demonstrando como as relações de poder presentes no Estado e na sociedade civil, o Direito e a religião, atuaram ativamente na criação das condições materiais para o nascimento do capitalismo, cujas raízes estavam ainda no modo de produção feudal, fato já preconizado no Manifesto Comunista:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado (MARX; ENGELS, 2005, p. 40).

Mais tarde, ao tratar especificamente sobre a acumulação primitiva do capital no livro I de O Capital, Marx amplia e aprofunda ainda mais sua crítica evidenciando que no processo de se tornar prevalente, o capitalismo separa o trabalhador dos meios de produção.

O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho. Quando a produção capitalista se torna independente, não se limita a manter essa dissociação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariado os seus produtores diretos. A chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista (MARX, 2017 p. 828).

Essa dissociação levará à concentração de riquezas em poucas mãos e, conseqüentemente, ao aumento da pobreza e da fome entre os trabalhadores que, sem maiores alternativas, submetem-se às condições de trabalho impostas pelo nascente modelo econômico-social.

É evidente que a acumulação primitiva de capital, assim como a origem e consolidação do capitalismo não ocorreram da noite para o dia. Trata-se de processos históricos, marcados de rupturas e permanências, com diferenciações temporais e geográficas. O exame do capítulo XXIV de “O Capital (MARX, 2017)” evidencia o lastro histórico do capital e, assim, desconstrói a mistificação do esforço e merecimento burguês, tornando evidente que a riqueza acumulada é fruto de um processo ilegal, manipulatório, perverso e

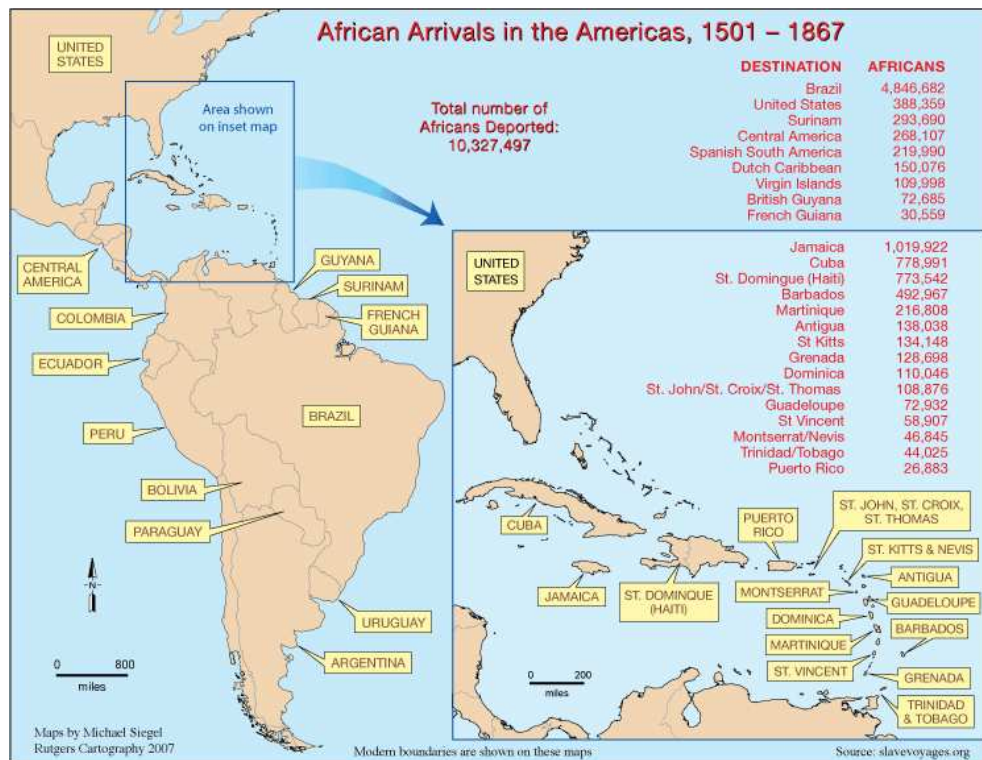
violento, deixando claro, também, que o novo mundo criado pelo capitalismo também só foi possível à medida que atendia às necessidades predominantes da época, as necessidades da classe em ascensão: a burguesia.

Ainda no capítulo XXIV, Marx mostra como a escravização dos povos colonizados está relacionada com a gênese capitalista, sendo fundamental para esta gênese. Conjuntamente ao roubo de riquezas promovido pelas nações europeias nos territórios ocupados em outros continentes, a escravidão transformou-se em capital para a metrópole. Assim, o processo de escravização incorpora a estrutura do capitalismo nascente, possibilitando, a princípio, um contingente de mão de obra levado aos limites da exploração para a obtenção de lucro. Mais tarde, o próprio tráfico de escravizados tornar-se-á, por si mesmo, uma fonte de riqueza para a elite capitalista, compondo o mercado mundial; e o escravizado é transformado em um produtor de mais-valor, de modo que o escravismo foi imprescindível ao capitalismo naquele momento histórico. Em “A miséria da filosofia” (2017), Marx afirma que:

A escravidão direta é tão crucial para girar as engrenagens da indústria (burguesa), assim como as máquinas, o crédito etc. Sem a escravidão, não teríamos o algodão; sem o algodão, não teríamos a indústria moderna. A escravidão deu valor às colônias, as colônias criaram o comércio mundial, e o comércio universal é a condição para a criação da indústria em larga escala. assim, a escravidão é uma categoria econômica de importância fundamental. (MARX, 2017, p.103).

O tráfico humano promovido pelo capitalismo, além dos indiscutíveis impactos econômicos, também teve impactos demográficos, sociais e culturais. O mapa a seguir oferece uma noção do quantitativo de africanos demovidos violentamente de suas terras de origem e transportados para regiões distantes, bem no início do século XVI.

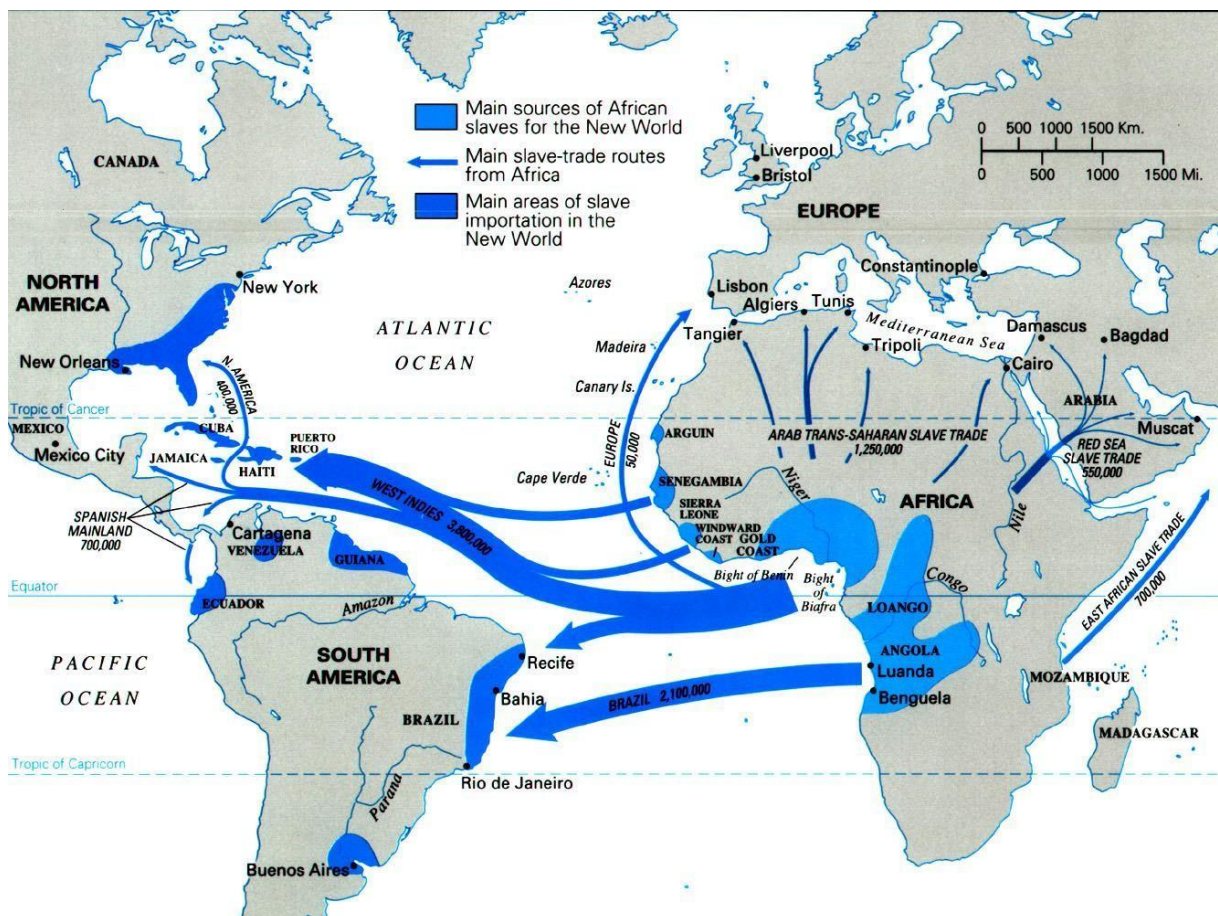
Figura 5: Chegada de africanos nas Américas



Fonte: www.slavevoyages.org

De acordo com os dados apresentados no mapa, o Brasil foi o principal receptor de africanos no período escravocrata, com uma discrepância numérica significativa em comparação com o segundo lugar, os Estados Unidos. Pelos dados numéricos de escravizados, verifica-se o aumento vertiginosamente tanto do volume de pessoas envolvidas quanto das áreas impactadas, em comparação com a escravidão Antiga. Nunca, na história, tantas pessoas tinham sido deportadas em um processo de desumanização e subjugação sem precedentes. A cartografia da escravidão moderna posiciona a África como principal fornecedora de pessoas a serem escravizadas, a América como principal destino, e a Europa como articuladora do escravismo. No mapa seguinte, observamos a preponderância da rota do Atlântico neste movimento de desterritorialização que resultou na maior diáspora da História: a diáspora africana.

Figura 6: Rota do tráfico de escravizados pelo Atlântico



Fonte: www.slavevoyages.org

Nesse sentido, a escravidão moderna pode aparecer, em uma leitura mais descuidada, como sinônimo de escravidão negra. Eric Williams tenciona essa e outras proposições amplamente difundidas, no clássico “Capitalismo e escravidão” (1975). Williams – intelectual orgânico negro, nascido em Trinidad e Tobago, e que foi um dos principais discípulos de C.R. James – já, no primeiro capítulo do livro, aponta que a primeira população a sofrer com a colonização foi a dos povos originários das colônias e demonstra como a escravidão moderna, em um primeiro momento de acumulação de capital, não irá se atrelar a questões étnicas e raciais. Com isso, o autor não está negando a discriminação racial e nem mesmo o racismo centrado na população negra, contudo, lembra que indígenas, pobres e africanos foram saqueados e que, ainda que de formas diferentes, foram escravizados e violentados; nesse sentido, é de fundamental importância sua formulação de que não é o racismo que cria o escravismo, mas sim, o contrário.

Na trilha de Marx, Williams (1975) irá realizar um enfrentamento direto a Adam Smith, evidenciando que o escravismo não se trata de uma questão de ordem moral, e não está

embasado na natureza humana, natureza esta que, para Smith, baseava-se na propensão à troca e no egoísmo. Para Williams, nem a existência nem a extinção do modo de produção escravista podem ser vinculados a questões morais, haja vista o fato de inúmeros abolicionistas serem capitalistas, e de que alguns homens considerados como bons, pela sociedade da época, serem senhores de escravos. Em suma, “a prática do tráfico de escravos não era exercida pela escória da humanidade” (WILLIAMS, 1975, p.52.); “os traficantes de escravos estavam entre os principais humanitaristas de sua época” (WILLIAMS, 1975, p. 53).

O tráfico de escravos foi **até** justificado como uma educação. “Pense no efeito, no resultado de uma viagem num navio negreiro num jovem eu estava ingressando na adolescência ... Que educação tal viagem para o filho do fazendeiro. Que ampliação de experiência para o garoto do campo. Se eles voltassem à fazenda, toda a sua perspectiva de vida se modificaria. Ele saía menino, voltava homem”³³ WILLIAMS, 1975, p.53) (Grifo nosso).

O depoimento de época, de modo algum serve para generalizar a condição dos senhores de escravo, como sendo todos os humanitaristas, mas serve para mostrar como as dimensões humanitarismo e escravidão nem sempre estavam cingidas na mentalidade dos senhores de escravo. A crença na existência de um papel pedagógico positivo na experiência de viagem em um navio negreiro para um escravizado só poderia mesmo ser verdade para aqueles que nunca viveriam tal experiência, ou seja, os donos de escravos.

É ampla a bibliografia que relata os horrores dessas viagens para os escravizados. Na fala de Williams (1975), observa-se o uso da ironia em relação à ideia de que essas viagens poderiam ser, positivamente, educativas. Se há uma pedagogia nessas viagens é a da morte ou da vida, da resistência. Caso o escravizado sobrevivesse à viagem, o destino que o esperava era igual ou pior ao que havia vivido nos porões dos navios tumbeiros, que não ganharam esse apelido por acaso. A diferença quantitativa entre o número de cativos embarcados e o de desembarcados é assustadora. O hiato refere-se àqueles que não sobreviveram à viagem, como mostram as tabelas 1 e 2 seguintes. Ambas são complementares.

³³ Williams retira este relato de Hansard, Third Series, LXXVI, 187, 2 de julho de 1844.

Tabela 1: Número de escravizados embarcados e desembarcados pela rota do Atlântico Negro

	Spain / Uruguay		Portugal / Brazil		Great Britain		Netherlands	
	Embarcados	Desembarcados	Embarcados	Desembarcados	Embarcados	Desembarcados	Embarcados	Desembarcados
1501-1525	6.363	4.462	7.000	4.914	0	0	0	0
1526-1550	25.375	17.763	25.387	17.771	0	0	0	0
1551-1575	28.167	19.720	31.089	22.174	1.685	1.188	0	0
1576-1600	60.056	42.037	90.715	67.879	237	168	1.365	1.160
1601-1625	83.496	58.445	267.519	214.808	0	0	1.829	1.577
1626-1650	44.313	31.421	201.609	166.017	33.695	26.315	31.729	26.106
1651-1675	12.601	9.464	244.793	209.690	122.367	93.209	100.526	81.918
1676-1700	5.860	4.670	297.272	261.523	272.200	208.431	85.847	74.878
1701-1725	0	0	474.447	421.232	410.597	339.007	73.816	62.477
1726-1750	0	0	536.696	470.236	554.042	455.284	83.095	71.268
1751-1775	4.239	3.634	528.693	476.596	832.047	682.454	132.330	117.855
1776-1800	6.415	5.601	673.167	623.298	748.612	673.590	40.773	35.202
1801-1825	168.087	151.367	1.160.601	1.037.342	283.959	253.678	2.669	2.475
1826-1850	400.728	354.813	1.299.969	1.099.018	0	0	357	324
1851-1875	215.824	181.526	9.309	7.318	0	0	0	0
Totals	1.061.524	884.923	5.848.266	5.099.816	3.259.441	2.733.324	554.336	475.240

Fonte: www.slavevoyages.org

Tabela 2: Número de escravizados embarcados e desembarcados pela rota do Atlântico Negro

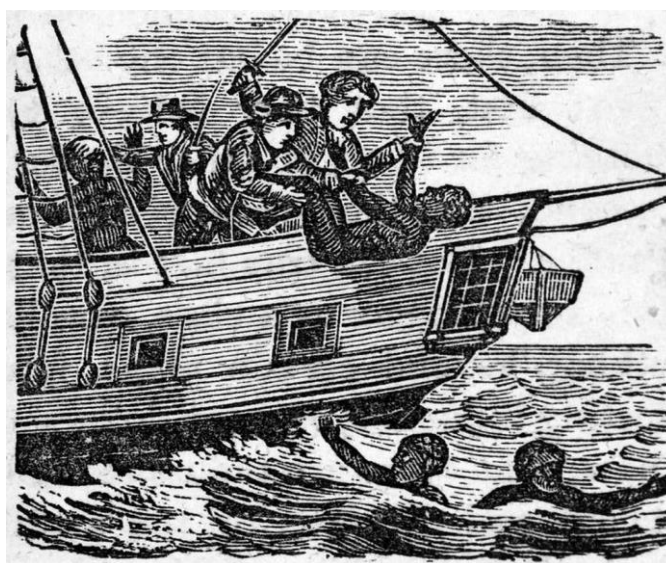
U.S.A.		France		Denmark / Baltic		Totals	
Embarcados	Desembarcados	Embarcados	Desembarcados	Embarcados	Desembarcados	Embarcados	Desembarcados
0	0	0	0	0	0	13.363	9.376
0	0	0	0	0	0	50.762	35.534
0	0	66	50	0	0	61.007	43.132
0	0	0	0	0	0	152.373	111.244
0	0	0	0	0	0	352.844	274.830
824	702	1.827	1.479	1.053	836	315.050	252.876
0	0	7.125	5.456	653	544	488.065	400.281
3.327	2.548	29.484	22.265	25.685	20.374	719.675	594.689
3.277	2.612	120.939	95.357	5.833	3.882	1.088.909	924.567
34.004	27.500	259.095	216.213	4.793	3.820	1.471.725	1.244.321
84.580	70.624	325.918	278.479	17.508	14.711	1.925.315	1.644.353
67.443	56.601	433.061	369.121	39.199	33.215	2.008.670	1.796.628
109.545	89.990	135.815	117.969	16.316	14.351	1.876.992	1.667.172
1.850	1.662	68.074	58.579	0	0	1.770.978	1.514.396
476	413	0	0	0	0	225.609	189.257
305.326	252.652	1.381.404	1.164.968	111.040	91.733	12.521.337	10.702.656

Fonte: www.slavevoyages.org

Ao longo do livro, Eric Williams (1975) vai demonstrando que a escravização atua como motor da acumulação de riquezas e tem sua matriz nas relações econômicas. Não é por acaso que o autor intitula seu livro como capitalismo e escravidão, e não o contrário. O novo modelo de escravismo engendrado pelo capital busca, em todas as suas etapas, a obtenção de lucro.

Em um episódio que ficou conhecido como “O massacre de Zong³⁴”, ocorrido em 1781, o navio negreiro Zong deixa a costa africana com 470 escravizados a bordo, além de 17 membros da tripulação, um número superior ao que o navio comportava. Sobrecarregar os navios de ‘peças’, ou seja, cativos, era uma prática comum entre os capitães desses navios, pois, assim, podiam aumentar seu lucro. As péssimas condições da viagem levaram a óbito mais de 50 cativos por doenças e desnutrição. A alternativa encontrada pelo capitão Luke Collingwood foi ‘descartar’ os mortos em uma área mais calma do oceano. Dias seguintes ao primeiro ‘descarte’, mais 132 cativos doentes e desvanecidos foram lançados no oceano ainda com vida, e mais 10 cativos se lançaram no oceano, em um ato que Collingwood irá considerar como de desobediência.

Figura 7: Gravura ilustrativa do Massacre de Zong



Fonte: www.blackpast.org

Collingwood intencionava salvar o navio e dar aos proprietários dos escravizados a chance de reclamar judicialmente o recebimento do seguro por suas perdas. A situação chamou a atenção de humanitaristas que tentaram criminalizar Collingwood pelo assassinato dos escravizados, porém, o Procurador-Geral da Grã-Bretanha, Juiz John Lee, ao receber o caso, recusou, alegando:

³⁴ Ver: <https://www.blackpast.org/global-african-history/zong-massacre-1781>.

Que alegação é esta de que pessoas humanas foram atiradas borda fora? Trata-se de um caso de bens ou bens móveis. Os negros são mercadorias e bens; é uma loucura acusar estes homens honrados de homicídio... O caso é o mesmo como se a madeira tivesse sido atirada borda fora.³⁵

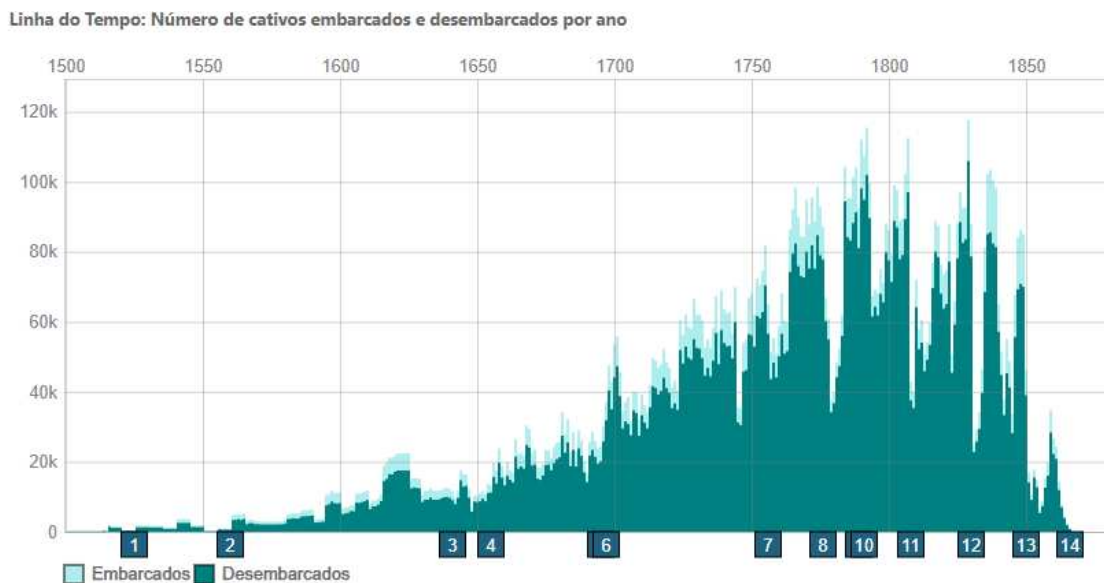
Seu argumento baseia-se na equiparação dos negros a mercadorias. Como mercadorias não podem ser assassinadas, não havia caso em questão para ser julgado. Embora ninguém tenha sido julgado pelas mortes de cativos no navio negreiro Zong, o caso teve uma forte repercussão, tornando cada vez mais difícil negar como a realidade dessas viagens transatlânticas era mortal para os escravizados; e conquistando a simpatia e adesão de novos adeptos à causa abolicionista.

Situando a raiz da escravidão e do colonialismo entre o velho regime (feudalismo) que ainda não havia se findado e o novo (capitalismo) que estava germinando, Williams (1975) argumenta que o sistema escravista compõe, assim, o processo de transição da ordem feudal; seus argumentos coadunam-se com a tese defendida por outros autores de que, sem o escravismo, não haveria capitalismo. O escravismo compôs a estrutura do modo de produção capitalista, que nele se assentou.

Se a princípio a escravidão possibilitava a formação de um exército de mão-de-obra para trabalhar principalmente nas colônias, produzindo, assim, lucro para seus senhores, mais tarde, essa instituição tornou-se uma fonte de mercado de aquisição de riqueza e obtenção de lucro, por si mesma: capturar, transportar e vender escravizados, tornou-se algo muito lucrativo. De qualquer forma, a relação entre capitalismo e escravidão teve como finalidade, a obtenção de lucro, de modo que o capitalismo, em determinadas fases, irá acentuar o processo de escravidão, e, em outras, irá mingua-lo, até sua extinção, de acordo com os interesses das classes dominantes. O gráfico e a figura a seguir mostram esta articulação entre os acontecimentos históricos e o quantitativo de escravizados.

³⁵ (In: <https://www.blackpast.org/global-african-history/zong-massacre-1781>).

Gráfico 2: Linha do tempo: número de cativos embarcados e desembarcados por ano



Fonte: www.slavevoyages.org

Figura 8: Linha do tempo

1 1525 Primeira viagem negreira direta da África para as Américas	8 1776 Início da Guerra da Independência dos Estados Unidos
2 1560 Início do tráfico de escravos contínuo do Brasil	9 1789 As reformas borbônicas abrem os portos coloniais da Espanha para os escravos
3 1641 Início das exportações de açúcar do Caribe Oriental	10 1791 Início da revolução de São Domingos
4 1655 Ingleses conquistam a Jamaica	11 1808 Entra em vigor a abolição do tráfico de escravos britânico e norte-americano
5 1695 Descoberta de ouro em Minas Gerais (Brasil)	12 1830 Tratado de comércio anglo-brasileiro que proíbe o tráfico de escravos
6 1697 Franceses obtêm São Domingos pelo tratado de Rywsick	13 1850 Brasil abole o tráfico de escravos
7 1756 Início da Guerra dos Sete Anos	14 1866 Última viagem negreira transatlântica documentada chega às Américas

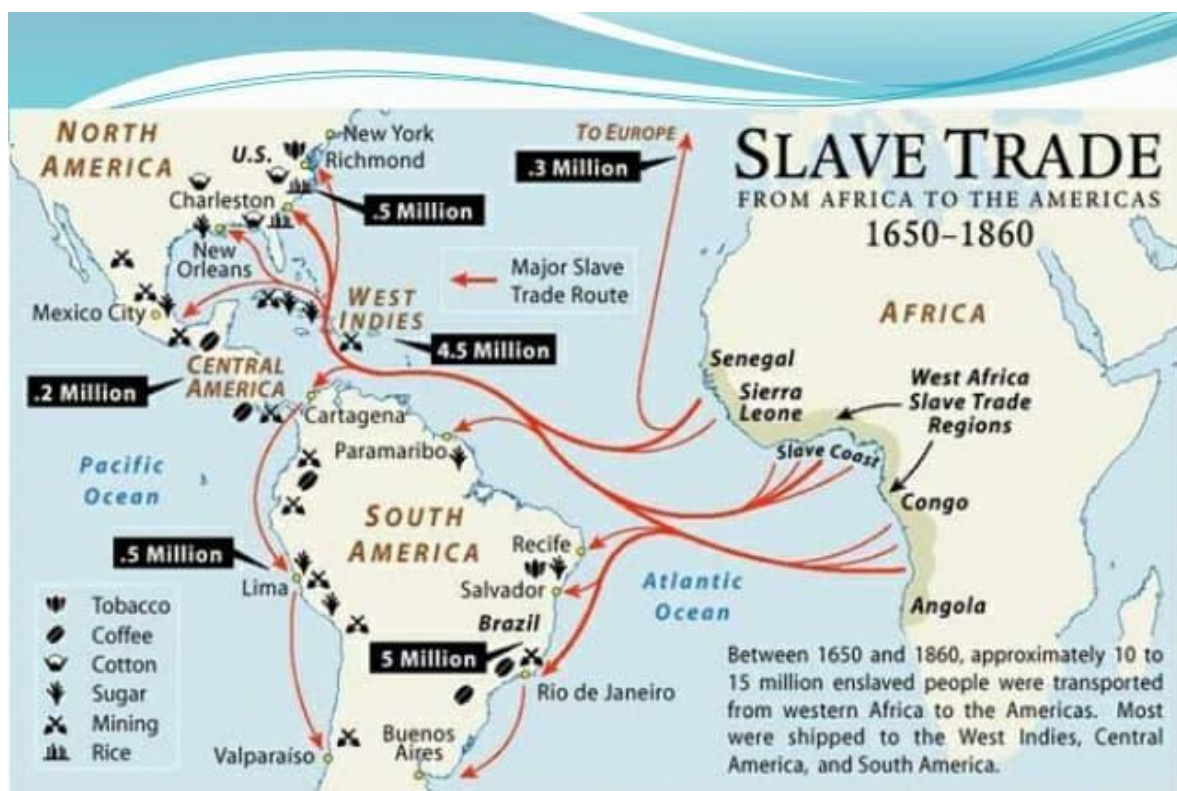
Fonte: www.slavevoyages.org.

O escravismo, para Williams (1975), faz parte da concretização da dominação econômica. Todavia, isso não significa que o autor desconsidera suas dimensões políticas, sociais, entre outras, que engendram o escravismo. Seu esforço de argumentação objetiva desmistificar ideias como as de Adam Smith, de que valores morais, como orgulho e amor ao poder por parte dos amos, teriam levado à escravidão, demonstrando as bases materiais que resultaram no escravismo moderno em uma conjuntura de expansão territorial.

Nesse contexto, Williams considera que o escravismo não foi uma escolha arbitrária, mas sim, uma necessidade material da época. Diante da escassez de mão de obra livre na Europa, onde a população era limitada não supria o volume de trabalhadores necessários à exploração das colônias. A “solução” encontrada foi a escravidão: primeiro, dos nativos; depois, dos africanos.

Sendo a Inglaterra o epicentro do capitalismo, sua expansão global far-se-á alicerçada, sobretudo, no saque, na violência e na opressão; e não, no orgulho e no amor ao poder, como defendia Smith. Fato é que, à medida que o capitalismo avança geograficamente, também o escravismo se expande. O mapa seguinte mostra o quantitativo de escravizados em diferentes partes da América, onde seriam forçados a trabalhar, principalmente, nas plantações de tabaco, café, cana-de-açúcar, algodão, arroz e na mineração.

Figura 9: Relação entre a rota do Atlântico Negro e economia no continente americano



Fonte: www.slavevoyages.org

Ainda sobre a relação entre capitalismo e escravidão, Williams (1975) sustenta que,

(...) a escravidão foi uma instituição econômica de primeira importância. Tinha sido base da economia grega e erguera o Império Romano. Nos tempos modernos, a América forneceu o açúcar para as xícaras de chá e café do mundo ocidental. Produziu o algodão, que foi a base do capitalismo moderno. Propiciou a colonização do Sul dos Estados Unidos e das ilhas do mar das Antilhas. Numa perspectiva histórica, a escravidão faz parte daquele quadro geral de tratamento cruel imposto às classes desfavorecidas das rigorosas leis feudais, das impiedosas leis dos pobres e da indiferença com que a classe capitalista em ascensão, estava começando a calcular a prosperidade em termos de libras esterlinas (WILLIAMS, 1975, p. 9).

Como escreveu Marx (2017) no capítulo XXV de “O Capital”, “a massa da humanidade expropriou-se a si própria em honra da acumulação do capital” (MARX, 2017, p.543). No bojo deste debate, Mészáros (2018), ao tratar da escravidão ao longo do tempo, da Antiguidade até no modo de produção capitalista, afirma que, em todo o escravismo, permanece:

(...) o controle completo da materialidade vital do processo sociometabólico de reprodução permanece divorciado dos próprios produtores. Ao mesmo tempo, as funções produtivas reais devem ser mesmo assim realizadas por aqueles que não estão no controle completo dos papéis objetivamente designados a eles, enquanto os controladores de facto do sistema são é claro incapazes de desempenhar as tarefas reprodutivas necessárias sem as quais a sociedade como um todo iria colapsar. A contradição objetiva de uma tal estrutura reprodutiva é descaradamente óbvia, mesmo que ela seja idealizada na fase histórica da escravidão assalariada pelo lado privilegiado como a benevolente “Mão Invisível” e não percebida como uma contradição insustentável por aqueles no lado receptor. (MÉSZÁROS, 2018, p.4).

Vale lembrar que, ao contrário do discurso presente na história liberal de que os africanos detinham a força física e a incapacidade mental/intelectual, ou ainda, do discurso da inferioridade baseada na cor da pele que buscava na Bíblia sua justificativa para a escravidão negra, pode-se apontar, pelo menos, três razões concretas e articuladas, que conduziram à decisão de escravizar os africanos: (i) o quantitativo populacional nesse continente, bem superior ao da Europa; (ii) sua localização geográfica, tendo o Norte banhado pelo Mar Mediterrâneo que serve de caminho entre África e Europa; e à oeste, o Oceano Atlântico, que liga o continente à América. Esses fatores geográficos não podem ser desconsiderados, principalmente em uma época na qual as viagens marítimas eram sinônimo de perigo e aventura; sem contar os altos custos das viagens. Encurtar o caminho era de grande importância; (iii) a sabedoria do povo africano que já dominava, desde longa data, a agricultura e a mineração.

De modo que, no capitalismo, a inferiorização do povo africano e, conseqüentemente e ao longo do tempo, da população negra em geral, foi sendo forjada pelas elites econômicas para a sustentação e maximização de sua prática de exploração do trabalho e apropriação dos bens produzidos. Como aponta Frantz Fanon (2008), no livro “Pele negra, máscaras brancas”, a subjugação da população negra pautou-se, primeiramente, no econômico e, depois, na epidermização da inferioridade. Essa ideia será sintetizada pelo PPN ao defender que: “o lucro é o propósito; o racismo é a desculpa³⁶”.

Por conseguinte, constata-se que a racialização dos sujeitos nada tem de natural ou arbitrária; se “na realidade, os métodos da acumulação primitiva podem ser qualquer coisa, menos idílico” (MARX, 2017, p.514), os mecanismos de sustentação e perpetuação do capital também não são. Como informa Williams(1975), no que tange à escravidão negra no interior do capitalismo, é o capital que conforma a raça e, conjuntamente, o racismo, e não o contrário.

O escravismo constituiu uma das bases fundamentais do capitalismo, estando presente na primeira fase de seu nascimento e o acompanhando por séculos, porém, não sem tensões: no movimento de acumulação de capital, o embate entre forças contrárias faz parte do processo. Assim, no desenrolar do desenvolvimento do capital,

O monopólio do capital torna-se um entrave para o modo de produção que floresceu com ele e sob ele. A centralização dos meios de produção e a socialização do trabalho atingem um ponto em que se tornam incompatíveis com seu invólucro capitalista. Ele é arrebatado. Soa a hora final da propriedade privada capitalista. Os expropriadores são expropriados (MARX, 2017, p. 541).

Marx não está fazendo alguma previsão de futuro baseada no campo das ideias, o que ele faz é mostrar o que próprio modo de desenvolvimento do capitalismo, ao gerar a concentração de riquezas e propriedade privada nas mãos de uma determinada classe, às custas da exploração do serviço de outra, fomenta, nesta, a necessidade histórica de querer se apropriar e usufruir aquilo que produziu; ao trabalhador, o fruto do seu trabalho, ainda que, para ter acesso a esse fruto, o trabalhador tenha que lutar. Como já havia anunciado em parceria com Engels (2005), o capitalismo gera seus próprios coveiros, ou seja, agentes capazes de destruir esse sistema, levando-o à morte. Esses agentes só poderiam ser os

³⁶ Fala de Field Marshall D.C em abril de 1969. Ver: Todo poder ao povo! Artigos, discursos e documentos do Partido dos Panteras Negras. 3ª Edição, 2018.

expropriados e explorados: os trabalhadores. Nesse bojo, pode-se dizer que o sistema escravista também criou seus coveiros: os próprios escravizados.

Isso posto, ao se analisar a escravidão negra no interior do capitalismo, imprescindível revelar os diversos modos de resistência e enfrentamento protagonizados pelos escravizados no contexto da colonização. Tais modos comprovam que a chamada acumulação primitiva não ocorreu sem tensão e que, mesmo consolidado, o capitalismo tem, desde seu nascedouro, seus opositores.

Assim como o colonialismo aconteceu de modo diverso, também as sublevações que nele e contra ele ocorreram, também o foram. Muito estava em jogo para os escravizados: o direito ao convívio familiar e ao uso do nome de nascimento, a preservação do corpo físico, o direito à moradia, à alimentação, à educação, à crença, ao trabalho digno, à saúde mental, mas principalmente, o direito à liberdade e à própria humanidade, já que escravizar no capital, implica destituir o escravizado de toda a sua humanidade.

Para os escravizados negros, todos esses fatores ganham uma dimensão de importância ainda maior: tendo em vista o tratamento dispensado a esse agrupamento social durante o escravismo que promoveu e potencializou seu rebaixamento à condição de ‘coisa’, de mercadoria; as lutas dos negros escravizados, direta ou indiretamente, tinham, como horizonte, a necessidade de ser reconhecido e tratado como gente.

Dada a violência física e psicológica a que esse segmento social estava submetido, de forma prática e imediata, as lutas significavam, em um primeiro momento, a possibilidade de sobreviver a um regime tão opressor, o que é de fundamental importância, já que são os vivos os que lutam; e são os vivos que fazem a História. Como informa Frantz Fanon (1969), ao tratar da situação das colônias africanas já no século XX, em “Os condenados da terra”,

O mundo colonizado é um mundo dividido em dois. A linha divisória, a fronteira, está indicada pelos quartéis e pelos postos da polícia. Nas colônias, o interlocutor válido e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o polícia e o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino, religioso ou laico, a formação de princípios morais transmitidos de pais para filhos, a honestidade exemplar de trabalhadores condecorados após cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor encorajado pela harmonia e pela prudência, essas formas estéticas do respeito à ordem estabelecida criam em redor do explorado uma atmosfera de submissão e de inibição que diminui consideravelmente as forças da ordem. Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de «desorientadores». Nas regiões coloniais, ao contrário, o polícia e o soldado, pelas suas intervenções diretas e frequentes, mantêm o contacto com o colonizado e aconselham-no, com golpes de coronha ou incendiando as suas palhotas, que não faça qualquer movimento. O intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário

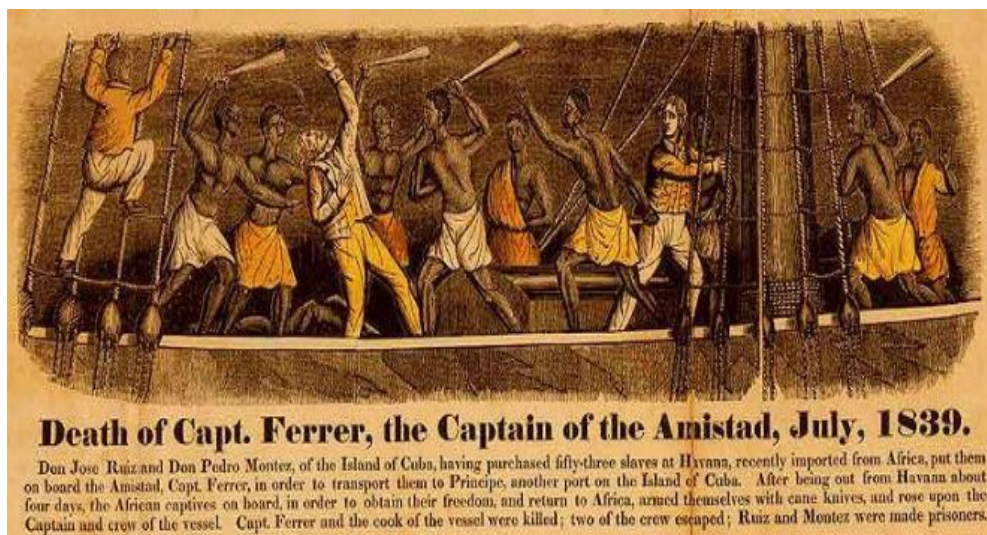
não mitiga a opressão, nem encobre mais o domínio. Expõe e manifesta esses sinais com a boa consciência das forças da ordem. O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado (FANON, 1968, p. 28).

Essa violência que ultrapassa o físico, marcando também a mente do escravizado, impactando a si e a seus descendentes, irá, sob determinadas condições históricas, servir de motor para lutas práticas por emancipação e independência, a exemplo da grande sublevação que levou à independência do Haiti em 1804. Liderada por negros que se auto libertaram, a Revolução Haitiana³⁷ é, certamente, um exemplo do potencial de organização e articulação dos escravizados para a derrubada do regime opressor.

A força dessa Revolução faz dela um exemplo singular na História, mas não único. Motins, revoltas, sublevações, fugas, assassinatos de donos de escravos, suicídios fizeram parte do cotidiano escravista colonial onde quer que a escravidão tenha existido.

Como consta na letra da música da sambista Glória Bonfim: “Quando foi que o levante foi tramado? No porão da caravela.” De fato, a resistência negra à nova ordem imposta, tal como nos informa Williams (1975), inicia-se ainda nos navios negreiros. Exemplo disso é a revolta ocorrida no navio negreiro Amistad, em julho de 1839, quando os cativos, capturados ilegalmente, mataram dois tripulantes, sendo um deles o capitão.

Figura 10: Informativo ilustrado sobre a levante do navio negreiro Amistad



Fonte: operamundi.uol.com.br/história.

³⁷ Ver James, C. R.L. “Os Jacobinos Negros: Toussaint Louverture e a Revolução de São Domingo” (Boitempo, 2010).

Esse levante atenta para o fato de que os cativos se utilizaram dos facões que estavam armazenados no navio para o trabalho nas plantações de cana-de-açúcar. O instrumento que serviria como ferramenta de trabalho, otimizando o corte da cana e aumentando o tempo de trabalho diário do escravizado nas plantações, foi apropriado pelos cativos do navio *Amistad* e utilizado como arma e, assim, assumiram o comando da embarcação que permaneceu no mar por dois meses, período em que mais de uma dezena de negros morreram. Quando o navio foi localizado por embarcações estadunidenses, os africanos foram presos e, mais tarde, considerados inocentes e livres. No entendimento do juiz, a captura deste grupo de cativos havia ocorrido em bases ilegais.

Levantes como o de *Amistad*, e tantos outros travados em solo, ajudam a retirar o véu colocado pela História burguesa-liberal que, ainda hoje, obstaculiza o conhecimento da história da escravidão sob o viés dos escravizados e seus movimentos de resistência e enfrentamento. Como preconiza Fanon (1968),

O colono faz a história e sabe que a faz. E como se refere constantemente à história da metrópole, indica com clareza que está aqui como prolongamento dessa metrópole. A história que escreve não é, pois, a história do país que ele despoja, mas a história da sua nação onde ele rouba, viola e espalha a fome. A imobilidade a que está condenado o colonizado não pode ser impugnada, senão quando o colonizado decide pôr termo à história da colonização, à história da pilhagem, para fazer existir a história da nação, a história da descolonização (FANON, 1968, p. 38).

Sendo assim, ao se dimensionar as lutas da população negra escravizada no capitalismo, durante o período colonial, é mister reconhecer que a descolonização do território não implica, necessariamente a descolonização do próprio sujeito escravizado. Como aponta Fanon (1968), a colonização e escravidão também se manifesta por meio da internalização dos valores e preceitos da colônia que induzem a sentimentos e posturas de inferioridade e impotência por parte dos colonizados. A emancipação do julgo colonial exige, dos colonizados, o esforço físico e mental para a construção de uma nova realidade, o que implica retomar sua condição de humano.

O escravizado, como trabalhador forçado a realizar o trabalho que lhe é imposto, nesse trabalho não se realiza como ser humano, pois, nele, não se reconhece. A distância entre o produtor (escravizado) e o bem que foi produzido é imensa, de modo que o produtor está à longa distância de ter acesso e consumir aquilo que produziu.

Em uma lógica inversa cruel que humaniza e supervaloriza a mercadoria e desumaniza os trabalhadores, o escravizado, ao ser considerado e tratado como ‘coisa’, como mercadoria que, uma vez danificada ou sem capacidade de uso, deve ser repostada, precisa travar uma luta

que, ainda que se inicie com a necessidade urgente da emancipação política, não pode parar por aí. Para Mészáros (2018),

Em termos de emancipação humana a demanda por igualdade está inextricavelmente combinada com a substantividade material. Igualdade formal no campo do domínio político sem a estruturalmente equivalente substantividade material na tomada de decisões mesmo se em termos de comparação histórica em contraste com o passado escravista feudal ou antigo seria vazio e anulável (...) (MÉSZÁROS, 2018, p.7).

Em suma, se a realidade apresentada na vida é da sociabilidade do capital, a luta dos oprimidos, para ser plena, precisa ter, como estratégia, a emancipação humana, o que só é possível em uma sociedade na qual, fundamentalmente, o Estado, as classes e a propriedade privada sejam abolidas.

Ainda durante a acumulação primitiva do capital e nas primeiras etapas seguintes a esse processo, pode-se perceber que à medida que o capitalismo vai se tornando global, também se globalizam a violência e opressão contra os trabalhadores, em especial, os oficialmente considerados escravizados. Para fazer frente a esse quadro, diferentes táticas de lutas foram empreendidas por negros e negras, libertos e escravizados.

Pela via institucional, destaca-se a criação de associações e organizações antiescravagistas, como a *British and Foreign Anti-Slavery*, atual *Anti-Slavery Society for the Protection of Human Rights* (Sociedade Antiescravista para a Proteção dos Direitos Humanos), fundada em 1839 e ativa até os dias de hoje, com sede no Reino Unido, que surge com a intenção de potencializar a abolição nas colônias britânicas, ainda que de forma gradual.

Nos Estados Unidos durante o período escravocrata, também era comum a formação de associações de caráter antiescravagista, sendo que muitas tinham, como membros, ex-escravizados. Essas associações, fundadas em vários pontos do território estadunidense, denunciavam a escravidão e o tratamento desumano dispensado aos escravizados, ajudavam nas fugas e compras de cartas de alforrias, e tinham um papel fundamental de articular abolicionistas, escravizados e libertos para a luta política contra a escravidão, impulsionando leis antiescravistas e fiscalizando seu cumprimento.

Algumas dessas associações eram bastante organizadas, com uma estrutura operacional que contava com os cargos de presidente, vice-presidente, tesoureiro e secretário.

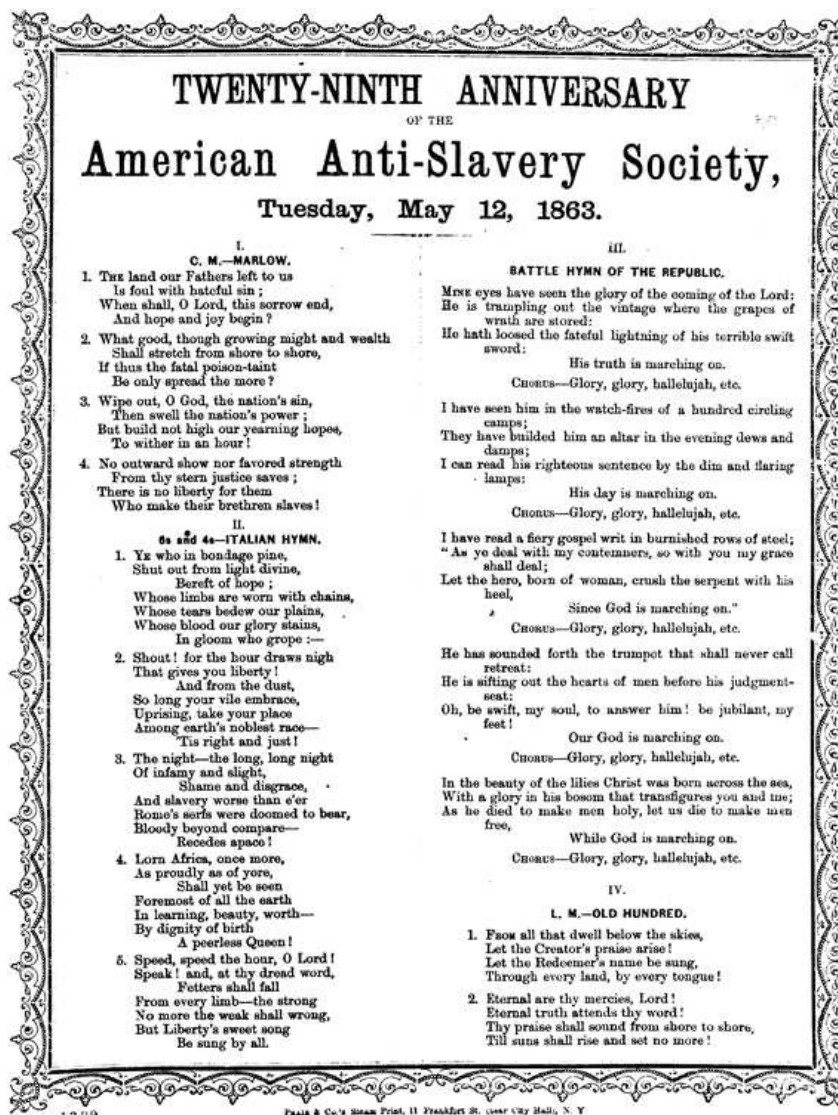
Em alguns casos, a secretaria era dividida, havendo uma secretaria para tratar apenas de assuntos internos: “*Secretary of Domestic Correspondence*”, cuja tarefa era articular a comunicação e troca de informações e mobilizar a luta dentro do território; e outra responsável pelos assuntos externos: “*Secretary of the Foreign Correspondence*”, com a função de articular a comunicação e a luta antiescravista internacionalmente. Essa era a configuração da *American Anti-Slavery Society*, sociedade que atuou de 1833, ano de sua fundação, até 1870.

Assim como outras associações antiescravistas da época, a *American Anti-Slavery Society* defendia a via pacífica para a abolição, em seu estatuto estabelecia:

ARTICLE III. – *This Society shall aim to elevate the character and condition of the people of color, by encouraging their intellectual, moral, and relig improvement, and by removing public prejudice, that thus they may, according to their intellectual and moral worth, share an equality with the whites, of civil and religious privileges; but this Society will never, in any way, countenance the oppressed in vindicating their rights by resorting to physical force.* (In: <https://teachingamericanhistory.org>).

ARTIGO III: Esta sociedade terá como objetivo elevar o caráter e as condições das pessoas de cor. Isso será feito encorajando o aperfeiçoamento intelectual, moral e religioso em sua sociedade. Este artigo reconhece o preconceito público e a desigualdade entre pessoas de cor e brancos que eles esperam mudar. Especificamente, privilégios civis e religiosos que desejam obter, mas apenas pela paz, nunca pela força física. (Tradução nossa)

Figura 11: Panfleto de divulgação da programação do 29º aniversário da Anti-Slavery Society



Fonte: blackpast.org

Contudo, a estratégia pacifista apregoada por muitas associações e organizações abolicionistas coexistia com práticas de enfrentamento em nada pacifista, a exemplo da Rebelião de Tuner, movimento liderado por Nat Tuner, que contou com a participação de, aproximadamente, 70 escravizados, além de negros libertos. A rebelião, considerada uma das mais violentas na história dos Estados Unidos, ocorreu em 1831 na Virgínia e levou o terror aos fazendeiros, assassinando em torno de 60 homens brancos.

No intuito de acabar com a rebelião, milícias de homens brancos assassinaram, aproximadamente, 250 negros; no plano político, foram criadas leis mais rigorosas contra os afro-americanos que foram proibidos de receber educação, reunir-se, portar armas, votar, além de serem obrigados a sempre contar com a presença de brancos em suas reuniões religiosas.

Outro exemplo emblemático de luta contra a escravidão, pela via não diplomática, é o caso do abolicionista John Philip Brown (1800-1859) que defendia abertamente o uso de armas e violência e se opunha ao abolicionismo pacífico. Brown chegou a liderar e participar de importantes revoltas sangrentas, como o “Massacre de Pottawatomie” em 1856, e “Kansas Sangrento”, um conjunto de conflitos envolvendo pró e antiescravagistas, entre os anos de 1854 e 1861, relacionados ao destino da escravidão nos Estados Unidos, questão que, mais tarde, será central na Guerra Civil Americana.

Brown, liderando um grupo de homens, tentou, sem sucesso, em 1859, roubar um arsenal de armas militares para armar os escravizados. O grupo de Brown foi capturado, alguns membros assassinados e ele mesmo terminou preso. O ataque ao depósito de armas Harpers Ferry, que pertencia ao governo federal, demonstra a audácia de Brown; audácia esta que, mais tarde, vai inspirar o PPN a invadir a Câmara Municipal da Califórnia, em 1967, quando estava em pauta a votação pelo direito à posse de armas.

A questão da violência é iniludível quando se trata de capitalismo e escravidão. Todavia, tal como ensina Fanon (1968), é mister diferenciar a violência do colonizador/opressor da violência do colonizado/oprimido. Para ele, a violência do colonizado é uma contraviolência e é proporcional à violência praticada pelo colonizador. O autor que não acredita no pacifismo como resposta à opressão imposta pelo capitalismo e pelo colonialismo, defende que,

(...) para o povo colonizado, essa violência, porque constitui seu único trabalho, reveste caracteres positivos, formadores. Essa práxis violenta é totalizante, visto que cada um se transforma em ele violento da grande cadeia do grande organismo surgido como reação a violência primordial colonialista. (FANON, 1968, p.73)

Assim, na perspectiva fanoniana, a contraviolência dos colonizados (e pode-se dizer dos escravizados) é uma resposta à violência original e necessária praticada pelo colonizador (e/ou escravagista), já que a violência do colonizador “é a violência em estado bruto, e só pode inclinar-se diante de uma violência maior” (Fanon, 1968, p.46). Se a violência é o que faz nascer o capitalismo e o escravismo, ela pode e deve ser redirecionada pelos colonizados e escravizados, para sua libertação. De modo que a violência, quando promovida pelo agressor, tem, como meta, a dominação e exploração; porém, quando utilizada pelos dominados, pode levar à sua emancipação, mesmo que não seja a emancipação plena.

Com base nessa chave de entendimento da contraviolência, proposta por Fanon, compreende-se as lutas dos escravizados no contexto colonial moderno como práxis, atividade resultante da reflexão objetiva da realidade apresentada; trata-se assim, não como uma reação irracional e animalésca de negros aos brancos, mas de uma estratégia prática, uma resposta à opressão vivida. Para Fanon (1968), “O homem colonizado se liberta na e pela violência. Essa práxis ilumina o agente, porque lhes indica o meio e o fim” (1968, p. 66); no caso dos ativistas antiescravagistas radicais, a violência era o caminho para a abolição.

Sendo assim, constatado que a violência primária, original, é aquela imposta pelo colonizador, entende-se a afirmativa de Fanon (1968): “O trabalho do colono é tornar impossíveis até os sonhos de liberdade. O trabalho do colonizado consiste em imaginar todas as combinações eventuais para eliminar o colono” (1968, p.73).

C.L.R. James (2015), no texto “A Revolução e o Negro”, considera que “a mudança irá ocorrer pela violência combinada com a razão” (JAMES, 2015, p.34). O autor pontua que esse parece ser o caminho escolhido pelos abolicionistas radicais em várias partes do mundo. O fomento da violência entre escravizados contra seus senhores e a escravidão, em sua totalidade, aumentou o número de levantes. Entre 1776 e 1860, cerca de 200 revoltas escravas, de caráter violento, ocorreram no Sul dos Estados Unidos; o medo de que outro Haiti se levantasse em outra parte do mundo, certamente aguçou a necessidade de se libertar os negros e abolir a escravidão. Tal como afirma Marx em “A miséria da filosofia”,

Aliás, devemos nos admirar de que uma sociedade, fundada na oposição das cousas, chegue à contradição brutal, a um choque corpo-a-corpo como última solução? Não se diga que o movimento social exclui o movimento político. Não há, jamais, movimento político que não seja, ao mesmo tempo, social. Somente numa ordem de coisas em que não existam mais classes e antagonismos entre classes as evoluções sociais deixarão de ser revoluções políticas. Até lá, às vésperas de cada reorganização geral da sociedade, a última palavra da ciência social será sempre: “O combate o a morte: a luta sanguinária ou nada. É assim que a questão está irresistivelmente posta” (George Sand) (MARX, 2009, p. 192).

Localizada no âmbito político com as associações antiescravagistas, a criação de jornais e panfletos, que denunciavam a escravidão e os maus tratos a que os escravizados estavam submetidos, foi também uma tática importante de enfrentamento. O próprio Frederick Douglas foi o fundador e editor de pequenos jornais: *The North Star*, *Frederick*

*Douglass Weekly, Frederick Douglass' Paper, Douglass' Monthly e New National Era*³⁸. Em todos esses jornais, a escravidão era a pauta principal.

No contexto do capitalismo, a escravidão atuou como motor da extração de lucro e produção de mão de obra. Nesse processo, o uso da violência, pelos dominantes, era a ferramenta capaz de criar corpos dóceis e silenciosos. Contudo, esse mesmo contexto promoveu uma indignação profícua nos subordinados, que, de diferentes maneiras, insurgiram-se contra a ordem estabelecida. Em carta para Harriet Tubman, Frederick Douglas escreve:

The difference between us is very marked. Most that I have done and suffered in the service of our cause has been in public, and I have received much encouragement at every step of the way. You, on the other hand, have labored in a private way. I have wrought in the day – you in the night. I have had the applause of the crowd and the satisfaction that comes of being approved by the multitude, while the most that you have done has been witnessed by a few trembling, scarred, and foot-sore bondmen and women, whom you have led out of the house of bondage, and whose heartfelt, “God bless you,” has been your only reward. (DOUGLAS, 1868)³⁹

A diferença entre nós é muito marcante. A maior parte do que fiz e sofri a serviço de nossa causa foi em público, e recebi muito incentivo a cada passo do caminho. Você, por outro lado, trabalhou de maneira privada. Eu trabalhei durante o dia - você durante a noite. Tive o aplauso da multidão e a satisfação de ser aprovado pela multidão, enquanto o máximo que você fez foi testemunhado por alguns servos e mulheres trêmulos, com cicatrizes e com os pés doloridos, a quem você conduziu para fora da casa da servidão, e cujo sincero “Deus te abençoe” tem sido sua única recompensa. (Tradução nossa).

Diante do exposto, fica evidente que as lutas negras foram imprescindíveis para a emancipação da escravatura. Nessas lutas, ora pela via institucional/ diplomática, ora pela via radical da contraviolência, negras e negros insubordinaram-se, transformando o seu descontentamento em ação prática contra a escravidão e todo o arcabouço que esta instituição carregava. Todavia, a despeito da importância do protagonismo negro no processo abolicionista, não se pode olvidar a ação do próprio capitalismo e as novas configurações que, a partir da Revolução Industrial, passa a necessitar cada vez mais de consumidores mais do que de mão de obra.

³⁸ Ver: <https://www.geledes.org.br/frederick-douglass/>

³⁹ In: blackpast.org

2.3 Os impactos do Atlântico Negro na configuração dos Estados Unidos

Como se buscou demonstrar, o escravismo foi peça-chave na constituição do capitalismo tanto em sua gênese quanto no seu processo de expansão e globalização. Na Geografia desse processo, o Atlântico torna-se um território mediador pelo qual escoava um dos bens mais preciosos: o escravizado.

Assim, a rota do Atlântico Negro possibilitou o desembarque de milhares de africanos em outros continentes, ligando Oriente e Ocidente e, ao fazê-lo, impactou de modo incontornável a história de todos os povos envolvidos e as gerações futuras. A presença forçosa de africanos na América irá produzir mais valor resultante da hiper exploração dessa mão de obra, como, também, irá produzir novas culturas, linguagens, visão de mundo e relações sociais.

Tomando como base a rota do Atlântico na diáspora africana moderna, Paul Gilroy (2001), reflete sobre os desdobramentos do tráfico de africanos escravizados no que se refere, principalmente, ao fluxo cultural. Gilroy observa, nos navios, o espaço privilegiado de intercâmbio cultural. Neste percurso analítico, busca demonstrar a impossibilidade de se advogar a ideia de raça, o absolutismo étnico ou a pureza racial, tendo em vista a extensão numérica e geográfica da diáspora. Para o autor, “sob a chave da diáspora nós poderemos então ver não a raça, e sim formas geopolíticas e geoculturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também transcendem” (GILROY, 2001, p.25).

O livro de Gilroy, lançado no início da década de 90, debate diretamente com as perspectivas em voga nos anos 60, principalmente nos EUA, que defendiam a existência de um “purismo negro”, essencializando identidades étnicas. Essas perspectivas vão encontrar seus adeptos também entre alas do Movimento Negro, sendo difundidas por importantes pensadores como Marcus Garvey. Embora discorde da ideia de raça e de divisões duais – branco/negro; civilizado/selvagem; culto/ignorante –, Gilroy reconhece que, na dinâmica da vida, tais divisões operam hierarquizando os sujeitos e se expressando materialmente no racismo e na brutalidade à qual os negros são submetidos desde a escravidão até a modernidade. O autor afirma que, “o terror racial não é meramente compatível com a racionalidade ocidental, mas, voluntariamente cúmplice dela” (2001, p. 127).

Nesse sentido a escravidão tornou-se a base da estrutura social da sociedade sulista dos Estados Unidos. Conforme Du Bois (1999), os escravizados não eram considerados ‘homens’, eram, na verdade, um bem móvel que poderia ser comprado e comercializado como qualquer outra mercadoria. Não possuíam direitos e nem propriedades. Portanto, esses aspectos faziam parte do cotidiano dos negros escravizados.

A intelectual e escritora ativista Angela Davis (2016), em seu livro “Mulheres, Raça e Classe”, também teceu considerações a respeito do período da escravidão e sobre a condição dos negros nos Estados Unidos. Para a autora, a lógica da escravização estava pautada em um processo de dominação. Além disso, a autora observou também que havia uma diferenciação na estrutura social entre pessoas brancas e pessoas negras. Essa diferença ocorreu, conforme a autora, por meio de um processo histórico que deixou marcas na experiência social, cultural, política e econômica, formado durante o período escravista dos Estados Unidos.

O período da escravidão foi a base da sociedade econômica e racial da América desde o início da colonização britânica. A escravidão, segundo Davis (2016), pode ser definida como o sistema de exploração de trabalho, em que as pessoas são destituídas de sua liberdade e tratadas como propriedade.

Conforme Davis (2016), a escravidão foi uma experiência devastadora para os escravos. Os escravos foram privados de sua identidade, cultura e história, e forçados a se submeter às condições de trabalho impostas a eles. Esses ‘escravos’ eram tratados como animais, sujeitos à violência e abuso físico e emocional, desprovidos de seus direitos humanos básicos. A autora também enfatiza que a escravidão foi negando a existência de relações raciais e sociais igualitárias, além de perpetuar a discriminação racial. Nas palavras da autora,

A escravidão é a tragédia mais profunda e desgraçada da história americana. Não só foi destrutiva para a vida dos escravos, mas também para o tecido social da América, criando e perpetuando as desigualdades raciais e econômicas que ainda persistem hoje (DAVIS, 2016, p.17).

Nessa percepção, apesar do recorte de gênero feito pela autora, é possível compreender o modo como o sistema escravista atravessou todas as tessituras da construção da sociedade estadunidense e estruturação de um projeto de dominação das raças. Esta lógica de dominação surgiu com base na percepção de que existiam raças e culturas diferentes. E que uma raça poderia sobrepor-se a outra partindo de uma noção de culturas dominadas e culturas dominantes (BARBOSA, 2002; MUNANGA, 2003).

Usando como suporte argumentos religiosos e pseudocientíficos, a classe dominante do capitalismo irá operar mecanismos de desnaturalização da raça, transformando a raça humana única em uma multiplicidade de raças, como critério para inferiorização, subjugação e justificativa para seu status de classe dominante, leia-se, superior. Mas não somente; irá também fomentar a exploração aguda de grupos racialmente inferiorizados com vista à obtenção de mais lucro.

Ainda que o binômio natural estabeleça apenas duas raças: humana e animal, o conceito de raça está incrustado na nossa sociedade, e a racialização dos sujeitos é um fato dado. Assim, não há como fugir do debate. Segundo o historiador Kbaenguele Munanga (2003), raça é um conceito político e social construído, usado para criar hierarquias sociais e impor uma ordem social vigente. Munanga (2003) afirma que a raça é um produto histórico, pois foi criada para servir aos interesses políticos e econômicos de certas sociedades. O autor sugere que ela foi utilizada como uma ferramenta para estabelecer diferenciações entre os grupos, muitas vezes de forma arbitrária e argumenta que a raça não é uma característica biológica, mas sim, um construto social criado para impor hierarquias raciais e impor uma ordem social.

Uma das observações de Munanga (2003), em relação ao conceito de raça, consiste em entender que o termo foi tomando diferentes proporções ao longo dos séculos. Por volta do século XVIII, a cor da pele era um critério fundamental para as raças, ao ponto em que se consolidou a ideia das três raças (branca, negra e amarela). No século seguinte, outras características foram sendo atribuídas para além da cor, passou-se a considerar traços fenotípicos (nariz, boca, crânio etc.). Já por volta do século XX, houve uma reviravolta e a ciência, com os estudos sobre genética, comprovou que não existem raças diferentes. E, consequentemente, a cor da pele e fenótipos seriam insuficientes para categorizar os humanos em diferentes raças (MUNANGA, 2003).

A divisão das pessoas em raças trouxe consequências para os grupos racialmente marginalizados. Durante os séculos XVIII e XIX, os cientistas desenvolveram uma hierarquia entre as raças, atribuindo características morais, culturais, comportamentais e intelectuais aos fenótipos humanos. Nesse contexto, a ‘raça branca’ foi considerada superior a todas as outras em quase todos os aspectos, desde o estético ao intelectual. Essa superioridade foi usada como uma forma de justificar a discriminação, a exploração e a opressão de outras raças (BARBOSA, 2002).

Para Munanga (2003), o capítulo mais bizarro da história é o momento no qual as teorias sobre a superioridade ou inferioridade das raças se tornaram verdade científica. Os não brancos foram designados como inferiores, sendo a sua impossibilidade de humanização dada como algo natural. Nas palavras do autor,

O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e consequentemente considerada a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNAGA, 2003, p.03).

O capitalismo associado à escravidão nos Estados Unidos foi responsável por criar as hierarquias sociais e raciais. Esta nefasta prática do escravismo foi finalmente abolida após a Guerra Civil, em 1865. No entanto, o racismo permaneceu como um sistema de crenças profundamente enraizadas na sociedade. De acordo com Michelle Alexander (2018), “o racismo operava como um sistema de crenças arraigadas profundamente baseado em 'verdades' que estavam além de qualquer questionamento ou dúvida” (ALEXANDER, 2018, p. 67).

A autora considera que mesmo com a abolição promulgada por Abram Lincoln, os negros não eram completamente livres, pois após a guerra se instaurou o que alguns pesquisadores chamaram de “liberdade ilusória”. (2018).

Os EUA, tendo seu território originalmente ocupado por nativos, foi, durante o século XVI, colonizado por alemães, italianos, espanhóis, franceses, irlandeses e ingleses, e coube a estes a ocupação da faixa de terra limítrofe ao Atlântico que ficou conhecida como as Treze Colônias. A chegada dos primeiros africanos data quase que do início da colonização, engrossando ainda mais a diversidade de povos presentes na região. Em uma região assim, falar em pureza racial parece um contrassenso.

Decorrente do tráfico de escravizados no Atlântico, a presença negra em território estadunidense se diferencia da dos demais povos pelo fato de que foram forçados a estar ali. Coube, à grande leva de escravizados negros, o desenvolvimento da cultura de tabaco e, mais tarde, do algodão, bases da economia estadunidense escravagista, principalmente no Sul;

coube, a eles também, o árduo trabalho nas minas ouro, de modo que se pode apontar o trabalho escravo como o principal vetor do início do desenvolvimento econômico estadunidense e os negros como protagonistas desse desenvolvimento. No âmbito da economia, a presença negra nos Estados Unidos irá, por um lado, gerar a riqueza da elite local, acentuadamente da elite sulista, e, por outro, agudizar o empobrecimento de trabalhadores não negros em todo território. Segundo Leandro Karnal (2007),

O primeiro navio holandês com escravos negros chegou à Virgínia em 1619. Em 1624, em Jamestown, o primeiro menino negro nascia em solo americano. Era William Tucker, filho de africanos e, oficialmente, o primeiro afro-americano. Em duas décadas, a escravidão já estava presente em todas as colônias e havia uma legislação específica para ela. A escravidão negra concorria com a servidão branca, mas o contato dos mercadores das colônias com as Antilhas foi servindo como propaganda para o uso da mão-de-obra africana. Aos plantadores, a escravidão negra foi parecendo cada vez mais vantajosa e seu número crescia bastante (KARNAL, 2007, p.57).

Como escravizados, esses negros eram também sujeitos trabalhadores, ou seja, aqueles que transformam a natureza em bens de uso, embora o fizessem para satisfazer a necessidade de terceiros; como escravizados, não lhes cabe a venda de sua força de trabalho, mas apenas o dever de trabalhar, dispor de seu tempo, sua capacidade física e mental para o enriquecimento de um grupo ao qual não pertence. Todavia, observa-se que utilização da mão de obra negra nos Estados Unidos, mesmo após a independência do país e a abolição da escravatura, mesmo na contemporaneidade, permanece sendo superexplorada, inferiorizada e invisibilizada.

Com base nessa percepção, é possível inferir que a noção de raça foi e ainda é utilizada para justificar a dominação. Essa dominação baseada na ideia de que os europeus e/ou brancos eram superiores aos africanos e/ou negros foi reforçada pelas teorias raciais, que eram baseadas em pseudociência. Essas conexões tornam-se ainda mais relevantes quando olhamos para os estereótipos raciais impostos aos afro-americanos durante a primeira metade do século XX (COLLINS, 2019).

Os Estados Unidos, maior potência bélica, cultural, econômica e política da atualidade, ostenta também um discurso no qual se afirma *lócus* privilegiado da democracia e da liberdade. Entretanto, quando se analisa sua sociedade amiúde e as relações que ali se estabelecem, constata-se que, como princípios, democracia e liberdade estão longe de se concretizarem nessa sociedade. Outro ponto a ser considerado é, se há uma democracia e liberdade nos Estados Unidos, ainda que limitada e seletiva, a quem se deve sua conquista?

A jornalista estadunidense Nikole Hannah-Jones (2020), no artigo “As raízes negras da liberdade⁴⁰”, localiza, na luta da população afro-americana, a efetivação dos ideais de democracia tão caros ao país, traçando um panorama sobre importância da população negra para o desenvolvimento EUA. Segundo Hannah-Jones,

Antes da abolição do comércio internacional de escravos, 400 mil africanos escravizados seriam vendidos nos Estados Unidos. Esses indivíduos e seus descendentes transformaram as terras a que haviam sido trazidos em algumas das colônias mais bem-sucedidas do Império Britânico.

Por meio de trabalho árduo, eles limparam a terra em todo o Sudeste. Eles ensinaram os colonos a cultivar arroz. Eles plantaram e colheram o algodão que, no auge da escravidão, era a matéria-prima mais valiosa do país, correspondendo à metade de todas as exportações americanas e a 66% da oferta mundial.

Eles construíram as fazendas de George Washington, Thomas Jefferson e James Madison, propriedades que hoje atraem milhares de visitantes de todo o mundo, encantados pela história da maior democracia do mundo. Eles lançaram as fundações da Casa Branca e do Capitólio, colocando com suas mãos cativas até a Estátua da Liberdade no topo da cúpula do Capitólio.

Eles arrastaram os pesados dormentes das ferrovias que cruzaram o Sul e ajudaram a levar o algodão que eles colheram para as indústrias têxteis do Norte, alimentando a Revolução Industrial. Eles construíram vastas fortunas para os brancos do Norte e do Sul –a certa altura, o segundo homem mais rico do país era um “negociante de escravos” de Rhode Island.

Os lucros do trabalho roubado dos negros ajudaram a jovem nação a pagar suas dívidas de guerra e a financiar algumas de nossas universidades de maior prestígio. Foi a implacável compra e venda, seguro e financiamento de seus corpos e dos produtos de seu trabalho que fez de Wall Street um próspero setor bancário, de seguros e comercial e de Nova York a capital financeira do mundo.

Mas seria historicamente impreciso reduzir as contribuições dos negros à vasta riqueza material gerada por nossa escravidão. Os americanos negros também foram e continuam sendo fundamentais para a ideia da liberdade americana. Mais que qualquer outro grupo na história do país, nós atuamos, geração após geração, em um papel negligenciado, mas vital: fomos nós que aperfeiçoamos essa democracia. (HANNAH-JONES, 2020).⁴¹

Limitar a participação negra apenas no campo da economia, ou em qualquer outra área, é reforçar as práticas de inferiorização. No Brasil, é comum reconhecer a população negra como *contribuinte* da História do país, e não como *participante*; outro problema é circunscrever essa contribuição no âmbito da cultura, desconsiderando a atuação negra em outras áreas, como a da política por exemplo⁴². Nos Estados Unidos, a questão parece não ser muito diferente: Karrem Abdul-Jabbar, em depoimento ao canal History, relembra os tempos

⁴⁰ Disponível em www.geledes.org.br

⁴¹ Documento on-line sem paginação.

⁴² Clóvis Moura é um autor de fundamental importância para a releitura da participação dos negros na História do Brasil. Especialmente em seu livro “Rebeliões da senzala” (2014), enfatiza os quilombos como espaço de resistência e produção de conhecimento e coloca os negros durante o escravismo brasileiro, como os colonizadores do território.

em que frequentava a escola e que “os negros nos livros didáticos são mencionados apenas no contexto da escravidão e dos direitos civis.”⁴³

A relação dos americanos negros com a liberdade e a democracia, ideais tão caros aos estadunidenses ainda hoje, pode ser evidenciada em importantes momentos da história estadunidense, como na guerra pela independência. A ascensão de uma elite local nos Estados Unidos, composta basicamente por ricos proprietários de terras e escravizados, ocasionou o desenvolvimento de tensões internacionais. Insatisfeitos com os elevados números de taxas e impostos, descontentes com os limites de comércio estabelecidos pela metrópole e necessitados de expandir suas terras, a elite colonial estadunidense irá apostar na guerra pela independência em relação à metrópole como caminho para a realização de seu potencial.

Todavia, o projeto da elite encontrou um entrave demográfico: o projeto de independência não contava com o apoio maciço dos habitantes das áreas rurais; com um exército numericamente pequeno, os entusiastas da independência precisavam da adesão popular à sua proposta e, de forma decisiva, do alistamento voluntário para a batalha. Um problema grave tendo em vista a tradição bélica da Inglaterra que contava com um exército volumoso e bem treinado, além de uma marinha experiente em conflitos.

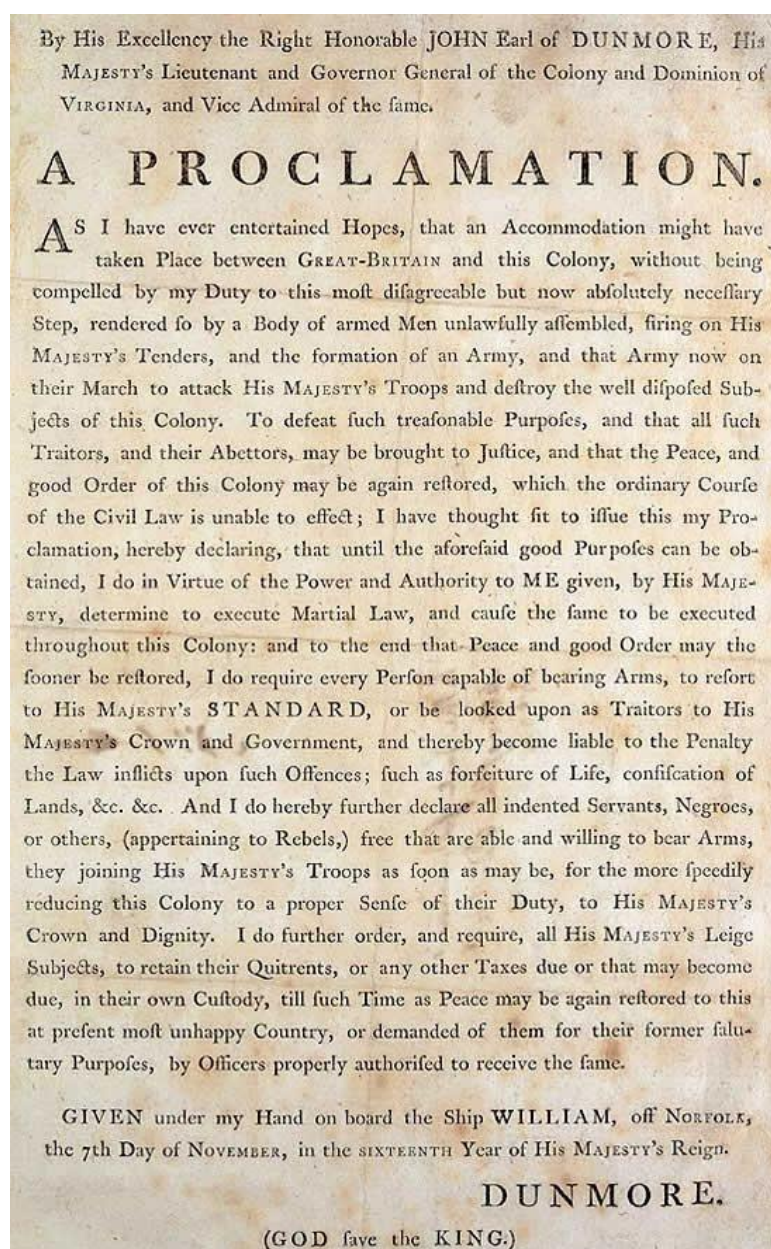
A falta de soldados para a batalha expõe questões mais complexas referentes à organização social dos EUA da época: embora o alistamento voluntário fosse uma prática, somente os considerados cidadãos podiam se alistar, o que deixava de fora uma parcela significativa da sociedade formada por indígenas e negros, seja escravizado, seja já liberto. Diante desse quadro, os membros da elite pró-independência se viram diante de uma verdadeira encruzilhada onde, posta a necessidade de conseguir soldados para a batalha, o que havia no horizonte era o contingente de negros americanos. Temerosos de que, uma vez armados, o potencial e a inclinação desses negros de se rebelarem e se tornarem incontornáveis, os independentistas se viram desafiados a encontrar uma maneira de inserir os negros americanos como aliados na batalha.

O impulso para a tomada de decisão sobre inserir, ou não, os negros nas fileiras de batalha, pode ter vindo da própria Inglaterra. As tropas britânicas, antecipando o dilema estadunidense, prometiam a garantia de liberdade aos negros que lutassem pelos interesses da metrópole. A iniciativa parte da Virgínia onde o, então, governador real John Murray emite um documento no qual se compromete a emancipar os escravizados que abandonassem seus senhores e lutassem ao lado dos britânicos.

⁴³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DI4ND9OvfUA&t=4s>

Embora tenha falhado em seus objetivos, pois Murray foi derrotado e precisou deixar a colônia, o documento por ele criado, a conhecida “A Proclamação de Dunmore”, de 1775, foi um documento pioneiro que dava encaminhamentos práticos para o conflito cujo teor nada tem de humanitarismo ou moralismo. Em seu texto, Murray justifica a necessidade de fortalecer suas tropas para enfrentar os “propósitos irracionais” (expressão usada pelo autor) dos colonos rebeldes. Para isso, valeu-se do poder instituído para permitir o porte de armas a todos aqueles que pudessem e desejassem lutar pela Coroa no intuito de “reconduzir a colônia ao bom senso de seu dever para com a majestade.”

Figura 12: A Proclamação de Dunmore



Fonte: <https://www.calendarz.com>

Tropas independentes estadunidenses passaram a recrutar negros livres e libertos para compor seus quadros. Embora necessitassem dos negros para vencer a batalha, os soldados negros não receberam o mesmo aparato para a luta que foi dado aos soldados brancos e nem o mesmo tratamento⁴⁴. Assim, se a independência dos Estados Unidos mostrou a superioridade de uma colônia em relação à sua metrópole, também evidenciou que, no bojo da disputa entre colônia e metrópole, havia a questão de classe, que não pode ser negligenciada. Aurora Bosch, no artigo “*Convertirse en americanos: las minorías étnicas y las das guerras mundiales en Estados Unidos*” (2005) afirma que

*En la Guerra de la Independencia (1776-1783), pasados los primeros momentos de entusiasmo, los que mantuvieron el ejército continental y lucharon en él de forma permanente no fueron los blancos con propiedad, sino los blancos pobres —trabajadores itinerantes, inmigrantes alemanes e irlandeses, sirvientes contratados, presidiarios—, nativos americanos, esclavos negros, atraídos por la recompensa económica, la posibilidad de acceder a la propiedad, la concesión de la ciudadanía o la promesa de libertad.*⁴⁵

*Concretamente, 5.000 esclavos negros lucharon en el ejército continental por conseguir su libertad y muchos miles más —el 5 por 100 de toda la población esclava del Sur— lo hicieron en el ejército británico, convirtiéndose tras la Independencia en negros libres en Canadá, el Caribe británico o los estados del Norte de Estados Unidos.*⁴⁶ (BOSCH, 2005, p. 231-232).

Na Guerra da Independência (1776-1783), após seus primeiros momentos de entusiasmo, quem manteve o exército continental e nele lutou permanentemente não foram os brancos com propriedades, mas os brancos pobres – trabalhadores itinerantes, imigrantes alemães e irlandeses, servos contratados, condenados – nativos americanos, escravos negros, atraídos por recompensas financeiras, a possibilidade de acesso à propriedade, a concessão de cidadania ou a promessa de liberdade.

Especificamente, 5.000 escravos negros lutaram no Exército Continental por sua liberdade e muitos milhares mais – 5% de toda a população escrava do Sul – lutaram no Exército Britânico, tornando-se negros livres no Canadá, no Caribe britânico ou nos estados do Norte dos Estados Unidos. (Tradução nossa).

Se, para a elite colonial, a guerra de independência significava chance real de liberdade econômica e autogestão, podendo enfim caminhar com os próprios pés, para os negros e a massa de trabalhadores empobrecidos, o conflito significava a possibilidade de emancipação e/ou melhoria das condições de vida. Como se observa, os interesses eram

⁴⁴ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=DI4ND9OvfUA&t=4s>

⁴⁵ A autora baseia-se no trabalho de NEIMEYER, Ch. P.: *America Goes to War. A Social History of the Continental Army*, Nueva York, New York University Press, 1996, para a produção de dados.

⁴⁶ A autora toma como referência. Véase KOLCHIN, P.: *American Slavery, 1619-1877*, Londres, Penguin Books, 1995.

diversos; havia uma luta de classes acontecendo no interior do desenvolvimento do processo de independência. Ao final do conflito, prevaleceu o interesse das elites.

O famoso documento da Proclamação da Independência dos Estados Unidos aponta os “abusos e usurpações” cometidos pela Grã-Bretanha, como justificativa para a independência, mas silencia-se no que se refere aos abusos e usurpações cometidos pela elite colonial contra negros e pobres em geral. A ideia de liberdade perspectivada no documento não se articula com a libertação geral dos escravizados e nem com a eliminação das desigualdades sociais.

Para os escravizados e a massa de trabalhadores explorados, a independência pouco significou; o 4 de julho tornou-se uma data esvaziada de significado prático. No seu famoso discurso intitulado “O significado do 4 de julho para o negro” (1852), Frederick Douglass denuncia as desigualdades sociais e raciais, ao dizer: “O fato é que, senhoras e senhores, a distância entre esta plataforma e a plantation da qual escapei é considerável – e as dificuldades a serem superadas, ao passar desta última para a primeira, não são, de forma alguma, triviais”⁴⁷. Douglass, mais adiante em sua fala, aponta o diferencial do significado da data, para brancos e negros:

Eu digo isso com uma triste percepção da disparidade entre nós. Não estou incluído no âmbito deste glorioso aniversário! Sua elevada independência só revela a distância imensurável entre nós. As bênçãos em que hoje vocês se alegram não são desfrutadas em comum. A rica herança de justiça, liberdade, prosperidade e independência, legada por seus pais, é compartilhada por vocês, não por mim. A luz do sol que trouxe vida e cura para vocês, trouxe listras e morte para mim. Este quatro de julho é seu, não meu. Vocês podem se alegrar, eu devo lamentar. Arrastar um homem em grilhões para o grande templo iluminado da liberdade e convocá-lo para se juntar a vocês em hinos alegres constitui zombaria desumana e ironia sacrílega. Vocês pretendem, cidadãos, zombar de mim, pedindo-me para falar hoje? Se assim for, há um paralelo com a sua conduta. E deixe-me adverti-los que é perigoso copiar o exemplo de uma nação cujos crimes, elevando-se até o céu, foram jogados para baixo pelo sopro do Poderoso, enterrando aquela nação em ruína irreversível! Eu posso hoje assumir o lamento queixoso de um povo extorquido e aflito! (Douglass, 1853)⁴⁸

Esse lamento a que Douglass se refere é fruto de uma independência inacabada que “se esqueceu” de estender a todos os habitantes do território, os frutos da vitória. A manutenção da escravidão no Sul do país e em algumas regiões do norte, a manutenção da posse da terra

⁴⁷ Ver blackpast.org. Tradução nossa.

⁴⁸ Idem.

nas mãos de poucos, a não distribuição de riqueza, somados a não expansão dos direitos a todas as classes e grupos sociais, irá reverberar de imediato na nação recém independente. Não demorou muito para que as camadas subalternizadas percebessem a discrepância entre o discurso da elite que propagava liberdade e democracia como valores fundamentais, e a realidade à qual estavam submetidos. Assim, ao fazer uma análise da realidade, Douglas conclui: “A América é falsa para o passado, falsa para o presente e, solenemente, destina-se a ser falsa para o futuro.”⁴⁹

Marx (2008), no Prefácio de “Contribuição à crítica da economia política”, considera que:

A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com a ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até ao fim. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que faz de si mesmo, tampouco se pode julgar uma tal época de transformação pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (MARX, 2008, p.4748).

A conquista da independência não alterou a realidade das opressões, de modo que as questões de classe e raça permaneceram não resolvidas. Para o historiador Edmund S. Morgan (2000), escravidão e liberdade são o grande paradoxo da história americana: “O surgimento da liberdade e da igualdade no país foi acompanhado pelo surgimento da escravidão. O fato de que duas evoluções tão contraditórias ocorressem simultaneamente durante um largo tempo, do século XVII ao XIX, constitui o paradoxo central da história americana”⁵⁰. (MORGAN, 2000, p.122). De acordo com Morgan,

O paradoxo é evidente em muitos níveis se quisermos vê-lo. Pensemos, por exemplo, na tradicional insistência na liberdade dos mares. O axioma “Navios livres fazem mercadoria livre” era o ponto cardeal da doutrina americana em política externa à época da Revolução. Mas a mercadoria para a qual os Estados Unidos exigiam liberdade era produzida em grande parte pelo trabalho escravo. A ironia é

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ In: <https://www.scielo.br/j/ea/a/F3qpHnkPV7FYLtrMRmKtpjx/?lang=pt&format=pdf>

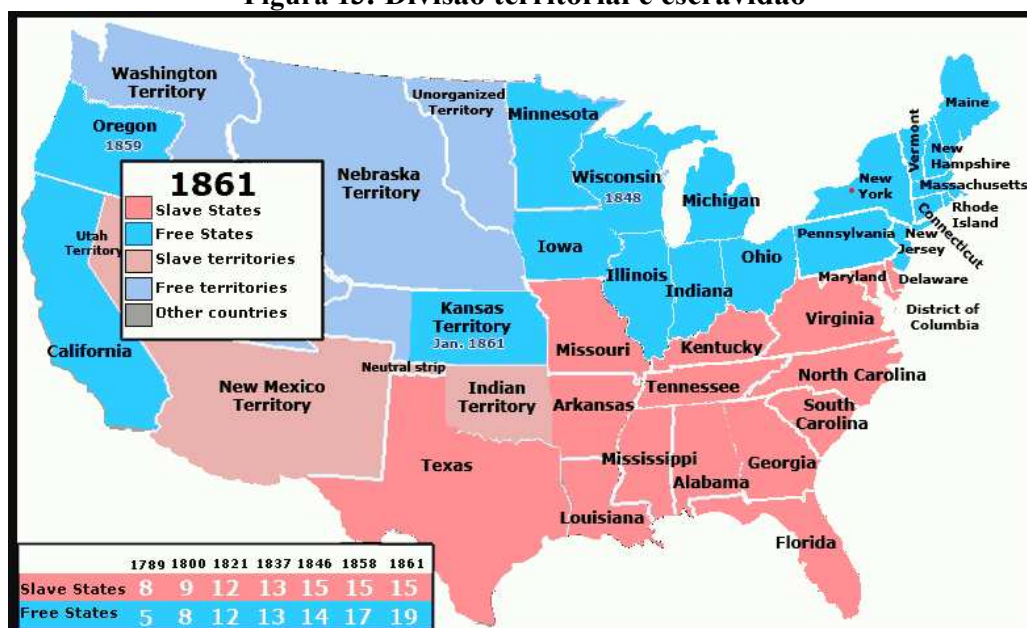
mais que semântica. A dependência americana do trabalho escravo deve ser vista no contexto da luta do país por uma posição independente e igual no âmbito das nações da Terra (MORGAN, 2000, p. 122).

Esse paradoxo irá desembocar no maior conflito interno vivido pelos Estados Unidos: a Guerra Civil ou Guerra de Secessão (1861-1865), que Marx (2020), no artigo “A Guerra Civil nos Estados Unidos”⁵¹, definiu como “uma batalha entre dois sistemas sociais, o sistema da escravidão e o sistema do trabalho livre. Já que ambos os sistemas não podem mais conviver pacificamente no continente norte-americano, a luta foi instaurada. Ela só poderá terminar com a vitória de um desses sistemas.” (MARX, 2020, p. 64-65). Nesse trecho, o autor está se referindo ao sistema escravocrata predominante no Sul do país e ao sistema do trabalho livre que vigorava no Norte.

A Guerra Civil Americana não foi um conflito que se pautava apenas em questões de taxas, impostos e disputas políticas e territoriais, embora todas essas questões possam ser entendidas como fatores que levaram ao conflito. Contudo, o que estava em jogo era: qual o melhor projeto de sociedade para o país? A escravidão encontra-se no cerne dessa questão. O mapa seguinte, possibilita um vislumbre de como a escravidão estava distribuída no território, no ano do início do conflito. Como se observa, a escravidão concentra-se no Sul do país. A chegada do algodão no Sul dos Estados Unidos vai transformar a economia local. O sucesso do cultivo da planta e seu alto valor de mercado vai proporcionar maior enriquecimento dos fazendeiros da região e um aumento vertiginoso no quantitativo de escravizados.

⁵¹ Muito se tem dito de que Marx – e o marxismo de modo geral – negligência a questão das opressões raciais em detrimento das questões de classe. Estudos mais recentes têm buscado desmistificar esse argumento, utilizando, em grande medida, os escritos do próprio Marx. De grande peso nesse debate é o livro “Marx nas margens: nacionalismo, etnia e sociedades não ocidentais”, de Kevin B. Anderson (2019), e os escritos de Marx e Engels sobre a Guerra Civil Americana, por meio de textos jornalísticos publicados no jornal austríaco Die Presse, no New-York Daily Tribune dos Estados Unidos e no Der Sozial-Demokrat (Alemanha), além de outras imprensas. Ver: Escritos sobre a Guerra Civil Americana. Londrina/São Paulo: Aetia Editora/Peleja, 2020 e A Guerra Civil dos Estados Unidos/ Karl Marx e Frederick, 1 ed., São Paulo: Boitempo, 2022.

Figura 13: Divisão territorial e escravidão



Fonte: <http://historiaevida.blogspot.com>

Nesse contexto, a escravidão vinculava-se à produção industrial, estando diretamente relacionada com a produção de tecido na Inglaterra; dado seu novo caráter, Dale W. Tomich defende a ideia de que estava ocorrendo uma “segunda escravidão”⁵², uma escravidão de novo tipo. Rafael de Bivar Marquese, analisando a relação entre capitalismo e escravidão no século XIX, tendo, como referência principal os estudos de Tomich, constata uma relação internacional entre Estados Unidos, Império espanhol (Filipinas, Cuba e Porto Rico) e Brasil, o que, em sua opinião, caracteriza-se uma “internacional escravista”⁵³. Não obstante a relevância desse debate que apresenta, com profundidade, as especificidades da escravidão em cada época histórica, verifica-se que, no capitalismo, a escravidão atende aos interesses e necessidades da elite econômica.

A produção algodoeira aumentou a fortuna dos latifundiários sulistas. Com tanto poder econômico, esses latifundiários começaram a ganhar cada vez mais espaço na política, ocupando importantes cargos, inclusive na presidência. Dessa maneira, aproveitavam para reforçar os ideais escravocratas, apoiados, em grande medida, na própria configuração e legislação do país pós-independência, na qual cada região decidia seu próprio destino político-

⁵² Ver: TOMICH, Dale. **Pelo prisma da escravidão**. Trabalho, Capital e Economia Mundial. São Paulo: Edusp, 2011. 248

⁵³ Ver: **Escravidão e capitalismo histórico no século XIX**: Cuba, Brasil e Estados Unidos / organização Ricardo Salles e Rafael Marquese. 1. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

social, o que dava, ao Sul, o direito legal de ser escravocrata. Embasados pela 10ª Emenda Constitucional, evocam os “states rights”, ou seja, o direito dos estados de manterem seus poderes políticos.

Outro fator que não pode ser desconsiderado é a necessidade de expansão territorial do Sul: o plantio de tabaco provocava o desgaste e empobrecimento do solo, forçando a transferência do plantio para ‘terras novas’, além disso, a cultura da cana-de-açúcar e do algodão exigem uma extensão territorial significativa. Somado à expansão da lavoura, interessava, ao Sul, a extensão da escravidão.

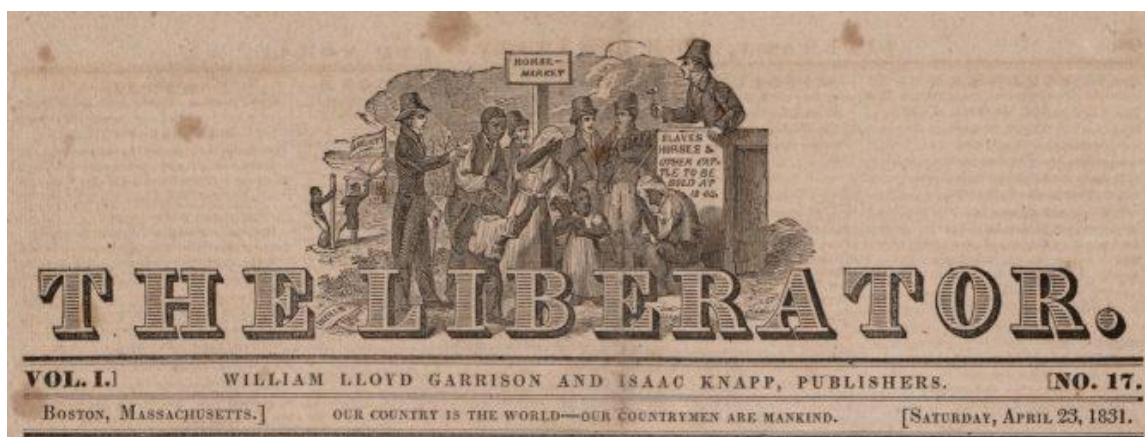
Em contrapartida, o Norte também buscava estender seu território no intuito de impulsionar a industrialização e o trabalho livre. Nesse contexto, crescia na sociedade o sentimento abolicionista que contava com o apoio de parte da imprensa para impulsioná-lo. Foi o caso do jornal “*The Liberator*”⁵⁴ cujas atividades foram de 1831 a 1865 e tinha sua defesa abolicionista baseada em princípios religiosos. Em texto veiculado em 1835, o jornal declara seu sentimento em relação à querela escrava; por sentimento, pode-se entender, posicionamento. Segue:

Acreditamos que a escravidão é um pecado — onde quer que seja, sempre um pecado — pecado em si, pecado na natureza que a cria. Pecado porque ela converte pessoas em coisas, faz dos homens propriedade, mercantilizando a imagem de Deus. Em outras palavras, porque a escravidão detém e usa os homens como meros meios para concretizar seus fins, aniquilando a distinção sagrada e eterna entre a pessoa e a coisa — uma distinção proclamada como axioma de toda consciência humana — uma distinção criada por Deus ... (Declaration of Sentiment, in *The Liberator*, v. 5, n.20, 1835).

Nas imagens do logotipo do Jornal *The Liberator* mostradas abaixo, observa-se o uso da ironia para criticar a escravidão.

⁵⁴ Para conhecer melhor a história do jornal e de seu fundador, sugerimos o artigo de Felipe Sampaio Robles “WILLIAM LLOYD GARRISON E O CARÁTER INTERRACIAL DO MOVIMENTO ABOLICIONISTA” presente na Revista *Ars Histórica*, n. 20, jul./dez. 2020, p. 235-245.

Figura 14: Logotipo do Jornal The Liberator



Fonte: <https://www.bpl.org/blogs/post/the-liberator>

Na imagem, as placas anunciam o comércio de animais: gado e cavalo, porém, o que se está sendo negociado são escravizados, homens, mulheres e crianças, sendo vendidas como se fossem animais. Pelo martelo na mão do homem branco na tribuna, pode-se inferir que se trata de um leilão de escravizados. À esquerda da imagem, mais ao fundo, nota-se a representação do Capitólio com uma flâmula com a palavra “liberty”, liberdade, mas à sua frente, bem próximo a ela, um escravizado está sendo chicoteado. Ao que parece, paradoxo tratado por Morgan, já era percebido pelos criadores do jornal The Libertador.

A eleição de Abraham Lincoln em 1861, político considerado pelos sulistas como moderado e com inclinações abolicionistas, amedrontou os escravagistas que temiam que as inclinações de Lincoln se fortalecessem na sociedade e culminassem na emancipação. Para Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Moraes (2007)⁵⁵, a vitória de Lincoln foi o estopim da Guerra. No artigo já citado “A Guerra Civil nos Estados Unidos”, Marx (20200 irá afirmar: “A guerra da Confederação sulista não é uma guerra de defesa, mas uma guerra de conquista, uma guerra de conquista com o objetivo de alastramento e perpetuação da escravidão” (MARX, 2020, p.59).

O conflito começou oficialmente em 12 de abril de 1861na Carolina do Sul, poucos dias depois da posse de Lincoln. Como correspondentes, Marx e Engels foram expectadores do conflito e escreveram no calor dos acontecimentos. Baseado em suas observações, Marx conclui que a escravidão é raiz de todo mal e, otimista, acredita que “os eventos em si os

⁵⁵ História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI / – Leandro Karnal ... [et al.]. – São Paulo: Contexto, 2007.

arrastaram para a promulgação de uma questão decisiva: a emancipação dos escravos.” (MARX, 2020, p.65) ⁵⁶. Embora seja recorrente a ideia de um Norte avançado, progressista e de um Sul atrasado, escravista, A Guerra de Secessão (Guerra Civil Americana) não foi um simples conflito do bem contra o mal: no Norte, industrialmente mais avançado e que propagava ares de liberdade, a nova classe média convivía com a massa de trabalhadores pauperizados e negros em subempregos; no Sul, a escravidão explícita avançava em quantidade e meios de contenção de possíveis rebeliões. Os castigos se sofisticavam, tornando-se cada vez piores. Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Moraes assim apresentam a questão⁵⁷:

O Sul interagía economicamente com o Norte e participava do comércio internacional, especialmente com a Inglaterra. Mesmo se constituindo como dois “mundos” bastante diferentes, um, ao Norte – de trabalhadores livres, assalariados, pequenos proprietários e mais consistente classe média urbana –, e o outro, ao Sul – escravista e senhorial –, a ideia da superioridade do homem branco era comum e inquestionável em ambos. Nos dois mundos, os negros estavam fora das decisões políticas e eram vítimas de preconceito, principalmente no Sul, onde a escravidão era garantida por lei. (Isso subsistiria na primeira metade do século XX quando se manifestariam dois tipos muito diferentes de racismos: um determinado juridicamente, no Sul, e o outro um pouco “envergonhado”, mas sempre presente, no Norte.) (FERNANDES e MORAIS, 2007, p. 129).

Marx e Engels, em seus escritos jornalísticos, à medida que vão descortinando a Guerra, demonstram se tratar de um evento complexo que ultrapassou os limites geográficos e históricos dos Estados Unidos, passando da condição de doméstico para internacional ao reverberar e impactar em boa parte da Europa (haja vista o impacto da Guerra sobre a produção de algodão que caiu drasticamente, impactando a produção fabril na Inglaterra e, em decorrência, a vida dos trabalhadores da fábrica) e outras regiões. Ao dimensionar as questões de classe, escravidão e pertencimento racial no bojo do conflito, observam o potencial deste para impulsionar revoluções de caráter socialista em outras partes do mundo. Porém, se, e somente se, emancipar os escravizados. De modo que desde o início, a posição dos autores é pela vitória do Norte, mas, principalmente, pelo fim da escravidão.

A Guerra de Civil estadunidense mostrou-se bem mais complicada do que se imaginava no início. O Norte, com uma população numericamente superior, acreditou que a

⁵⁶ Ver: Escritos sobre a Guerra Civil Americana. Londrina/São Paulo: Aetia Editora/Peleja, 2020, p.58-66.

⁵⁷ In: História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI / – Leandro Karnal ... [et al.]. – São Paulo: Contexto, 2007.

vitória viria fácil; o que, na prática, não ocorreu. Foram quatro anos de batalhas sangrentas nas quais o equilíbrio entre os oponentes fazia com que a balança ora pesasse para o lado do Norte, ora para o lado do Sul. Sem entrar em detalhes do conflito amplamente estudado, importa ressaltar que ele forçou tomadas de decisões importantes, que vão impactar o destino econômico, político e social do país. A decisão mais importante refere-se, certamente, à autorização ou não de negros nas frentes de batalha. A pauta não era nova, já havia sido debatida durante a independência; a diferença é que, sem o apoio dos negros, a possibilidade de vitória do Sul era real. Outro ponto de incômodo é, uma vez que o Norte se posicionava como abolicionista, o que o impedia de permitir a presença de negros nas tropas?

No artigo “O recrutamento de negros nas tropas da União durante a Guerra Civil Americana”, Victor Izecksohn (2017) mostra o preconceito racial presente também no Norte e o posicionamento de Lincoln – que busca na neutralidade, no não comprometimento explícito nem com abolicionistas nem com escravistas, manter-se no poder e evitar a separação do Sul – são fatores que criaram barreiras para a inserção dos negros no exército. Apesar da pressão de abolicionistas, Lincoln se mostrava refratário à ideia de armar os negros.

Frederick Douglas (1852) será um crítico atroz de Lincoln e de seu posicionamento político, contudo, ainda assim, procura-o para alertá-lo de que o único modo de vencer a guerra era incluir homens negros no exército, mas era preciso armar e emancipar os escravizados⁵⁸. Coube aos negros americanos (livres, libertos e/ou escravos) e abolicionistas transformar, de forma indiscutível, a guerra pela não fragmentação do território cujos interesses tanto do Norte quanto do Sul pactuavam com os propósitos do capital, em uma guerra pela emancipação dos escravos. Fernandes e Morais (2007) afirmam:

Durante a Secessão, os escravos utilizaram a Guerra Civil do melhor jeito que podiam para se tornar livres: cada vez que uma tropa do Norte invadia uma região confederada, um enorme contingente de negros fugia das fazendas e, dessa maneira, colaborava para o desmoronamento do sistema escravista. Graças aos escravos e aos abolicionistas, um combate, que se iniciara em nome da recuperação da unidade territorial do país, transformou-se numa luta pelo fim da escravidão. Lincoln, diante das pressões crescentes de diversos setores pela abolição e da ausência de acordo sobre a escravidão nas novas terras do Oeste, percebeu que a emancipação total dos escravos lhe traria popularidade, e que poderia acelerar o fim da guerra, além de angariar apoio de europeus críticos do regime de escravidão. (FERNANDES; MORAIS, 2007, p. 134).

⁵⁸Ver: DOUGLASS, Frederick. A Narrativa da Vida de Frederick Douglass. Disponível em: https://www.academia.edu/27886829/A_Narrativa_da_Vida_de_Frederick_Douglass_um_Escravo_Americano

Estrategicamente, em 1º de janeiro de 1863, é proclamada a Declaração de Emancipação que liberta os escravos do Sul, enfraquecendo a região, e permite o armamento de negros, o que, na sociedade estadunidense da época, significa o *status* de cidadão. Esta legislação tornou possível a existência do primeiro regimento negro da história do país, sob o comando de Frederick Douglass. O 54º Regimento de Massachusetts contou com dois dos filhos de Douglass em sua fileira.

Apesar dos avanços que significou, naquele contexto, a inserção dos negros nas tropas de batalhas, velhos hábitos permaneciam: aos soldados brancos, eram pagos 13 dólares, já, aos negros, apenas 7 dólares. Nota-se o lastro histórico da fissura econômica/salarial que ainda, na atualidade, mantém um número significativo de afro-americanos em situação de pobreza, formando o que Harry Haywood (2017) denomina como “cinturão negro”⁵⁹: regiões espaciais e políticas ocupadas pela população negra. Ademais, a proibição da escravidão em todo o país só ocorreu dois anos depois com a 13ª Emenda Constitucional⁶⁰. Seu texto curto e objetivo diz:

Emenda XIII

'Seção 1'

Não haverá, nos Estados Unidos ou em qualquer lugar sujeito a sua jurisdição, nem escravidão, nem trabalhos forçados, salvo como punição de um crime pelo qual o réu tenha sido devidamente condenado.

'Seção 2'

O Congresso terá competência para fazer executar este artigo por meio das leis necessárias" (In: <https://www2.senado.leg.br>)

Embora, nos manuais de História burguesa, Abraham Lincoln seja retratado como o grande emancipador dos escravos, a dinâmica dos acontecimentos evidencia o protagonismo negro nas lutas pelo fim da escravidão. ‘Esquece-se’ de que quase 200 mil negros se alistaram no exército da União. Esses homens atuaram na navegação, na construção de fortes, na agricultura, fabricavam armas e munições, além de irem para a frente de batalha. Assim, pode-se afirmar que a emancipação foi conquistada pelos negros americanos. Sabe-se, inclusive pelo próprio contexto atual dos negros nos Estados Unidos, que a 13ª Emenda não eliminou a segregação e nem a divisão de classes, e nem poderia. A emancipação da escravidão sem mudanças radicais na sociedade, embora sua importância seja indiscutível,

⁵⁹ Ver: HAYWOOD, Harry; *Libertação Negra*, 1ª Edição, 2020

⁶⁰ Sugurimos o documentário de mesmo nome, disponível na plataforma Netflix.

configura uma medida paliativa para um problema histórico e de grande dimensão: o problema da emancipação humana. O pós-Guerra Civil para os negros mostrou que, como nos ensina Angela Davis (2018), “a liberdade é uma luta constante”.

2.4 A Tessitura da Reconstrução: desigualdades, opressões e imperialismo

Lukács, quando perguntado em uma entrevista, a respeito do papel social do escritor, discorre sobre o tema e, ao fazê-lo, afirma que “considerar a liberdade num plano abstrato conduz a posições falsas”⁶¹ (2020, p.33). Embora não esteja falando da situação estadunidense em si, a consideração de Lukács se encaixa perfeitamente em uma sociedade que, embora tenha feito transformações profundas ao longo da sua história, permanece excludente e opressora. A realidade estadunidense na contemporaneidade não foge ao posicionamento do autor ao afirmar que, pós-1945, ou seja, após a II Guerra Mundial, o país continua com “enormes dificuldades de integração dos negros” (2020, p. 43)⁶². Fato que, para ele, evidencia o fracasso da ideologia estadunidense, ideologia esta que apregoa a democracia, igualdade e liberdade como valores, previstos, inclusive, na Constituição Federal dos EUA.

Mas o que são esses valores no bojo do sistema capitalista? Trata-se de valores “aburguesados”, o que, na prática, implica o atendimento aos interesses da elite econômica em cada época e local em que ocorrem. Em suma, no capitalismo, esses valores configuram uma falácia. Sobre a democracia burguesa, Jonas Manuel define o seguinte⁶³:

(...) Chamamos de democracia, no capitalismo, um regime jurídico-político com sufrágio universal, isto é, direito ao voto conferido a todos; dotado de uma igualdade jurídica universal, sob a qual todos são considerados no plano formal como humanos e sujeitos de direitos; e sob um padrão constitucional com algum nível de previsibilidade, segurança jurídica e liberdade de organização de partidos, eleições, sindicatos, veículos de mídias etc. Ou seja, trabalhamos com uma concepção de democracia burguesa que, no plano jurídico-político, existe de fato uma igualdade formal e na qual a dominação de classe, com sua violência intrínseca, realiza-se, no geral, pela mediação de regras constitucionais que formam balizas mínimas de atuação (sempre, contudo, na iminência do rompimento dessas regras em caso de radicalização da luta de classes) (MANUEL, 2020, p. 15). (Grifo do autor).

⁶¹ In: Essenciais são os livros não escritos: últimas entrevistas (1966-1971). 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

⁶² Idem.

⁶³ In: Raça, classe e revolução: a luta pelo poder popular nos Estados Unidos/ Partido dos Panteras Negras. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2020.

Lênin coloca a questão nos seguintes termos: “A democracia burguesa, sendo um grande progresso histórico em comparação com a Idade Média, continua a ser sempre – e não pode deixar de continuar a ser sob o capitalismo – estreita, amputada, falsa, hipócrita, paraíso para os ricos, uma armadilha e um engano para os explorados, para os pobres.” ⁶⁴ (LENIN, [s.d.] p. 20).

Uma vez que a emancipação da escravidão se concretizou legalmente em todo território estadunidense, os afro-americanos se viram inseridos em uma realidade na qual democracia, igualdade e liberdade estavam distantes de serem concretas. No período pós-abolição, os mecanismos de exclusão, opressão e violência foram ressignificados e elevados a novo patamar, fomentando divisões entre as classes oprimidas e induzindo os ex-escravizados a atualizarem sua agenda de luta. A tese sobre “A questão negra” do IV Congresso da III internacional Comunista, denunciava que “o suor, o sangue e as lágrimas dos negros “emancipados” ajudaram na criação do capitalismo estadunidense” (2019, p.43).

No campo da política institucional, a resistência do Sul às mudanças, caso a região fosse derrotada, já era esperada. Assim, ainda durante o conflito, iniciou-se a elaboração de um projeto que objetivava garantir a reintegração dos estados à União e respeitar seus propósitos. Estava no horizonte o projeto de Reconstrução da nação. A primeira iniciativa desse projeto foi o chamado *Ten Percent Plan*, assinado por Lincoln em 1863. A iniciativa previa anistia aos estados que haviam se rebelado contra a união desde que 10 % de seu eleitorado (daí o nome do plano) jurassem lealdade aos Estados Unidos. O plano previa ainda a manutenção da propriedade privada dos sulistas, exceto dos escravizados.

Observa-se, nessa primeira proposta de Reconstrução, a ausência de medidas de reparação direcionadas aos negros, que potencializassem sua inserção social de modo digno. Logo, se há uma preocupação com a escravidão, o mesmo não se pode dizer em relação aos escravizados. A proposta também ignorava a situação de indígenas e brancos pobres, transparecendo assim, que a preocupação com a cisão do território é o que tem a atenção dos congressistas naquele momento.

⁶⁴In: LÊNIN V.I. Democracia burguesa e democracia proletária. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/lenin-ensina-o-que-e-democracia>

O projeto de Lincoln de realizar uma Reconstrução pacífica e bastante tolerante em relação às práticas Sul, exceto quanto à manutenção da escravidão, foi descartada com seu assassinato em 1865. Seu vice, Andrew Johnson, um político sulista ex-senhor de escravos, estendeu o perdão a todos os líderes do Sul. Permanecia assim a propriedade das terras e outros bens, e a não distribuição de riquezas. A chamada Reconstrução (1863-1877)⁶⁵ alinhava-se aos moldes capitalistas em todas as suas facetas.

A tessitura desse período histórico irá se mostrar bastante complexa e perversa. Fazem parte dessa tessitura avanços e retrocessos no que tange aos afro-americanos, surgimento de grupos extremistas e xenofóbicos, disputas entre as classes antagônicas além de disputas no interior da classe trabalhadora, desenvolvimento industrial, expansão territorial e os primeiros passos do imperialismo estadunidense.

Em sua primeira fase, logo após a emancipação, um dos atos institucionais mais importantes foi a criação do programa *Freedmen's Bureau*⁶⁶ (Agência/ gabinete/departamento dos Libertos) em 1865 com a tarefa de supervisionar as terras confiscadas e abandonadas, supervisionar os novos contratos de trabalho, transportar ex-escravizados para que se reencontrassem com familiares dentro do território estadunidense ou mudassem para o exterior, ajudar militares negros a obterem seus salários atrasados, além de fornecer meios para que os ex-escravizados se tornassem autossuficientes. Por meios, entendia-se: fornecer assistência médica, ração, roupas, moradia, possibilidade de trabalho e, mais tarde, educação escolar⁶⁷. Vale lembrar que, durante o período escravista, era comum, principalmente no Sul, a proibição de escravizados e libertos terem acesso à aprendizagem de leitura, escrita e realização de cálculos básicos de matemática. Há narrativas de escravizados sobre o desejo de ter acesso à educação e, alguns relatam como se alfabetizaram de forma autodidata, como foi o caso de Frederick Douglass e outros escravizados⁶⁸, conforme o relato abaixo:

Nenhuma de nós tinha permissão para pegar um livro ou tentar aprender. Diziam que ficaríamos mais espertas do que eles se aprendêssemos alguma coisa, mas nós circulávamos por ali, pegávamos aquela velha cartilha Webster de capa azul e a

⁶⁵ Embora a Guerra Civil tenha terminado em 1865, as medidas para a reintegração do Sul iniciaram-se antes desse período. Assim, para fins desta tese, consideramos o intervalo de 1863 a 1877 como o período da Reconstrução.

⁶⁶ O projeto foi extinto em 1872, contudo, foi rearticulado pela sociedade civil em 2015. Atualmente, seu site possibilita afrodescendentes a localizarem seus ancestrais que viveram no período da Guerra Civil. Os documentos e informações sobre o programa utilizados nesta tese encontram-se no site: freedmensbureau.com
Ver: <https://www-familysearch-org.translate.google/en/info/freedmens-bureaurecords>

⁶⁷ Ver: <https://blackthen.com/the-freedmans-bureau-the-governments-failed-attempt-at-reparations>

⁶⁸ Sugerimos as leituras de Douglass, Frederick Narrativa da Vida de Frederick Douglass, Um Escravo Americano / Frederick Douglass; traduzido por Leonardo Pogliá Vidal, 2012.

escondíamos até a noite e, então, acendíamos uma pequena tocha e estudávamos aquela cartilha. Nós também decoramos o livro. Agora sei ler e escrever um pouco. (DAVIS, 2016, p. 117, apud Mel Watkins e Jay David (org.), *To Be a Black Woman*, cit., p. 18.).

A falta de escolas públicas obstaculizava que escravizados e libertos tivessem acesso à educação, mesmo em locais onde não havia a proibição de educação para esses segmentos. Esse contexto levou alguns negros a criarem subterfúgios para conseguirem se alfabetizar e alfabetizar outros; algumas escolas foram criadas por libertos antes mesmo do programa Freedmen's Bureau. Já nas escolas criadas pelo Freedmen's Bureau, o ensino era ministrado, geralmente, por professoras brancas que recebiam salário, alojamento, alimentação e transporte e contou, ainda, com a ajuda de missionários.

Figura 15: Escola implementada pelo *Freedmen's Bureau* na ilha de Roanoke - Carolina do Norte-EUA



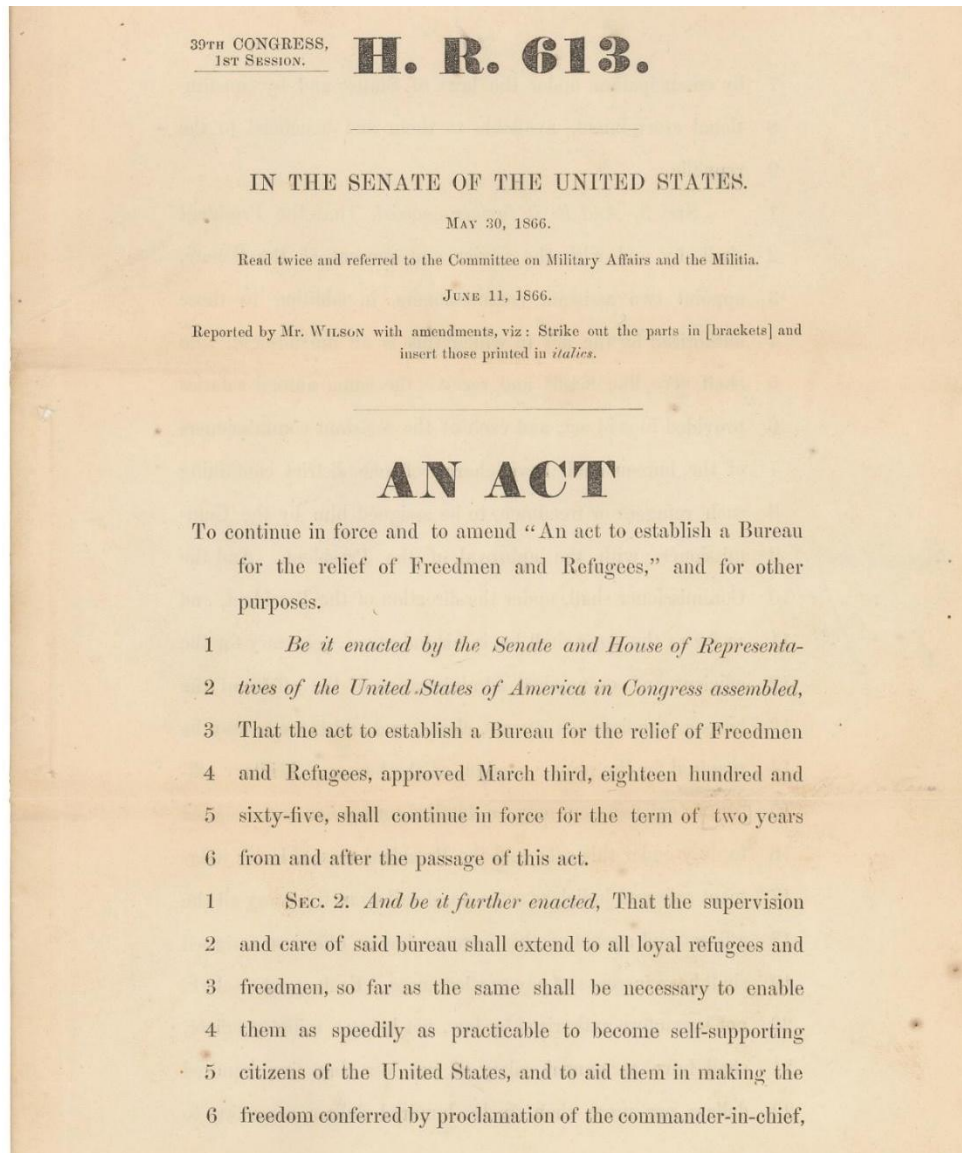
Fonte: <https://gettysburgcompiler.org/>

O programa possibilitou também a criação das primeiras universidades para negros, como a Claflin University, fundada na Carolina do Sul, em 1869. Essas universidades foram fundamentais na formação de uma intelectualidade negra estadunidense.

O *Freedmen's Bureau* não previa nenhuma mudança estrutural na sociedade, nada capaz de abalar o alicerce do capitalismo. Ainda assim, enfrentou fortes críticas e oposição.

Na próxima figura, o documento legal, aprovado pelo Congresso depois de ser vetado duas vezes pelo então presidente Andrew Johnson:

Figura 16: Ato legal de criação de *Freedmen's Bureau*



Fonte: <https://www.archives.gov/research/african-americans/freedmens-bureau>

Tradução: 39º CONGRESSO

H.R.613

1ª Seção

NO SENADO DOS ESTADOS UNIDOS

30 de maio, 1866

Lido duas vezes e encaminhado ao Comitê de Assuntos Militares e à Milícia

11 de junho, 1866

Respondido por Sr. Wilson, com emendas, via: excluir as partes entre [colchetes] e inserir as impressas em *itálico*.

UM ATO

Para continuar em vigor e complementar "um ato para estabelecer um departamento para o alívio de libertos e refugiados" e para outros fins.

Seja promulgado pelo Senado e pela Câmara dos Representantes dos Estados Unidos da América em Congresso reunido, que o ato de estabelecer um escritório para o alívio de libertos e refugiados, aprovado em 3 de março de mil oitocentos e sessenta e cinco, continuará em vigor por prazo de dois anos a partir da aprovação desta lei.

Seção 2. *E seja ainda decretado*, que a supervisão e o cuidado do referido departamento estender-se-ão a todos os refugiados e libertos leais, na medida do necessário para capacitá-los o mais rápido possível a se tornarem cidadãos autônomos dos Estados Unidos, e para ajudá-los a fazer a liberdade conferida pela proclamação do comandante-chefe, (Tradução nossa).

O original do documento encontrado durante a pesquisa pressupõe que ele possui uma continuidade, porém, se há, não foi localizada pela pesquisadora. No fragmento encontrado, destaca-se a condição de refugiados e libertos *serem leais* para que fossem atendidos pelo programa. Por lealdade, subte-se não se rebelarem às decisões resultantes da Guerra Civil. O cuidado oferecido pelo programa causou forte descontentamento na elite branca que passou a denunciar os gastos financeiros com o programa, alegando que se tratava de um ‘desperdício

A premissa “dividir para governar” é bastante antiga. Ao fomentar a competitividade entre os brancos pobres e os afro-americanos, a elite econômica potencializa a disputa entre esses dois grupos pertencentes à mesma classe social, desmobilizando-os e enfraquecendo a possibilidade de luta das camadas oprimidas. Esse processo é efetuado por meio do que Engels denominou de ideologia, que se realiza por intermédio da construção de uma falsa consciência nos oprimidos. Isso ocorre quando os oprimidos internalizam os valores e interesses dos opressores tomando-os como verdadeiros e como seus próprios. Engels (1893), na carta escrita a Franz Mehring em 1893⁷⁰, apresenta a questão da seguinte maneira:

A ideologia é um processo que, com efeito, é completado com consciência pelo chamado pensador, mas com uma consciência falsa. As forças impulsionadoras [Triebkräfte] propriamente ditas que o movem permanecem lhe desconhecidas; se não, não seria, precisamente, processo ideológico nenhum. Ele [o pensador] imagina, portanto, forças impulsionadoras falsas ou ilusórias. Porque o [processo] é um processo de pensamento, ele deduz tanto o seu conteúdo como a sua forma do puro pensar, quer do seu próprio quer do dos seus antecessores. Ele trabalha com mero material de pensamento [Gedankenmaterial], que, sem dar por isso, toma como produzido pelo pensar e, aliás, não investiga mais [se ele tem] uma origem mais afastada, independente do pensar; e, com efeito, isso é para ele evidente, porque, para ele, todo o agir [Handeln], porque mediado pelo pensar, parece também em última instância fundado no pensar (ENGELS, 1893)⁷¹.

Seria então a ideologia burguesa, a falsa consciência, utilizada em interesses próprios. Mészáros afirma que na concepção marxiana, o ponto negativo da ideologia é o fato de que ela age “como uma força mistificadora e contraproducente, que, em grande medida, impede o desenvolvimento social.” (MÉSZÁROS, 2011, p. 141)⁷². Essa mistificação induziu brancos empobrecidos no contexto da Reconstrução a verem, nos negros, seus opositores, não enxergando assim, seu verdadeiro algoz: o capitalismo.

Assim, a ideologia é a consciência prática inevitável das sociedades de classe, preocupada com a articulação e afirmação dos conjuntos rivais de valores e estratégias. [...] pelo propósito vital de levar até o fim o conflito fundamental na arena social, posto que os conjuntos rivais de valores são inseparáveis de alternativas

⁷⁰Documento on-line disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/764917/mod_resource/content/2/Aula%203%20texto%202.pdf

⁷¹ Documento on-line, sem número de página.

⁷² In: MÉSZÁROS, I. Transformações materiais e formas ideológicas. In: MÉSZÁROS, I. Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 105-176.

hegemônicas objetivamente identificáveis da situação histórica dada. (MÉSZÁROS, 2011, p. 145).

Não sem razão, Marx e Engels afirmam em *A ideologia alemã*, que

Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Embora o *Freedmen's Bureau* tenha sido criado perspectivando a constituição de uma cidadania negra, brancos pobres também foram beneficiados. De acordo com Edward Hatfield,⁷³

Enquanto a maioria das rações da agência ia para os libertos, um número surpreendente de brancos pobres também se beneficiava das medidas de alívio do bureau. Na Geórgia, os brancos recebiam quase um quinto das rações da agência; em toda a região, os brancos receberam mais de um quarto. (HATFIELD, 2020)⁷⁴.

De fato, o empobrecimento desse segmento social é agudizado pela emancipação dos escravizados. Uma vez libertos, parte significativa dos ex-escravizados migraram para o norte na expectativa de consolidação de sua liberdade, trabalho e melhores condições de vida, conformando um exército de desempregados em busca de trabalho, em um cenário no qual não havia vagas para todos.

Todavia, limitar a análise da realidade econômica das classes subalternizadas a esse dado, ainda que seja um dado de realidade, é ater-se à forma, desconsiderando o conteúdo: o cerne do problema pode ser encontrado na divisão social do trabalho na sociabilidade do capital, que objetiva a exploração do trabalhador, assim como sua subordinação e conformação aos seus moldes. Vale reforçar que a competitividade e o individualismo são

⁷³ In: <https://www.georgiaencyclopedia.org/articles/history-archaeology/freedmens-bureau/>

⁷⁴ Documento on-line, sem número de página.

valores apregoados pela burguesia. Não sem razão, Malcom X defendia que “a coisa mais importante que podemos fazer hoje é: pensar por nós mesmos” (2020, p.66).

O trabalhador branco não percebe que, ao alvitrar as condições de vida e trabalho de determinado grupo, seja pelo seu pertencimento racial, gênero, seja outro marcador social, acaba por rebaixar a condição de *todos* os trabalhadores. No momento em que eles caem no engodo de que negros estão sendo beneficiados por políticas de Estado, perdem de vista o fato de que esse Estado oprime brancos e negros. Para Malcom X,

O poder nunca dá um passo atrás, apenas frente a mais poder. O poder não recua diante de um sorriso, diante de uma ameaça ou diante de alguma ação amorosa não violenta. Não é da natureza do poder recuar diante de nada além de um pouco mais de poder. (...) O poder reconhece apenas o poder, e todos que perceberam isso obtiveram ganhos. (MALCOM X, 2020, p.87).

Se o poder do Estado passa pela desarticulação da classe oprimida, cabe a ela o papel de articular-se na construção de uma frente única de luta, em um somatório de forças constituindo um contrapoder.

Os ganhos dos afro-americanos foram resultantes de séculos de lutas protagonizadas por eles. Uma realidade que não pode ser desconsiderada diante da necessidade do enfrentamento entre as classes. Um dos resultados da emancipação política conquistada pelos afro-americanos durante o período da Reconstrução foi o direito ao voto: a 14ª Emenda Constitucional ratificada em 1868 buscava – para impedir que os estados do sul aprovassem leis que discriminassem os afro-americanos e garantia aos afro-americanos descendentes de escravizados – o status de cidadãos e garantir o direito ao voto a todos os cidadãos do sexo masculino a partir dos 21 anos. A Emenda em sua primeira seção dispõe sobre cidadania para os negros e igualdade de proteção legal:

Todas as pessoas nascidas ou naturalizadas nos Estados Unidos, e sujeitas à sua jurisdição, são cidadãos dos Estados Unidos e do Estado em que residem. Nenhum Estado fará ou fará cumprir qualquer lei que restrinja os privilégios ou imunidades dos cidadãos dos Estados Unidos; nem qualquer Estado privará qualquer pessoa da vida, liberdade ou propriedade, sem o devido processo legal; nem negar a qualquer pessoa dentro de sua jurisdição a igual proteção das leis. (14ª Emenda Constitucional dos EUA, 1ª seção, 1868)⁷⁵.

⁷⁵ In: <https://jus.com.br/artigos/73737/as-emendas-13-14-e-15-a-constituicao-americana>

Embora essa seção da 14ª Emenda seja a mais comentada e ainda hoje celebrada por ser a base dos direitos civis estadunidenses, ela excluía mulheres⁷⁶ e indígenas do direito ao voto e, assim, da condição de cidadãos. Ainda sobre a 14ª Emenda é importante ressaltar o que diz a 5ª seção:

Nenhuma pessoa deve ser um senador ou representante no Congresso, ou eleitor do presidente e vice-presidente, ou ocupar qualquer cargo, civil ou militar, nos Estados Unidos ou em qualquer Estado, que, tendo previamente prestado juramento, como membro do Congresso, ou como um oficial dos Estados Unidos, ou como um membro de qualquer legislatura estadual, ou como um oficial executivo ou judicial de qualquer Estado, para apoiar a Constituição dos Estados Unidos, deve ter se envolvido em uma insurreição ou rebelião contra o mesmo, ou deu ajuda ou conforto aos seus inimigos. Mas o Congresso pode, por uma votação de dois terços de cada Câmara, remover essa deficiência. (14ª Emenda Constitucional dos EUA, 5ª seção, 1868)⁷⁷.

Trata-se de uma medida preventiva contra as possíveis reações do Sul após a derrota na Guerra Civil. O medo de uma reação sulista não era infundado. Em 1865, nascia a primeira célula da Ku Klux Klan no Tennessee, grupo supremacista branco que levou medo, morte e terror aos negros, elevando o nível de intolerância racial ao extremo e demonstrando a fragilidade da Reconstrução. A Ku Klux Klan⁷⁸ utilizava da religião cristã para justificar suas práticas de nacionalismo exacerbado e xenofobia⁷⁹.

Angela Davis e Malcolm X mostram como ocorria a atuação da Klan já na segunda metade do século XX. Davis (2016) destaca a prática de estupro de mulheres negras por membros da organização; em sua análise, demonstra como essa prática está imbuída da mentalidade escravocrata na qual as escravizadas passavam por constantes situações de abuso sexual. A autora aprofunda a questão ao relacionar o nascimento e existência da Klan ao modo de produção. Mais que defender seu status racial, interessava aos membros da Ku Klux Klan assegurar a propriedade privada.

⁷⁶ Somente em 1920, com a aprovação da 19ª emenda, é que as mulheres puderam votar nos EUA. No Brasil, esse direito só foi alcançado em 1932.

⁷⁷ In: <https://jus.com.br/artigos/73737/as-emendas-13-14-e-15-a-constituicao-americana>

⁷⁸ Não é possível traçar a temporalidade e a territorialidade de atuação da Klan. Grupos de extrema direita seguem realizando ataques em seu nome ainda na atualidade. A ONG Southern Poverty Law Center (SPLCenter) traçou um mapa do racismo. O levantamento aponta a existência de 762 grupos racistas/xenofóbicos em atuação. Destes, 162 são associados à Klan. O mapeamento aponta ainda a existência do que a ONG denominou de “grupos separatistas negros”, que não aceitam integração com brancos. Ver: <https://www.splcenter.org/>

⁷⁹ Sobre a relação da Ku Klux Klan com princípios religiosos ver: SANCHEZ Jun O. Religion and the Ku Klux Klan: Biblical appropriation in their literature and songs.

No período posterior a 1872, anos de crescimento de grupos justiceiros como Ku Klux Klan e Cavaleiros da Camélia Branca [Knights of the White Camellia], um novo pretexto foi fabricado. Os linchamentos eram apresentados como medida necessária para impedir a supremacia negra sobre a população branca – em outras palavras, para reafirmar a supremacia branca. Após a traição da Reconstrução e a concomitante supressão do direito de voto dos negros, o espectro da supremacia política negra como pretexto para os linchamentos se tornou obsoleto. Ainda assim, à medida que a estrutura econômica do pós-guerra ganhava forma, solidificando a superexploração da força de trabalho negra, o número de linchamentos continuava a crescer. Essa foi a conjuntura histórica em que as queixas de estupro emergiram como a principal justificativa para os linchamentos (DAVIS, 2016, p.200)⁸⁰.

Já Malcom X, além de retratar a violência praticada pelos membros da Klan contra negros, atenta para a postura do governo e da polícia que, em sua opinião, não viam a ação de brancos contra negros como violentas. (MALCONX, 2020)⁸¹. Nas imagens a seguir, é possível identificar a relação do grupo com a religião.

Figura 18: Foto de reunião da Ku Klux Klan – 1920, Oregon-EUA



Fonte: ensinarhistoria.com.br

⁸⁰ Ver: DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe, cap. 11. Boitempo, 2016.

⁸¹ O tema é abordado frequentemente por Malcom X na coletânea de artigos presentes no livro “Há uma revolução a caminho”. Lavrapalavra, 2020.

Figura 19: Agrupamento de membros da Ku Klux Klan



Fonte: planetatela.com

As ações da Klan também alcançaram o poder legislativo. A descrição do documento abaixo diz tratar-se de: “Uma petição da Ku Klux Klan de Indiana aos membros da Assembleia Geral de Indiana, instando-os a votar contra a Emenda de Direitos Iguais. A Klan se opôs à Emenda dos Direitos Iguais porque ela "destruiria a maternidade, a família e o lar”.

Figura 20: Petição da Ku Klux Klan de Indiana





UNITED KLANS OF AMERICA, INC.

KNIGHTS OF THE KU KLUX KLAN
"non silba-sed anthar"
 REALM OF INDIANA

FROM THE DRAGONS OFFICE

P. O. BOX 426
GREENWOOD, INDIANA

VOTE NO ON WOMEN'S LIB AMENDMENT

DEFEND MOTHERHOOD

Petition to all Members
of the General Assembly
of **Indiana**, Senators
and Representatives:

I urge you to vote NO on the so-called Equal Rights Amendment (ERA) that is being pushed by the Women's Libbers contrary to the will of the majority.

Ratification of the ERA would do much to destroy motherhood, the family and the home and to destroy our White Christian way of life.

There are already Federal laws that give job equality to women. The ERA is not needed for that purpose.

The Women's Libbers are lying in an effort to push through ratification of the ERA. Contrary to what they say, the military draft is not ending on July 1st. At that time, inductions into the military will be stopped temporarily with the hope that there will be enough volunteers. The draft law has not been repealed and Congress has no plans to repeal it. The draft boards will still be with us after the 1st of July.

If the Equal Rights Amendment were to be ratified by three fourths of the fifty state legislatures, women would positively be subject to the draft. No man could be legally compelled to register for the draft unless women were also compelled to register for the draft. Then, no man could be drafted into the Army unless women were also drafted. Under the ERA, once drafted, women would have to be treated the same as men, on a racially mixed basis. That is the way that women are treated in Russia and Israel. I feel sure that you would not knowingly wish to mistreat our women that way.

Under the ERA, it would be illegal for any public place or business to maintain separate restrooms and separate bathrooms for men and women. The ERA would force such degeneracy upon every person in America.

Under the Women's Lib Amendment to the Constitution, segregation or separation by sex would be unlawful everywhere.

As you know, we have so many Federal and State Laws, that it is easy for any person to be arrested. The ERA would force women to share the same cells in jails and prisons with men and with black bucks. That has already happened in the city jail in Chattanooga, Tennessee where a White woman was raped by a black buck.

Many states have legislation that protects women on their jobs. Those laws protect them against being worked excessive hours and prevent an employer from forcing a woman to lift objects that are too heavy for her. The ERA would destroy those rights of working women.

Under present law, before ratification of ERA, men are required to support their children financially. Under the ERA, the laws that require a man to financially support his own children would be unconstitutional unless they were changed to apply equally to women. Then, almost every mother would be forced to get a job and go to work and place her children in a kindergarten. As more mothers are taken out of their homes and forced into the labor market, their children are deprived of motherly care. Also, juvenile delinquency increases accordingly. The Women's Libbers would increase juvenile crime by forcing more mothers out of the home. In plain words, the Equal Rights Amendment is designed to destroy MOTHERHOOD. The evil ERA would force all White women, except the rich, to leave their children and their homes and start doing hard labor, such as laying concrete blocks and other back-breaking work that is done by women in Russia and Israel. A woman should have a right to choose her career. She should have the opportunity to work if she wishes. Above all, a woman should have the opportunity to choose the career of being a mother and a home maker. The ERA would deprive her of that opportunity.

The ERA would abolish the laws that protect our women and children. Please defend motherhood and protect our children by voting against ratification of the Equal Rights Amendment.

Your's for God and Country,
Wm. M. Chaney
 Wm. M. Chaney, Grand Dragon
 Phone: 1 - 317 - 881 - 4433

Attest:
Richard B. Shoff
 Richard B. Shoff, Grand Klipp

"We Must Conquer"

Fonte: <https://indianamemory.contentdm.oclc.org/>

Abel Meeropol, um judeu ativista político e membro do Partido Comunista, ao ter acesso a informações sobre as atrocidades cometidas pela Ku Klux Klan, escreve, em 1936, o poema "Strange fruit" que, depois, vai ser musicado e interpretado por grandes nomes da

música negra como Billie Holliday e Nina Simone. O poema oferece uma descrição visual das ações da Klan no Sul dos EUA como forma de protesto e denúncia contra essas ações.

Strange fruit

Fruta Estranha (tradução: geledés.org.br)

Southern trees bear strange fruit,
Blood on the leaves and blood at the root,
Black bodies swinging in the southern
breeze,
Strange fruit hanging from the poplar trees.

Árvores do sul dão uma fruta estranha,
Sangue nas folhas e sangue nas raízes,
Corpos negros balançando na brisa do sul,
Frutas estranhas penduradas nos álamos.

Pastoral scene of the gallant South,
The bulging eyes and the twisted mouth,
Scent of magnolias, sweet and fresh,
Then the sudden smell of burning flesh.

Cena pastoril do heroico sul,
Os olhos inchados e a boca torcida,
Perfume de magnólias, doce e fresco,
E de repente o cheiro de carne queimada.

Here is fruit for the crows to pluck,
For the rain to gather, for the wind to suck,
For the sun to rot, for the trees to drop,
Here is a strange and bitter crop.

Aqui está a fruta para os corvos puxarem,
Para a chuva recolher, para o vento sugar,
Para o sol apodrecer, para a árvore pingar,
Aqui está a estranha e amarga colheita

A Klan não estava sozinha: quanto mais avançavam as políticas reparativas na Reconstrução, como a aprovação da 15ª Emenda Constitucional de 1870 que garantia o direito ao sufrágio de todos os cidadãos norte-americanos, proibindo o governo federal e os estados de lhes negar, em razão de raça, cor ou situação anterior de servidão, mais avançava sua oposição aos direitos civis dos afro-americanos. Destaca-se, nesse contexto, a criação dos Black Codes: Códigos Negros, estabelecidos no Sul na intenção de “regulamentar” as relações trabalhistas de acordo com os moldes pré-Guerra Civil, evitando que os negros pleiteassem melhores salários e condições de trabalho (Cuthbert-Kerr, 2008). Os Black Codes acirraram as leis contra a vadiagem tendo, como foco, a população negra.

W. E. B. Du Bois, no clássico “Black Reconstruction in America” (1935), analisa o período da Reconstrução, estabelecendo, como recorte temporal, os anos de 1860 a 1880. Para Du Bois, trata-se de um período negativo para os afro-americanos apesar dos avanços nos direitos civis, já que, nas relações de trabalho, não só continuaram sendo explorados como foram colocados contra os brancos pobres pelos latifundiários do Sul. Segundo Du Bois, a estratégia dos grandes proprietários sulistas impossibilitou que os trabalhadores da região se unissem de forma organizada para subverter a situação.

Eugene Puryear (2017), no artigo “Rumo a uma terceira Reconstrução: lições do passado para um futuro socialista”, assim analisa o período da Reconstrução:

Vestida de retórica e incubada na estrutura da “democracia americana”, foi, no entanto, esmagada, afogada em sangue, por ser radical demais para a “democracia americana” real. Embora permitindo que o lucro fosse obtido, os governos da Reconstrução reivindicavam os rendimentos do comércio para o bem-estar geral. Embora não evitassem o trabalho assalariado, eles exigiam justiça na remuneração e nos contratos. A reconstrução exigia que o pelotão e o linchamento fossem substituídos por júris e pelo estado de direito. Tudo isso ocorreu durante uma época em que as “grandes fortunas” recém-cunhadas não toleravam nenhum contrato social, buscavam apenas degradar o trabalho e estavam determinadas a enfrentar o descontentamento popular com a corda e a arma onde os tribunais ou as urnas empalhadas não bastariam (PURYEAR, 2017)⁸².

Fica evidente no texto o uso da violência contra os trabalhadores, mesmo diante da aquisição de lucro por parte dos empregadores.

A liberdade dos escravos nos Estados Unidos foi, de fato, ilusória. Apesar de alguns estados terem legalizado a abolição da escravatura, os antigos escravos ainda enfrentavam inúmeras barreiras para conseguirem construir vidas independentes. Eles não tinham acesso à educação, nem à propriedade, nem à votação. Além disso, os Estados do Sul ainda aplicavam leis que criminalizavam o trabalho livre dos negros, limitando seu trabalho e sua capacidade de ganhar a vida. Como resultado, muitos ex-escravizados acabaram presos, enquanto outros foram forçados a voltar para a servidão assalariada (ALEXANDER, 2018).

Ainda que as leis garantissem a igualdade social por meio das legislações, estas não se mostraram reais no cotidiano dos afro-americanos. O novo contexto era, na verdade, o início de um novo processo de exclusão social e divisão racial.

As pessoas negras viram-se, então, novamente impotentes e jogadas em campos penais de trabalho forçado, o que era, sob muitos aspectos, pior do que a escravidão. A luz do sol deu lugar à escuridão, e o regime Jim Crow de segregação emergiu — um sistema que levou a condição das pessoas negras quase de volta à estaca zero, a uma casta racial subordinada (ALEXANDER, 2018, p.42).

Outro fato que sinaliza a fragilidade das políticas de Reconstrução é a implementação das chamadas Leis Jim Crow, baseadas no princípio do “juntos, porém separados”. Considerando o contexto do capital, não se pode considerar nenhuma novidade que, logo após a integração dos afro-americanos na sociedade estadunidense, mesmo que em condições

⁸²Texto traduzido, publicado no site www.Liberationschool.org, sem paginação. Original em <https://www.printfriendly.com/p/g/sLvbGq>

desiguais, tenha se consolidado este conjunto de leis: uma resposta articulada das elites capitalistas.

A expressão “Jim Crow” foi provavelmente inspirada na canção “Jump Jim Crow”, cantada e dançada pelo ator Thomas D. Rice, com maquiagem Black face, e que satirizava as políticas populistas de Andrew Jackson. Essa canção foi lançada em 1832 e, em 1838, a expressão tornou-se uma referência pejorativa para os negros. A primeira menção conhecida às leis que mais tarde ficaram conhecidas como Jim Crow laws foi em 1892, em um artigo no *The New York Times* sobre as leis eleitorais do Sul dos Estados Unidos. Durante o século XIX, as legislaturas do Sul aprovaram leis de segregação racial destinadas aos negros, e essas leis ficaram conhecidas como as Jim Crow laws (SANTOS, 2019). Silvio Luiz de Almeida e Pedro Davoglio, assim, definem essas leis na introdução do livro “A nova segregação: racismo e encarceramento em massa”, de Michelle Alexander (2017)

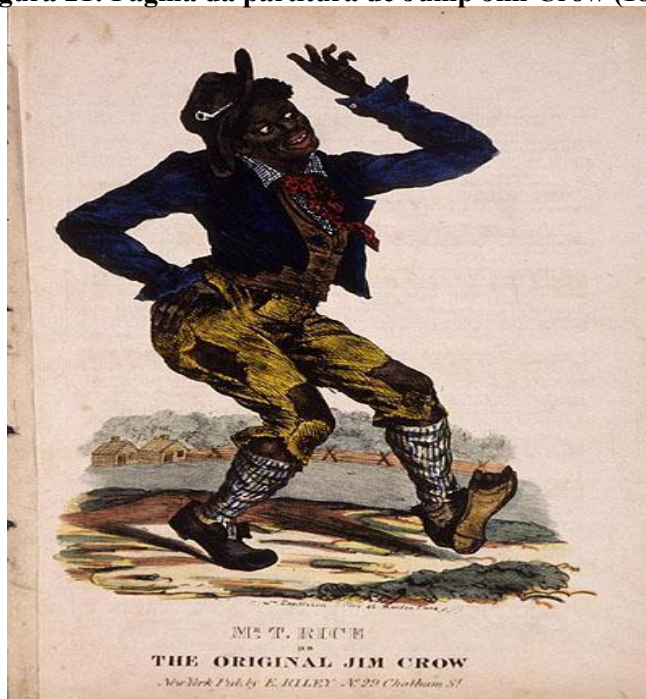
São chamadas “Jim Crow” as leis que oficializaram o sistema de segregação racial vigente entre 1876 e 1965 nos estados do Sul dos Estados Unidos. Todavia, vale ressaltar que ainda que os estados do Norte não tenham promulgado “leis Jim Crow”, na prática, a segregação também existiu ali e mesmo no âmbito federal, em instituições como as Forças Armadas. Elaboradas no período pós-Guerra Civil conhecido como Reconstrução, elas instituíam a separação de brancos e não brancos na utilização e no acesso a serviços e locais públicos, dos quais escolas e meios de transporte são os exemplos mais emblemáticos. Apesar de justificadas pelo princípio de “separados, mas iguais” (fixado na polêmica decisão da Suprema Corte no caso *Plessy versus Ferguson*), as leis Jim Crow *jamais* garantiram qualquer tipo de igualdade entre brancos e negros: a estes últimos eram reservadas as piores escolas, os meios de transporte público mais precários etc., além de sérias restrições ao direito de voto (ALMEIDA; DAVAGLIO, 2017, p. 9).

Almeida e Davaglio esclarecem que o nome das leis, Jim Crow, é uma referência a um personagem interpretado por um homem branco que pintava o rosto para se passar por negro. O personagem era “de pouca inteligência, preguiçoso e desonesto” (ALMEIDA; DAVAGLIO, 2017, p.9).

As leis Jim Crow foram uma série de leis segregacionistas e discriminatórias adotadas nos Estados Unidos a partir da década de 1890 e que duraram até 1965. Essas leis variaram de estado para estado, mas, de forma geral, estabeleciam a separação racial em locais públicos, como escolas, transportes, hospitais, restaurantes, bares, parques e outros, e eram, muitas vezes, acompanhadas de leis que restringiam o direito ao voto e outros direitos civis das comunidades negras.

Na imagem a seguir, podemos observar a caracterização e construção caricata atribuída à figura do negro.

Figura 21: Página da partitura de Jump Jim Crow (1832)



Fonte: Institute for Advanced Technology in the Humanities at the University of Virginia.

Como resultado da Lei Jim Crow, os afro-americanos foram segregados de outras comunidades e privados de oportunidades iguais em educação, emprego, direitos de voto e outros direitos civis. As leis também prejudicaram os direitos econômicos dos Africanos-Americanos, limitando seu acesso a financiamentos, empréstimos e outras formas de apoio financeiro.

Esse conjunto de leis criou um sistema de ‘separação igual’, que exigia que os afro-americanos e outras pessoas de cor usassem instalações separatistas e separadas de brancos. A Lei Jim Crow foi usada como mecanismo para manter a condição da desigualdade racial nos Estados Unidos. Essas leis foram criadas para proibir a mistura racial e perpetuar a desigualdade, e para garantir que os direitos civis dos afro-americanos e outras pessoas de cor continuassem sendo limitados, e resultaram em níveis de segregação e discriminação sem precedentes na história dos Estados Unidos (NASCIMENTO, 2019).

Existiam essas leis em todos os estados do sul dos Estados Unidos, bem como em alguns estados do norte. No entanto, as leis segregacionistas diferiam em cada estado e, muitas vezes, eram ainda mais restritivas em áreas rurais. Embora não se possa exatamente

quantificar o número de leis Jim Crow que existiam nos Estados Unidos, sabe-se que existiam várias delas. Segundo Carlos Nascimento (2019),

A segregação proporcionada pelas leis Jim Crow, durante as décadas de 1890 e 1920, estendeu seus tentáculos por todos os aspectos da vida dos negros norte-americanos. No que se refere ao campo econômico, as opções para a busca de uma vida melhor se mostraram de igual maneira escassas (NASCIMENTO, 2019, p.120).

Portanto, as leis propostas e instauradas atingiram drasticamente todas as esferas da vida dos afro-americanos. Era um projeto que se consolidava cada vez mais. Uma das leis de Jim Crow era a “Lei de Separação de Roupas”, que obrigava as pessoas de cor a usarem vestimentas separadas das usadas pelas pessoas brancas, e proibia as pessoas de cor de usar roupa branca, como paletós, chapéus, sapatos e até mesmo brincos (SANTOS, 2019).

Diferentemente de Du Bois (1935), Batista (2016) tem uma avaliação bastante positiva do período da Reconstrução no que diz respeito aos afro-americanos. Segundo ele, em 1870, todos os antigos estados confederados foram admitidos na União, e as constituições estaduais, durante os anos da Reconstrução Radical, foram as mais progressistas da história da região. A participação dos afro-americanos na vida pública do Sul, depois de 1867, seria, incomparavelmente, o desenvolvimento mais radical da Reconstrução, que foi, essencialmente, um experimento em larga escala na democracia inter-racial, diferente de qualquer outra sociedade após a abolição da escravidão.

Fato é que se, durante a Reconstrução, os afro-americanos alcançaram vitórias significativas, também nesse período é possível encontrar os resquícios da escravidão, às vezes, implícito, mas, muitas vezes, explícitos. Se há algo que esse período pode ensinar é que, mesmo quando despojados de seus direitos por tribunais, legislaturas e constituições estaduais revisadas, os afro-americanos nunca se renderam à supremacia branca. A resistência também é seu legado (JUNQUEIRA, 2001).

A resistência negra assumiu muitas formas. Tendo sido negados nas urnas, mulheres e homens afro-americanos organizaram associações políticas, igrejas, escolas e clubes sociais, tanto para nutrir sua própria cultura quanto para se manifestar com a maior força possível contra a opressão sufocante que se desenrolava ao seu redor. Embora brutalizados pelas práticas escandalosamente extensas de linchamentos e estupros, reforçados pelo terrorismo e

pela violência vigilante, eles expuseram os crimes e a hipocrisia da supremacia branca em seus próprios jornais e revistas, e em marchas e comícios políticos (BATISTA, 2016).

Embora a relação entre a Reconstrução e as tentativas de inserção social dos afro-americanos seja autêntica, ela não é o único ponto que merece atenção no que tange à Guerra Civil Americana e seus desdobramentos: é nesse período que o país dá seus primeiros passos no imperialismo. O tema foi abordado de forma antecipada por Engels (2020) em seus escritos sobre a Guerra Civil Americana:

Uma guerra popular desse tipo, de ambos os lados, não ocorreria desde que surgiram os grandes Estados e, de qualquer forma, aponta a direção para o futuro de toda a América por centenas de anos vindouros. Uma vez derrotada a escravidão, o maior grilhão no desenvolvimento político e social dos Estados Unidos, esse país deverá se mobilizar com um ímpeto que o fará assumir uma posição bastante distinta na história do mundo muito rapidamente, e logo se encontrará uso para o exército e a marinha que estão sendo providos pela guerra (ENGELS, 2020, p.28).

Engels, em alguns de seus artigos sobre a Guerra, traça um panorama da estratégia militar do conflito, mostrando os avanços tecnológicos nessa área e, com base na análise dos dados de realidade, que esta força militar que estava se constituindo seria utilizada para a formação de uma nação que se destacasse entre as demais. Um dos motivos de destaque dos Estados Unidos, como observar-se-á mais tarde, será seu potencial bélico e a ocupação de territórios.

O imperialismo pode ser entendido como a expansão geral de uma nação, acompanhada pelo exercício de poder sobre outras nações no processo. No caso dos Estados Unidos, o imperialismo ocorreu na expansão para o Oeste, expansão ultramarina e o uso do imperialismo econômico e cultural por meio de empreendimentos capitalistas (BUKHARIN, 1984). Embora a relação entre a Reconstrução e as tentativas de inserção social dos afro-americanos seja autêntica, ela não é o único ponto que merece atenção ao debruçar sobre esta época da história estadunidense. É neste período que o país dá seus primeiros passos no imperialismo. O tema foi abordado de forma antecipada por Engels em seus escritos sobre a Guerra Civil Americana:

Uma guerra popular desse tipo, de ambos os lados, não ocorreria desde que surgiram os grandes Estados e, de qualquer forma, aponta a direção para o futuro de toda a América por centenas de anos vindouros. Uma vez derrotada a escravidão, o

maior grilhão no desenvolvimento político e social dos Estados Unidos, esse país deverá se mobilizar com um ímpeto que o fará assumir uma posição bastante distinta na história do mundo muito rapidamente, e logo se encontrará uso para o exército e a marinha que estão sendo providos pela guerra (ENGELS, 2020, p.28).

O conceito de imperialismo está longe de ser um consenso entre os estudiosos do tema. John Atkinson Hobson (1981), um dos pioneiros no debate sobre o conceito de imperialismo e como ocorre na prática, acerta ao definir o imperialismo como um “processo social parasitário”, mas se equivoca ao acreditar que as relações econômicas não estão no cerne desse processo. Para Hobson (1981), o imperialismo é motivado, principalmente, pelo nacionalismo, militarismo, espírito de aventura e crenças religiosas. Não que esses fatores não fizessem parte da empreitada imperialista, contudo, como demonstrou Bukarin (1984), o imperialismo está imbuído da necessidade de uma nação e/ou povo de exercer o poder sobre outra/o.

Coube a Lênin (2011), aprofundar o debate, dando, a ele, novos contornos. Em *Imperialismo: etapa superior do capitalismo*⁸³, apresentando as diferentes formas de existência do capitalismo, ele argumenta que o imperialismo está diretamente associado ao avanço da industrialização atrelado ao “capital financeiro”, um capital que os bancos possuem e os industriais utilizam-no.⁸⁴

A injeção de capital financeiro nas indústrias potencializa a produção gerando mais produtos e mercadorias. Todavia, dois desafios se apresentam: necessidade de matéria-prima e mercado consumidor, e disputa pela liderança no processo mundial de produção. O imperialismo como prática de expansão, ocupação e exploração territorial, econômica e cultural é a resposta encontrada por grandes nações capitalistas a esses desafios.

No caso dos Estados Unidos, o imperialismo ocorreu de forma bastante singular e precoce. As primeiras práticas imperialistas que experimentaram foram em relação aos nativos na expansão para o Oeste conhecida como “marcha para o Oeste”, no final da primeira metade do século XIX. A busca pelo metal levou um número significativo de estadunidenses e estrangeiros a ocuparem territórios indígenas, expulsando parte da população de seu território, além de exterminar outra parte. Como incentivo à ocupação da região: o “*Homestead Act*”, Lei de povoamento, instituiu valores baixíssimos para a compra de terras no Oeste com a condição de que as terras fossem habitadas e cultivadas. Além da

⁸³ Em algumas traduções, o título é: *Imperialismo: fase superior do capitalismo*.

⁸⁴ O livro de Lênin apresenta uma complexidade e profundidade muito maior do que a que apresentamos como um recorte/síntese de suas ideias.

motivação econômica, fatores religiosos também serviram para impulsionar a ocupação da região. A ideia do *Destino Manifesto*, fortemente arraigada no século XIX, baseava-se na crença da predestinação divina de que os Estados Unidos seriam uma grande nação.

À medida que mais pessoas se mudavam para as terras do Oeste, essas terras foram estabelecidas como territórios dos Estados Unidos. Ao longo do século XIX, os Estados Unidos aumentaram drasticamente de tamanho, incorporando cada vez mais territórios à nação. Durante um tempo, os políticos americanos trataram os grupos nativos americanos residentes dessas regiões como nações independentes, usando tratados para justificar a transferência de terras para os Estados Unidos (BUKHARIN, 1984).

Outra peculiaridade do imperialismo estadunidense foi a expansão territorial por meio da compra de territórios. Dessa forma, foram adquiridos os territórios do Alasca, Flórida e Lousiana. Contudo, a via diplomática não foi utilizada na disputa com o México pelo que é, atualmente, o estado do Texas. Acreditava-se que o controle do Havaí era essencial para o controle do Pacífico e, naquela época, havia um medo legítimo de que os japoneses pudessem assumir esse controle. Os japoneses tentaram se opor à anexação, mas sem sucesso. Os americanos também compraram o Alasca dos russos e as Ilhas Virgens da Dinamarca (BANDEIRA, 2017).

Conforme Bandeira (2017), uma das primeiras grandes tentativas dos Estados Unidos de ganhar território de outro país formal foi durante a Guerra Mexicano-Americana de 1846-1848. Os americanos estavam se mudando para o território mexicano do Texas por décadas e, por volta de 1836, eles se rebelaram contra o México e transformaram o Texas em um país independente. Em 1845, os Estados Unidos anexaram o Texas, o que significa que o incorporaram à nação, apesar de o México ainda não ter reconhecido a legitimidade da independência do Texas.

Para o México, a anexação do Texas foi nada menos que um roubo de terras. O resultado foi uma guerra entre os Estados Unidos e o México, vencida pelos Estados Unidos. No tratado de paz entre os EUA e o México, chamado de Tratado de Guadalupe Hidalgo, o México não apenas perdeu o Texas para os Estados Unidos, mas também 520.000 milhas quadradas adicionais de terra. A maior parte do que atualmente é o sudoeste dos EUA – incluindo partes da Califórnia, Arizona, Nevada, Utah, Novo México, Colorado e Wyoming – foi a região Norte do México até 1848 (BARBOSA et. al, 2017).

Mas, no final do século XIX, tudo isso mudou rapidamente. No espaço de apenas alguns anos, de 1898 a 1901, os Estados Unidos passaram de um antigo posto avançado do Império Britânico a uma potência imperial por direito próprio, reivindicando território ou

nacionalidade" que fora parte do vocabulário da política europeia desde 1830; e assim veio a ser utilizada igualmente para todos os movimentos que consideravam a "causa nacional" como de primordial importância política: mais exatamente, para todos os que exigiam o direito à autodeterminação, ou seja, em última análise, o direito de formar um Estado independente, destinado a algum grupo nacionalmente definido. O número de tais movimentos ou, pelo menos, dos líderes que afirmavam falar por eles, e sua significação política aumentariam de modo impressionante nessa época (HOBBSAWM, 1988, p. 130-131).

Hobsbawm aponta ainda como que o nacionalismo irá despertar práticas de xenofobia e ressentimento coletivo de um povo contra o outro, que, sem ser capaz de identificar as razões de seu descontentamento, culpava o outro, o estrangeiro. (1988, p.144).

Atualmente, os Estados Unidos⁸⁵ constituem o maior império entre as nações. Além de sua grande extensão territorial e poder bélico, o país propaga sua moeda, cultura e estilo de vida para quase todos os outros países. Tanto poder tem suas origens no saque de terras indígenas e se reafirma na exploração de segmentos sociais marginalizados pelo capital, como os imigrantes latinos e africanos, assim como dos afro-americanos. No que tange aos afro-americanos, Du Bois afirma que o capital financeiro também irá impactar a vida deles, uma vez que “the echo of this industrial imperialism in America was the expulsion of black men from American democracy, their subjection to caste control and wage slavery” (W. E.B. Dubois, *Dusk of Dawn*, p.96, s/d.) “o eco do imperialismo industrial nos Estados Unidos foi a expulsão dos homens negros da democracia americana, sua sujeição ao controle de casta e à escravidão assalariada” (tradução nossa).

Já no século XX, o tema do imperialismo não escapou à crítica do PPN que defendia a libertação das comunidades negras chamadas de colônias pelos Panteras, do que consideravam como o controle imperialista exercido pelos grupos exploradores. Huey P. Newton, no artigo “Sobre o Intercomunalismo”, afirma:

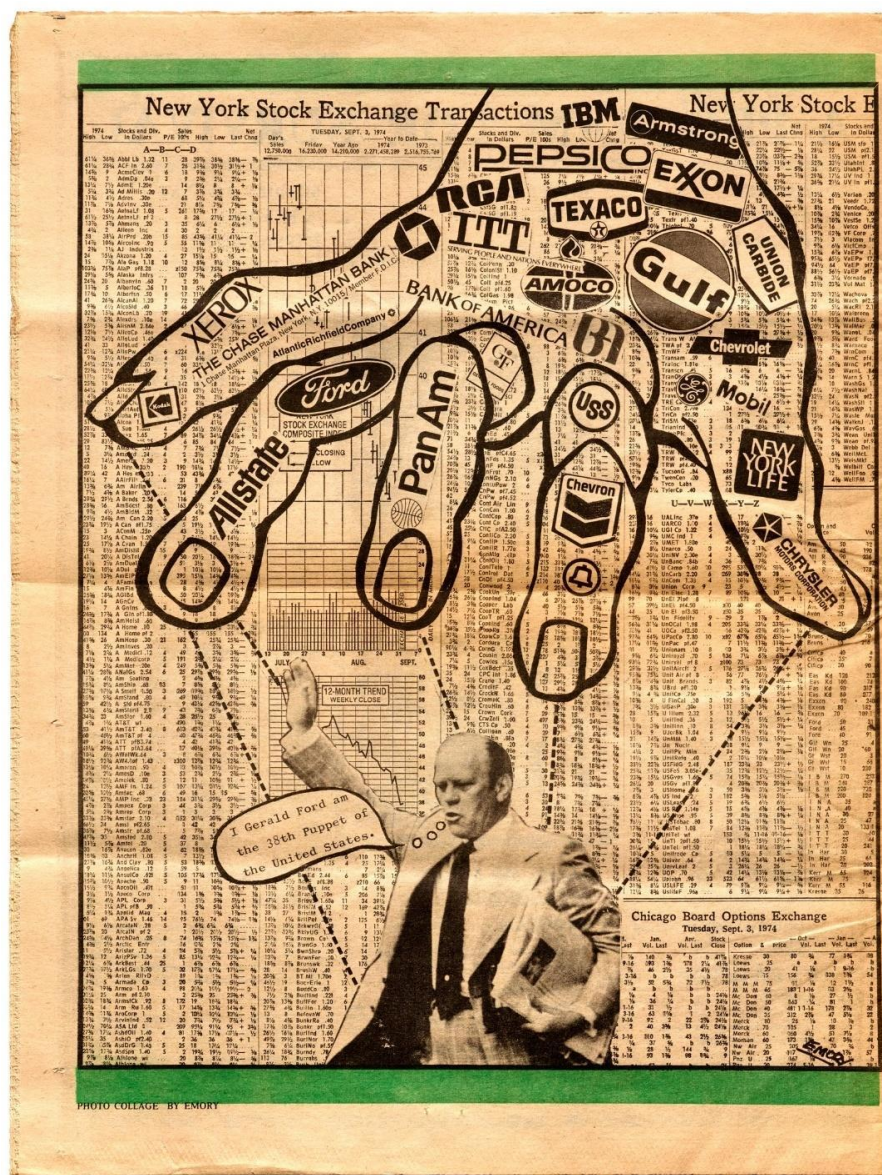
Usando o método materialista dialético, nós do Black Panther Party vimos que os EUA não eram uma nação. Era outra coisa; mais que uma nação. Havia expandido seus limites territoriais, expandiu todos seus controles. Chamamos de Império. Agora, uma época o mundo tinha um império em que as condições de domínio são outras, o Império Romano. A diferença entre os impérios romano e o estadunidense é que nações foram capazes de existir externa e independentemente do Império porque seus meios de exploração, conquista e controle, eram limitados. Mas quando falamos de “império” hoje, queremos dizer precisamente o que dizemos. Um

⁸⁵ Na contemporaneidade, sob o discurso de “guerra ao terror” e o argumento falacioso de levar a paz e a democracia, e reestabelecer a ordem, os Estados Unidos invadiram o Iraque, o Afeganistão, Síria, Sudão, Líbia, Iêmen e Palestina.

Império é um Estado-Nação que se transformou em uma potência que controla todas as terras e povos do mundo. (NEWTON, 2018a, p. 236).

Tanto em seu jornal *The Black Panther* quanto em folhetos distribuídos pela organização, o imperialismo era denunciado. Na imagem a seguir, observa-se um panfleto produzido por Emory Douglas, por meio da técnica de colagem, no qual se buscava, com base nas imagens, denunciar as grandes empresas e corporações e seu domínio corporativo como uma das razões das desigualdades.

Figura 23: Folheto produzido por Emory Douglas



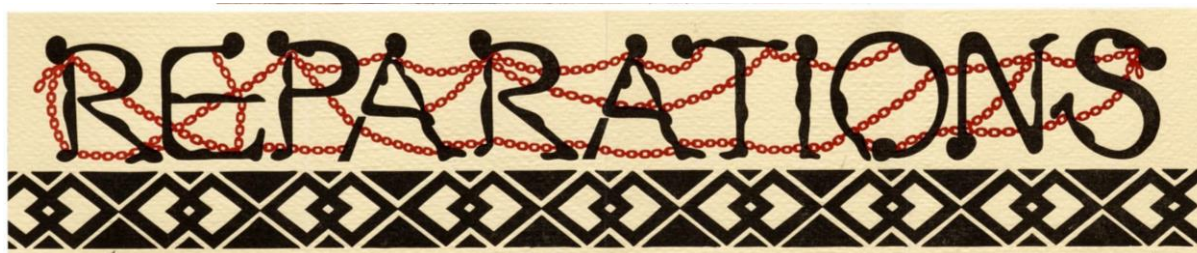
Fonte: <https://letterformarchive-org.translate.goog>

Como buscou-se esboçar neste tópico, o que ficou conhecido como Reconstrução, na história estadunidense, é um conjunto de fatos políticos, sociais e econômicos que, quando analisados minuciosamente, mostram-se interligados e interdependentes. A Reconstrução, quando confrontada com a atualidade, mostra-se inconclusa. Afeni Shakur, uma das integrantes do PPN, escreve, da prisão em 1968, 91 anos após do fim da Reconstrução:

Neste país, sabemos que não somos cidadãos de segunda classe – sabemos que não somos cidadãos de modo algum. Sabemos que 13^a, a 14^a e a 15^a emendas não nos libertaram – que apenas legalizaram a escravidão e expandiram a decisão de Dred Scott⁸⁶ para incluir os índios, os que falam espanhol e os brancos pobres. Sabemos que as coisas não melhoraram, apenas pioraram progressivamente. Sabemos que esses são os tribunais, a justiça e as leis do homem rico. São seu céu e seu ar – só podemos olhar para ele e respirar se disser que podemos. Sabemos que a riqueza não é fruto do trabalho, mas do roubo organizado e protegido (PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS, v. II, p.35).

O trecho da carta mostra Shakur usando várias referências do período da Reconstrução. Essa é uma história que foi passada entre as gerações. Sua escrita apresenta ainda a consciência de que a riqueza não é fruto direto do trabalho, mas da exploração deste. A posição do PPN quanto a esse período histórico foi retomada por Emory Douglas mais recentemente. Em seu livro lançado em 2009, a palavra “reparações” aparece presa a correntes, em uma alusão direta ao período da Reconstrução, conforme figura seguinte:

Figura 24: Arte Emory Douglas



Fonte: letterformarchive-org. translate. goog

⁸⁶ Escravizado afro-americano que pleiteou sua liberdade na Suprema corte em 1857. Na ocasião, seu dono havia se mudado para um estado em que a emancipação já havia sido emancipada. Usando dessa prerrogativa, entrou na justiça pedindo sua liberdade. O júri, porém, decidiu em favor de seu dono que não poderia ter prejuízo perdendo sua ‘mercadoria’. No artigo, “Enquanto a tempestade não vem: o caso de Dred Scott e os diques rompidos de um conflito irreparável”, de Guilherme Amorim Montenegro, é possível obter maiores informações sobre o caso.

Este conhecimento e reconhecimento de que as medidas adotadas durante a Reconstrução foram insuficientes para a mudança da realidade dos afro-americanos levou, na segunda metade do século XX, à formação de grupos ativistas de tendências diversas. Assim, ao se traçar um panorama do período escravista e da época da Reconstrução nos EUA, tem-se o pano de fundo das opressões que acometiam os afro-americanos na década de 60 e que impulsionaram a criação de organizações como o PPN e sua relação com a educação.

3 EDUCAÇÃO NA VIDA E PARA A VIDA: QUESTÕES RELATIVAS À EDUCAÇÃO NO CAPITAL E PARA ALÉM DO CAPITAL

A maior parte do comportamento humano é comportamento aprendido. A maior parte das coisas que o ser humano aprende é adquirida em uma relação indireta com o objeto. Os humanos não agem por instinto, como os animais inferiores fazem. Essas coisas aprendidas indiretamente podem muitas vezes estimular respostas muito eficazes para o que pode ser uma experiência direta posterior. Nesse momento, as massas negras estão manejando a resistência da forma incorreta (NEWTON, 1967).⁸⁷

A crise estrutural do capital atinge também, estruturalmente, todos os campos da sociabilidade, com impactos diretos na dimensão do trabalho e da educação. Essa questão, que ganhou foco nas análises de diferentes autores, como István Mészáros (2006, 2016), permanece atual e urgente. Não por ser a educação a grande salvadora dos males diversos que afligem nossa época, nem mesmo pela possibilidade de ser considerada como a única via para transformação social; mas sim, pela necessidade inadiável de recolocar a educação no debate sobre os processos possíveis e necessários de emancipação, reconhecendo e redimensionando sua importância, limites e potencialidades na construção de uma nova ordem social.

Atinente a essas questões, este capítulo trata da disputa pela educação no interior do capital e interroga se é possível a construção de uma educação emancipatória no interior desse sistema. Nesse sentido, salienta-se que a educação é anterior e mais abrangente que qualquer dos processos educativos institucionais e, logo, precisa ser entendida para além deles. Tais considerações são de extrema relevância diante da conjuntura política que predomina em grande parte do mundo na atualidade, marcada pela mercantilização da educação e o deslocamento de sua função humanizadora com vistas a atender ao interesse do grande capital: formar sujeitos aptos à reprodução do modo de produção vigente. Em tempos de tamanho obscurantismo como o que vivemos, no qual, como dizia Bertolt Brecht, temos que defender o óbvio, retomar à educação tornou-se tarefa inalienável.

⁸⁷ Trecho de artigo publicado por Huey P. Newton na coluna “Em defesa da autodefesa”, do jornal The Black Panther, em 20 de julho de 1967. In: PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS; Antologia-v.1, 2018.

3.1 Educação no contexto do capital

Mészáros (2008), no ensaio “A educação para além do capital”, como o próprio título sugere, aborda o papel da educação na superação do capital e construção de uma nova sociabilidade. Para isso, examina a educação no interior do capital apontando a relação entre educação e reprodução do modo capitalista.

Sumariamente, as conclusões do autor são de que (i) sendo o capitalismo irreformável, irrecuperável, é preciso romper com sua lógica para a efetivação de uma educação que vise à formação integral do ser; (ii) dado o caráter do modo de produção capitalista, estruturalmente desigual e desumanizador, reformas e medidas paliativas não têm o potencial de alteração efetiva da realidade; (iii) no âmbito da educação, a iniciativa de mudanças não partirá das instituições oficiais (escolas), pois estão, estruturalmente, comprometidas com o capital e agem sob sua lógica⁸⁸; (iv) a mudança radical da sociedade requer uma nova concepção de educação, mais ampla, de modo a possibilitar a instrumentalização dos sujeitos para a luta contra a lógica do capital; (v) a educação (principalmente a educação formal, institucionalizada) atua na internalização dos valores e costumes do modo de produção vigente; (vi) a educação tem um papel estratégico tanto na formação de uma nova sociabilidade, como também para a formação de sujeitos que reproduzam e deem sustentabilidade ao novo que há de vir, além do capital.

Por “além do capital”, Mészáros (2008) entende que,

O conceito *para além do capital* é inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que *sustente concretamente a si própria*, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. Deve ser assim porque a negação direta das várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega e, portanto, permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade. (MÉSZÁROS, 2008, p.63. Grifos do autor).

Diante de uma sociedade de classes, como é o caso da sociedade capitalista, a educação irá atender aos interesses das classes dominantes atuando na internalização de seus valores, afinal de contas, “ao trabalhador só é permitido ter tanto para que queira viver, e só é

⁸⁸ Mészáros não generaliza a questão. O autor reconhece que, no interior das escolas, existem iniciativas não hegemônicas, porém são insuficientes diante de toda a lógica do capital e seu potencial de reprodução como modo de vida.

permitido viver para ter” (MARX, 2010, p.142), logo, não é exagero afirmar que a educação implica relações de poder e subalternidades.

Aos sujeitos da classe trabalhadora, é ensinado, desde o nascimento, como se formar e conformar de modo a atender aos interesses do capital. De forma objetiva, isso implica formar e fomentar, nesses sujeitos, hábitos, posturas e mentalidades submissas e pacíficas, o que ocorre por meio de um discurso constante de naturalização das desigualdades. Mais recentemente, com o fortalecimento e exacerbação da crise estrutural do capital, duas ideias ganham força: a do esforço (e fracasso) individual, e do empreendedorismo. Ambas relacionadas entre si.

Uma das marcas do capitalismo, e que o diferencia de outros modos de produção que precederam, é o individualismo. Coloca-se sobre o indivíduo a responsabilidade total de seu destino, assim, se, na época medieval, a justificativa para a desigualdade e a não possibilidade de mudança de estamento social estava no argumento de ser a vontade divina, ou seja, ‘por que Deus quis’, no capitalismo o argumento teológico perde força e, em seu lugar, desenvolve-se, estrategicamente, a ideia de mérito pessoal. Sucesso ou fracasso, riqueza ou pobreza, dependem do esforço de cada um. A mensagem transmitida é de que a sorte não sorri àqueles que não se esforçam.

No capitalismo contemporâneo, essa ideia ganha sofisticação, passando a ser propagada como empreendedorismo, uma perspectiva que se espalhou e criou raízes principalmente entre os setores médios e baixos da sociedade, com o forte apoio da grande mídia. A mistificação criada pelo capitalismo coloca o empreendedorismo como característica, virtude daqueles que conseguem, de forma “inovadora”, superar as adversidades materiais criadas pelo próprio sistema. Nesse sentido, o empreendedorismo é a criatividade colocada em prática.

É recorrente, na mídia, histórias de pessoas que ‘se reinventaram’ e alcançaram sucesso, o que no capitalismo significa que adquiriram algum bem e/ou capital. No que diz respeito, mais diretamente, à educação, essas histórias geralmente tratam de pessoas de baixa renda, com trabalhos desqualificados, ou mesmo desempregadas, que alcançaram sucesso educacional sendo aprovadas em cursos superiores, socialmente valorizados e, por isso, bastante disputados. São histórias de empregadas domésticas, coletores de lixo, pedreiros etc. Os ensinamentos que se quer incutir nas massas por meio dessas histórias são de que ‘qualquer um é capaz’; ‘a oportunidade existe para todos’; ‘há justiça social’; ‘no capitalismo, todos podem. Basta querer!’

A força do argumento do empreendedorismo é tanta que tem ganhado espaço nos currículos escolares e, até mesmo, entre grupos de esquerda. A concepção de empreendedorismo obstaculiza a leitura efetiva da realidade, logo sua transformação. Os sujeitos imbuídos dessa crença tornam-se incapazes de perceber, por exemplo, que a pobreza não é fruto da vontade individual, mas resultado de um modo de produção que dela se retroalimenta para existir; não percebem que a estrutura social em que estão inseridos é extremamente opressora, violenta e hierarquizada, que a desigualdade de classes é um dos seus pilares. Sem essa compreensão, o sujeito coloca sobre seus ombros a responsabilidade que caberia ao sistema opressor e, desse modo, torna-se incapaz de realizar a luta contra o capital ou, se a faz, faz de forma incorreta, insuficiente.

O capitalismo apresenta e faz acreditar na falácia de que questões estruturais são conjunturais; que as crises são passageiras e dizem respeito a uma determinada região, em uma determinada época. Todavia, as crises são da natureza desse sistema que se alimenta e necessita delas para sua própria existência e sustentabilidade. Nesse cenário, a educação, em especial a educação escolar, contribui grandemente para que o verniz social, que esconde as chagas do modo de produção, seja assimilado, internalizado e reproduzido como verdade, contribuindo para que a ordem burguesa estabelecida e seus interesses não sejam desmascarados. A educação, seja ela escolar, seja não escolar, é peça-chave na formação de hábitos, costumes, práticas e posturas, enfim, de todo modo de ser e existir no mundo que alimenta o sistema hierárquico de classes, naturalizando-o e sustentando-o. Para Mészáros (2008),

(...) a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos – (...) da legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas “expectativas adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Mas, se a educação no capitalismo atende aos fins desse sistema e suas classes dominantes, garantindo sua longevidade, em que interessa aos trabalhadores e oprimidos reivindicá-la? A quem interessa o direito à educação?

Primeiramente, é importante lembrar que a educação está na própria vida, não se limitando ao espaço escolar ou à escolarização. Estando ou não em uma escola, o sujeito vai

ser educado e se educar. A educação é uma atividade humana à qual nenhum ser humano pode escapar, pois faz parte da própria formação desse ser. Mas, a educação também se refere à aquisição dos saberes historicamente construídos, como também de se conhecer a própria história e suas interações e contradições. Quando se reivindica o direito à educação, está se reivindicando o direito a ter acesso a esses saberes. Uma reivindicação legítima e fundamental, já que é preciso conhecer a realidade em suas bases concretas para transformá-la. Nesse sentido, para PPN, a educação interessa, e muito, à classe trabalhadora e a todos aqueles que objetivam a mudança social, seja ela mais ou menos radical; não sem razão, a educação é pauta de reivindicação de sujeitos e organizações de variadas vertentes.

Todavia, diante de medidas e movimentos pela garantia à educação, é preciso analisar o discurso com base em seu interlocutor. Em outras palavras, é preciso saber quem está pautando a educação para se delinear suas intencionalidades. Desde o final da Segunda Guerra Mundial, cresce o número de grandes bancos, empresas e conglomerados envolvidos no financiamento da educação, sendo o Banco Mundial um dos principais atores na atualidade. Em sua função de defender os interesses capitalistas dos países centrais, o Banco Mundial tem regido a política econômica dos países periféricos de economia frágil e dos países em desenvolvimento. A cartilha do Banco Mundial regula as políticas públicas e legislação, incentivando a redução de ‘gastos’ em áreas como educação e saúde, sob o pretexto de controle da dívida pública e desenvolvimento de uma economia saudável e sustentável.

No pacote de medidas e orientações do Banco Mundial, a reforma da educação é um dos pontos principais: as novas configurações de trabalho, cada vez mais precarizadas, exigem a formação de um novo tipo de mão de obra. Para isso, o currículo deve se pautar nos princípios da produtividade e eficiência. Observa-se o esvaziamento da formação crítica em favor da formação técnica-empREENDEDORA em consonância com as demandas do mercado de trabalho e, principalmente, do próprio capital.

No documento *“Prioridades y estrategias para la educación”* (1996), disponível na internet, o Banco Mundial apresenta sua concepção de educação, seu entendimento sobre a função social que a educação deve ter – superação da pobreza e inserção dos indivíduos na economia –, aponta diretrizes sobre a gestão escolar, currículos, metodologia de avaliação, e financiamento. Se não analisado criticamente, o documento pode parecer apresentar uma proposta de educação que, de fato, interessa às camadas mais pobres. Contudo, o que se verifica é que as recomendações do Banco Mundial buscam, em última instância, atender aos interesses do grande capital, sem preocupação com a qualidade efetiva da educação ofertada.

O caráter manipulatório e falseador da realidade da educação ofertada pelo e no capital é denunciado pelos membros do PPN. Em artigo publicado no *The Black Panther* em 23 de março de 1969, Landon Willians, ao realizar uma profícua análise sobre a crescente onda de capitalismo negro⁸⁹ nos EUA, afirma:

O povo negro desse país deve começar a formar conceitos concretos em suas mentes quando ouvem a palavra “capitalismo”. Nesse país, nas escolas, a pouca instrução que nos dão quando falam da América ou do capitalismo; nos ensinam sobre democracia e não sobre capitalismo. O resultado é que quando o povo negro vê as palavras capitalismo “Oakland no capitalismo negro”, começa a tocar as estrofes do hino dos Estados Unidos e veem a bandeira balançando, quando na verdade deveriam estar vendo os povos de cor sendo carbonizados no Vietnã e o assassinato de Che Guevara na Bolívia pelos agentes racistas estadunidenses da Cia (WILLIANS, 2018a, p.135).

A democracia citada por Willians é a democracia burguesa, fortemente criticada pelo PPN. Chama-nos a atenção nesse trecho, tanto a referência à reação ‘positiva’ dos oprimidos diante de algo que os oprime, quanto o lugar da escola em disseminar e alimentar esta mistificação do capitalismo. Como afirma Mészáros,

(...) a sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de *doutrinação permanente*, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente “consensualmente internalizada” como sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela “sociedade livre” estabelecida e totalmente não objetável (MÉSZÁROS, 2008, p.82).

O uso de termos ‘positivos’ como equidade, flexibilidade e qualidade cria uma narrativa eficaz e encobre as intencionalidades da proposta, a saber: a manutenção do *status quo* e a perpetuação da pobreza e das desigualdades, garantia de que a educação continue como instrumento da reprodução e internalização da sociedade de classes. Em um momento

⁸⁹ Pode-se entender como capitalismo negro, a prática social na qual a população negra é levada a acreditar na inserção social por meio da aquisição de bens pela via do empreendedorismo. Por essa corrente, a perspectiva de luta e enfrentamento ao modo burguês e às opressões de classe são anuladas e substituídas pela lógica do Black Money, pautada no individualismo, no consumo e na ostentação. Atualmente, no Brasil e nos EUA, o Black Money tem se infiltrado cada vez mais entre os jovens por meio da cultura do funk e do hip-hop, em que muitas letras e vídeos das músicas fazem apologia à riqueza material deixando de lado as denúncias sobre pobreza, violência e outros temas sociais que eram comuns nessas vertentes musicais.

em que vigora a lógica da mercantilização da vida, a atual crise do capital tende a acentuar o caráter de interiorização da educação como mecanismo de alienação, agudizando as desigualdades quanto a seu acesso, bem como distanciando a educação de seu caráter emancipatório,

Uma vez que o significado real da educação, digno de seu preceito, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores mesmo sob circunstâncias mais difíceis – todo sistema de educação orientado à *preservação acrítica* da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais *perversos ideais* e valores educacionais. (MÉSZÁROS, 2008, p.83. Grifos do autor).

O Capitalismo condiciona as relações sociais e o fazer educacional. Uma vez que transforma a educação em mercadoria, desumaniza e aliena todo o processo educacional e seus sujeitos (educadores e educandos). O avanço do Sistema Capitalista caminha *pari passu* com o declínio da educação. Essa lógica que a princípio pode parecer incoerente é, de fato, um dos aspectos da ordem metabólica e contraditória do Capital que converge na geração de mais valor. Nessa complexa ordem, ao mesmo tempo que a educação tem que dar respostas às demandas do capital, também precisa atender às crescentes reivindicações sociais por mais e melhor educação.

Diante desse painel, observa-se a luta histórica da população no campo, de negros/as, mulheres, indígenas pelo direito à educação. No Brasil, não existiu nenhuma lei que estabelecesse a proibição de pessoas negras estudarem. Em Minas Gerais, por exemplo, a Lei de 28 de março de 1835 estabelecia que “somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Publicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos.” O historiador Marcos Vinícius da Fonseca, no livro “População negra e educação: o perfil racial das escolas mineiras do século XIX” (2009), apresenta as reflexões e resultados de sua pesquisa de doutorado sobre o acesso de negros e negras às escolas no Brasil, antes da abolição formal da escravatura. De acordo com Fonseca,

A historiografia da educação ainda não tomou esta questão como um problema, mas podemos dizer que há certa crença de que a escola era uma instituição de caráter elitista e que era frequentada por uma população predominantemente branca. Um exame detido de algumas fontes e dos trabalhos mais recentes sobre Minas Gerais

revela que estas ideias carecem de uma avaliação mais criteriosa, pois mesmo diante do preconceito e da escravidão os negros tiveram a capacidade de circular por vários espaços sociais. (FONSECA, 2005, p.93).

Baseado em uma fina revisão documental, Fonseca constatou a presença negra nos bancos escolares no período colonial, quando a escravidão ainda estava vigente, confirmando que as legislações proibiam, aos escravizados, o acesso à educação, e não aos negros indiscriminadamente. Todavia, sabe-se que o próprio sistema escravocrata encontrava meios de dificultar e, até mesmo, impedir o acesso dos/as negros/as libertos/as de frequentarem as escolas. Os reflexos dessa prática do passado brasileiro são sentidos ainda hoje, quando as estatísticas demonstram o maior percentual de negros/as analfabetos/as ou em atraso escolar.

Ângela Davis, no clássico “Mulheres, Raça e Classe” (2016), no capítulo intitulado “Educação e libertação: a perspectiva das mulheres negras”, mostra como que o acesso à educação se tornou algo fundamental para os afro-americanos durante o período escravista e mesmo pós-abolição, quando os ex-escravizados perceberam, em pouco tempo, que a prerrogativa legal de emancipação não se concretizava na prática. Davis aponta que essas pessoas sabiam exatamente o que queriam: mulheres e homens almejavam possuir terras, ansiavam votar e estavam dominados pelo desejo por escolas, afinal, de acordo com entendimento da época, o conhecimento tornava uma criança inadequada para a escravidão (2016). A educação para os afro-americanos estava associada à conscientização e conquista da liberdade. É conhecida a frase da ativista estadunidense Harriet Tubman que diz: “libertei mil escravos. Poderia ter libertado outros mil se soubessem que eram escravos”.

A estrutura de classes inerente e central no capitalismo coloca toda a educação, seja ela em seu sentido amplo, seja em seu sentido estrito (escolarizado/institucionalizado), a seu dispor, com vistas a atender aos seus próprios interesses: internalização dos valores burgueses, manutenção da hierarquia social, privatização da riqueza, naturalização das desigualdades, aceitação irrestrita da ordem estabelecida, assim, a educação não só contribui para a criação de desigualdades, mas atua na sua consolidação e perpetuação. Desse modo, a educação no contexto do capital é desumanizadora, ferindo sua própria natureza.

No Manifesto Comunista em que Marx e Engels se contrapõem às objeções feitas à proposta de um modo de produção comunista. No que tange à educação, o texto do Manifesto apresenta:

Vocês afirmam, porém, que queremos abolir os vínculos mais íntimos, na medida em que propomos substituir a educação doméstica pela social. Mas, a sua educação também não é determinada pela sociedade? Por acaso vocês não educam através de relações sociais, através de ingerência direta ou indireta da sociedade, com ajuda das escolas etc.? Os comunistas não inventaram a interferência da sociedade na educação; eles apenas modificam seu caráter e tiram a educação da influência da classe dominante. (MARX e ENGELS, 2005, p 55).

Considerando esse painel, Mészáros acredita que “necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contrainternalização” (2008, p.56). A proposta do autor é que essa atividade seja a própria educação, retomada em seu sentido emancipador. Tendo em vista que as instituições escolares estão contaminadas pelo ideal capitalista de formação humana, para ele essa proposta só pode ser efetivada pelas vias não institucionais, fora da escola.

Apesar do estrangulamento da educação no contexto do capital, a atuação do capital sobre essa práxis social não é absoluta. Há brechas. Assim, ao delinear os usos e abusos da educação pelo capital e sua transfiguração em mercadoria, Mészáros em nenhum momento coloca como insolúvel a situação. A saída, apresentada pelo autor, foge das soluções mágicas, como aquelas que apostam em reformas educacionais. Foge também das teorias etapistas, que acreditam que primeiro é preciso mudar a sociedade para, assim, mudar a educação. Para o autor, a educação além do capital é construída no interior do próprio capital.

3.2 Educação no horizonte dos processos de emancipação

Assim como educação, emancipação também é uma palavra polissêmica impregnada de múltiplos sentidos. No campo jurídico, emancipar é entendido como tornar independente, libertar, ou ainda, no ramo do direito civil, tornar, por ato legal, capaz, alguém considerado incapaz, seja pela idade, seja por outro fator. Já no campo da filosofia, a emancipação e educação foram temas abordados por diferentes pensadores. As discussões apresentadas neste tópico apoiam-se em três deles: Adorno, Marx e Ângela Davis.

Theodor W. Adorno (1995), filósofo judeu alemão, contemporâneo da Segunda Guerra Mundial, é um pensador bastante referenciado nos estudos sobre educação e emancipação. Diante dos horrores da guerra, Adorno, em seu livro “Educação e

emancipação”⁹⁰, questiona o potencial da educação contra a barbárie. A questão que movia o autor, dito de forma sumária, era se a educação teria força suficiente para trazer a humanidade de volta à civilização, uma vez que o avanço tecnológico alcançado contrastava com as práticas e posturas das pessoas, incapazes de conviver e respeitar seu diferente. A xenofobia, em seu estado máximo, levou à violência e extermínio de milhares de pessoas, como também, à desumanização e subjugação dos grupos discriminados.

A Europa que, até a Primeira Guerra Mundial, colocava-se – e era vista – como o berço da civilização, já, neste primeiro conflito mostrou sua capacidade letal, porém o que estava por vir, com a Segunda Grande Guerra, mostrou-se ainda pior. Não sem razão, a este período histórico (da eclosão da Primeira Guerra ao final da Segunda Guerra), Hobsbawm (1995) irá chamar de Era de Catástrofe. O avanço da tecnologia bélica alcançado e utilizado durante o segundo conflito é um dos fatores que explicam o aumento significativo do número de mortos e feridos, e do agravamento do nível de brutalidade, contudo, o historiador aponta outro fator de extrema relevância: a impessoalidade, “que tornava o matar e estropiar uma consequência remota de apertar um botão ou virar uma alavanca. A tecnologia tornava suas vítimas invisíveis, como não podiam fazer as pessoas evisceradas por baionetas ou vistas pelas miras de armas de fogo.” (HOBSBAWM, 1995, p.57).

Nesse cenário, no qual Adorno observa o recuo civilizatório da Europa ante a barbárie da banalização, do extermínio da vida humana, da violência e da xenofobia, a educação ganha relevo como caminho para mudanças, como também para a não repetição do passado de guerra. Assim, Adorno defende que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação” (ADORNO, 1995, p.154), uma barbárie que diz respeito à violência física, no extermínio, mas também nas práticas de xenofobia. Para ele, o ódio primitivo que tomou conta da Europa durante a Segunda Guerra Mundial, “contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.” (ADORNO, 1995, p.154). Assim, para Adorno, emancipar, naquele contexto, significava emancipa-se do nazismo.

A educação, segundo Adorno, é a saída para que a humanidade não regreda à barbárie vivida durante a guerra, principalmente pelos judeus. Essa educação, porém, deve ser crítica o suficiente para identificar as contradições presentes na sociedade, que incute o conformismo. Essa é a educação emancipatória na sua visão. Para ele, a educação deve

⁹⁰ In: ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995a.

possibilitar a reelaboração do passado, não como algo fixo, imutável, mas como algo que possa e precisa ser modificado para a elaboração de um novo presente histórico. Em Adorno, a educação está, umbilicalmente, ligada à emancipação.

Coube a Marx (2010), a problematização radical da ideia de emancipação em “Sobre a questão judaica” ao debater com Bruno Bauer sobre o embate vivido pelos judeus contra o Estado pela garantia de direitos, na região da Prússia, atual Alemanha⁹¹. Sendo a Prússia da época um Estado oficialmente cristão, os judeus eram impedidos de professar sua religião e acessar determinados cargos públicos. Para Bauer, a religião, de modo geral, contradiz o Estado moderno e a cidadania moderna, devendo, então, esse Estado ser ateu. A cidadania pleiteada pelos judeus só seria possível em um Estado ateu. Já, para Marx, essa contradição é inexistente.

Marx parte do atraso prussiano para fazer a crítica ao Estado Moderno e sua sociedade e, em sua resposta às teses defendidas por Bauer, apresenta a questão sobre que *tipo* de emancipação os judeus almejavam? Buscando responder a essa pergunta, Marx irá se opor ao seu interlocutor e demarcar seu posicionamento ao afirmar que “a questão entre emancipação política e religião transforma-se para nós na questão da relação entre emancipação política e emancipação humana”. (MARX, 2010, p.38).

No desenvolvimento de seu argumento, Marx expõe as diferenças entre o que nomeia de emancipação política ou emancipação cidadã, e emancipação humana, apontando os limites da primeira em relação à segunda. O *tipo* de emancipação a ser almejada é uma questão central apontada por Marx e que não escapa aos nossos tempos, marcados por lutas por direitos.

Para Marx, a emancipação política, a que os judeus estavam almejando, corresponde ao Estado Moderno e não contradiz a religião. Tomando, como exemplo, os EUA, Marx demonstra que, com a emancipação política, a religião, assim como outras esferas da vida como família e propriedade, separa-se do Estado, passando para o campo privado do indivíduo. O Estado Moderno se coloca acima e separado da sociedade, de modo que público e privado se cindem.

Essa oposição entre Estado e sociedade é o que caracteriza a emancipação política, segundo Marx, e direcionaria à oposição entre vida humana em sociedade e vida humana

⁹¹ O ensaio “Sobre a questão judaica” foi escrito por Marx em 1843, quando o território, atualmente conhecido como Alemanha, ainda não havia realizado sua unificação, o que só ocorreu em 1871. A unificação tardia do território em relação às demais regiões da Europa que já haviam se constituído como Estado Nacional, como Portugal, Espanha, França e Inglaterra, por exemplo, traz sérias consequências e atrasos para o povo alemão. Marx, com Engels, abordou essa questão no livro “A ideologia alemã”.

individual, cotidiana. Daí Marx mencionar que todos os indivíduos mantêm uma vida dupla: todos são, por um lado, *bourgeois* (burguês, um indivíduo atomizado, separado dos demais, da vida comunitária) e, por outro, *citoyen* (cidadão/indivíduo abstrato, indeterminado, já que com emancipação política, a vida comunitária aparece como uma espécie de ilusão). Esta separação entre a vida individual e a vida comunitária é o que importa para Marx, já que os direitos humanos são direitos do *bourgeois*, do indivíduo em sua vida privada. Lukács (2013) identifica o caráter manipulatório do direito privado, ao constatar que seu método se baseia em:

(...) manipular um turbilhão de contradições de tal maneira que disso surja não só um sistema unitário, mas um sistema capaz de regular na prática o acontecer social contraditório, tendendo para a sua otimização, capaz de mover-se elasticamente entre polos antinômicos – por exemplo, entre a pura força e a persuasão que chega às raias da moralidade –, visando implementar, no curso das constantes variações do equilíbrio dentro de uma dominação de classe que se modifica de modo lento ou mais acelerado, as decisões em cada caso mais favoráveis para essa sociedade, que exerçam as influências mais favoráveis sobre a práxis social. Fica claro que, para isso, faz-se necessária uma técnica de manipulação bem própria, o que já basta para explicar o fato de que esse complexo só é capaz de se reproduzir se a sociedade renovar constantemente a produção dos “especialistas” (de juízes e advogados até policiais e carrascos) necessários para tal. Porém, a tarefa social vai ainda mais longe. Quanto mais evoluída for uma sociedade, quanto mais predominantes se tornarem dentro dela as categorias sociais, tanto maior a autonomia que a área do direito como um todo adquire na interação dos diversos complexos sociais (LUKÁCS, 2013, p. 247).

Marx defende a superação dessa oposição, o que incorre na defesa da supressão do Estado quanto à sociedade burguesa, o que não ocorreria com a emancipação política já que ela, limitando-se ao campo do direito, torna-se um ato incompleto, inacabado, que emancipa o sujeito em algumas áreas, sem, contudo, emancipá-lo de fato, plenamente. Nas palavras do autor, “o limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem realmente fique livre dela, no fato de o Estado ser capaz de ser um *Estado livre* [*Freistaat*, república] sem que o homem seja um homem livre” (MARX, 2010, p.38., grifos do autor).

Essa emancipação interessa à burguesia na medida que não altera a estrutura social que conduza à sua efetiva superação. Isso se deve ao fato de que não elimina a propriedade privada, o Estado e as classes sociais, mantendo a exploração do trabalhador pelos donos dos meios de produção de modo que, ainda que a classe trabalhadora alcance algum benefício, os

privilégios de classe permanecem inalterados. A emancipação política ocorre pela via e sob a tutela do Estado,

Disso decorre que o homem se liberta de uma limitação, valendo-se do meio chamado Estado, ou seja, ele se liberta politicamente, colocando-se em contradição consigo mesmo, alteando-se acima dessa limitação de maneira abstrata e limitada, ou seja, de maneira parcial. Decorre, ademais, que o homem, ao se libertar politicamente, liberta-se através de um desvio, isto é, de um meio, ainda que se trate de um meio necessário (MARX, 2010, p.39).

A igualdade, no bojo da emancipação política, restringe-se à igualdade formal, prevista em lei, mas não concretizada na dinâmica das relações sociais. A burguesia realiza a emancipação política e sustenta o discurso de que todos são iguais em virtude da lei, todavia, na sociedade, são desiguais. Logo, trata-se de uma igualdade abstrata, que é utilizada pelo Estado burguês para camuflar as desigualdades, e só assim pode ser no modo de produção do capital, já que, se fosse real, entraria em contradição com dois pilares da sociedade burguesa: a propriedade privada e a divisão de classe. Se são todos concretamente iguais, não pode haver um grupo que tem a liberdade de produzir (ou não) já que detém os meios de produção, e outro que, por não ter esses meios, só lhe resta vender sua força de trabalho.

Observa-se assim que, como demonstra Marx em “Sobre a questão judaica”, a liberdade deve ser analisada junto à igualdade. No capitalismo, a liberdade é a liberdade burguesa que também se circunscreve ao princípio legal, sendo assim uma abstração a serviço dos interesses do Estado e das classes dominantes. No Manifesto Comunista (2005), Marx e Engels elucidam que “por liberdade, nas atuais relações burguesas de produção, compreende-se a liberdade de comércio, a liberdade de comprar e vender” (MARX e ENGELS, 2005, p. 53), logo, é uma pseudoliberdade, já que a própria estrutura de classe garante, ao proletariado, a única opção, a venda da sua força de trabalho. Esta burguesia “fez da dignidade pessoal, um simples valor de troca; substituiu a numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio” (MARX e ENGELS, 2005, p.42).

Sendo a burguesia a classe a protagonizar os processos revolucionários da modernidade, é ela também a protagonista da emancipação política, na qual o que ocorre de fato é :

O Estado anula à sua maneira a diferenciação por nascimento, estamento, formação e atividade laboral ao declarar nascimento, estamento, formação e atividade laboral como diferenças apolíticas, ao proclamar cada membro do povo, sem consideração dessas diferenças, como participante igualitário da soberania nacional, ao tratar todos os elementos da vida real de um povo a partir do ponto de vista do Estado. Não obstante, o Estado permite que a propriedade privada, a formação, a atividade laboral atuem à maneira delas, isto é, como propriedade privada, como formação, como atividade laboral, e tornem efetiva a sua essência particular. Longe de anular essas diferenças fáticas, ele existe tão somente sob o pressuposto delas, ele só se percebe como Estado político e a sua universalidade só torna efetiva em oposição a esses elementos próprios dele. (MARX, 2010, p.39-40).

Apesar do posicionamento de Marx, não há dúvida de que a emancipação política representa um avanço para Marx. Todavia, ele elucida que ela deixa intacta as estruturas sociais, mantendo as raízes da desigualdade. Marx esclarece que, apesar de não ser uma emancipação efetiva, completa, “representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática” (MARX, 2010, p.41).

Diante do cenário de uma emancipação política, cujo cerne é a oposição entre o Estado e a sociedade, Marx, apesar de visualizar seus progressos, irá defender o que nomeia de emancipação humana, que vai além da política. Assim sendo, para o autor, seria preciso retirar a questão do campo religioso e tratá-la nos campos político e social, já que não é a religião que produz a contradição, esta é inerente ao Estado Moderno. Nas palavras de Marx,

[...] a emancipação política em relação à religião permite que a religião subsista, ainda que já não se trate de uma religião privilegiada. A contradição em que se encontra o adepto de uma religião em particular com sua cidadania é apenas uma parte da contradição secular universal entre o Estado político e a sociedade burguesa. A realização plena do Estado cristão constitui o Estado que se professa como Estado e abstrai da religião de seus membros. A emancipação do Estado em relação à religião não é a emancipação do homem real em relação à religião (MARX, 2010, p. 46).

Logo, a emancipação concreta, real, não se efetiva pela simples eliminação da religião, seja no Estado, seja na sociedade ou em ambos, já que não se trata de uma questão de ordem teológica, mas sim política e social. A defesa do Estado laico, relevante ainda na atualidade, não obstante sua importância, não altera a ordem das coisas, não torna concreta a liberdade e a igualdade. Ademais, Marx defende que mais importante que entender a religião,

é entender a sociedade que a originou. Nesse caso, requer a compreensão da sociedade burguesa e suas características.

A emancipação humana, preconizada por Marx, ultrapassa em muito a emancipação política, à medida que é mais ampla do que a política e do que o direito, à medida que favorece o fim da alienação promovida pelo capitalismo e diz da eliminação do Estado e da estrutura de classes, levando, em última instância, à igualdade real entre os indivíduos e à formação de uma nova ordem social.

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política. (MARX, 2010, p. 54).

A via para alcançá-la, de acordo com Marx, é a via revolucionária, a ação efetiva. A política pode ser um instrumento para os trabalhadores prepararem para a revolução social, destruindo a máquina estatal. Destruindo, não aperfeiçoando ou reformando. A revolução social implica a criação do novo, disso decorre a necessidade que modifique a sociedade desde a raiz, sendo a educação parte do processo. Sob a perspectiva marxiana, nem a educação tem a centralidade no processo emancipatório, nem o educador é a figura central na transição da sociedade capitalista para a sociedade emancipada. Para Marx, o educador também precisa ser educado, pois “A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado” (MARX, 2007, p. 533). Ainda que seja um educador com pensamento revolucionário, sua práxis se confrontaria com o sistema no qual está inserido, não sendo possível se realizar plenamente.

Em Marx, a educação emancipadora é uma educação pautada em uma pedagogia para a liberdade, o que implica a integração entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, favorecendo que os indivíduos se desalienem do processo de produção à medida que o compreendem. Essa educação deve ainda concretizar a humanidade em si, uma vez que contribui para o pleno desenvolvimento de todas as capacidades humanas.

Nessa direção, a crítica de Marx aos Direitos do Homem (Direitos Humanos) baseia-se no fato de serem direitos burgueses, que, de modo abstrato, colocam-se para toda a

sociedade, mas que, na prática, buscam assegurar os privilégios dos indivíduos dessa classe. Atualmente, a crescente onda de luta por direitos, em especial por direitos civis, entre os quais está a educação, influi para que o debate empreendido esteja mais atual do que nunca. Em diferentes partes do mundo, mesmo em nações de capitalismo central, como os EUA, é recorrente manifestações populares em busca de seus direitos, o que comprova que, passados tantos anos da escrita de “Sobre a questão judaica”, as ideias apresentadas pelo seu autor seguem na ordem do dia.

A pergunta feita por Marx sobre que tipo de emancipação os judeus almejavam segue latente e não diz respeito apenas aos judeus. Os protestos protagonizados pelos oprimidos na atualidade não só comprovam os limites do direito como medida resolutive das desigualdades e opressões, como evidenciam que os direitos no bojo da sociedade capitalista, assim como toda sua estrutura, estão à mercê das classes dominantes. Esses protestos também mostram que a luta ainda está no campo da emancipação política, do Estado. Baseando-se em Marx, percebe-se que as lutas políticas são de suma importância, contudo, tornam-se problemáticas quando tratadas como um fim em si mesma, a meta final a ser alcançada. Segundo Marx (2010),

[...] mesmo que encarássemos a própria práxis revolucionária como o posicionamento correto frente à questão, ainda restaria resolver este enigma: por que na consciência dos emancipadores políticos a relação está posta de cabeça para baixo, de modo que o fim aparece como meio e o meio como fim? Essa ilusão de ótica de sua consciência ainda seria o mesmo enigma, ainda que nesse caso um enigma teórico, psicológico (MARX, 2010, p. 51).

Essa ilusão de ótica influi para que, ainda hoje, pautas como o direito ao voto, liberdade de imprensa e opinião, por exemplo, apareçam como fim e não como meio para construção da emancipação plena. De acordo com Marx, essa emancipação só é possível com a superação da sociabilidade burguesa, o que implica na destruição de todo seu modo de vida. Sendo assim, a mudança de uma sociedade capitalista para uma sociedade humanamente emancipada, ocorre pela eliminação da propriedade privada, sendo essa uma questão central que, de modo recorrente, passa despercebida pelas massas. Nos “Manuscritos econômicos-filosóficos”, Marx (2010) assegura que: “A supressão da propriedade privada é por isso a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanos; mas é precisamente esta

emancipação, porque todos estes sentidos e qualidades se fizeram humanos, tanto objetiva como subjetivamente.” (MARX, 2010, p.109).

O proletariado não possui propriedade privada, logo, não deve temer sua eliminação, mas, ao contrário, deve somar forças para que isso ocorra. Daí decorre ser ele o sujeito da revolução. Contudo, em Marx, a revolução não é uma ideia abstrata, mas uma ação concreta realizada mediante as condições materiais de existência. Na perspectiva marxiana, não há espaço para o espontaneísmo e nem para ações individualizadas. É na luta de classes que se faz a revolução. Na sua Crítica da filosofia do direito de Hegel, Marx (2010 a) esclarece as bases histórico-materiais em que a emancipação humana se realizaria, sob a agência do proletariado:

Onde se encontra, então, a possibilidade positiva de emancipação? Eis a nossa resposta: na formação de uma classe com grilhões radicais, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum direito particular porque contra ela não se comete uma injustiça particular, mas a injustiça por excelência, [...]; uma esfera, por fim, que não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a perda total da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesma por um reganho total do homem. Tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, é o proletariado (MARX, 2010a, p. 156, grifos do autor).

Sendo a educação uma das esferas da vida social, infere-se que, sem emancipá-la e sem que o proletariado se emancipe da educação alienante, não é possível a emancipação humana. Para que o proletário possa, efetivamente, realizar o processo revolucionário com vistas à emancipação efetiva, tem que se conscientizar de sua condição de oprimido.

Diante da degradação da vida dos trabalhadores, uma consequência direta das formas de relações sociais de trabalho no capitalismo, medidas paliativas, como as apresentadas pela emancipação política, favorecem, em última instância, a perpetuação dessa degradação. Por isso, Marx entende que a revolução socialista deve ser embasada e comandada pelo caráter social, ou seja, a tarefa é a dissolução das relações capitalistas de produção e a construção de novas relações. Dado seu caráter, ela não pode ocorrer pela via parlamentar, deve ter seu eixo fundamental fora da política institucional; a luta parlamentar deve subordinar-se à luta social para que se alcance a transformação substantiva.

Nesse horizonte, a revolução socialista deve pleitear a transformação de todas as dimensões da vida social, não podendo a educação ficar fora da disputa. A nova ordem social a ser construída requer um novo ser humano. Não obstante o próprio processo revolucionário ser educativo, é preciso que se eduque para o novo.

Compreende-se, assim que a educação na e para a sociedade revolucionada, contrapõe-se à educação unilateral experimentada no capitalismo, fruto da divisão social do trabalho e de sua alienação. Essa educação unilateral é pautada na formação específica e fragmentada, na separação entre o trabalho manual e o intelectual, no individualismo e na competitividade. Atualmente, acrescenta-se empreendedor.

Em contraposição, a proposta marxiana ombreia com o princípio da omnilateralidade, que rompe com a ideia do ser humano limitado pela socialidade capitalista. Por esse princípio, o ser humano reconhece a si e ao próximo como tal, sua humanidade é experimentada sem as amarras do egoísmo, da mesquinhez e dos preconceitos burgueses. A formação integral proposta por uma pedagogia omnilateral unifica saber manual e intelectual e prepara o sujeito para a vida coletiva. Uma proposta educacional que não pode ser efetivada pelo e no Estado.

Na sua crítica ao programa do Partido Operário Alemão, publicada como Crítica ao Programa de Gotha (2012), tendo em vista que o congresso do Partido, no qual as teses foram apresentadas, ocorreu na cidade alemã de Gotha, Marx rebate cada ponto do programa, entre eles, a educação. No que diz respeito à educação pública, sob a tutela do Estado, Marx (2012) argumenta contra a proposta do partido de exigir uma educação escolar institucional, igual para todos. As questões que se apresentam são: como em uma sociedade na qual a desigualdade entre as classes é estrutural e estruturante, a educação pode ser a mesma para todos? Pode a educação, ofertada pelo Estado, equalizar essas desigualdades? Para Marx, não. Em suas palavras,

Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja(...) é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa (MARX, 2012, p. 38).

Sendo o próprio Estado um agente a serviço da burguesia, Marx considera como “condenável uma educação popular sob a incumbência do Estado” (MARX, 2012, p.38). Percebe-se, nessa citação de Marx, o posicionamento do autor, no qual a educação popular, para que seja de fato popular, precisa se desvencilhar tanto do Estado quanto da religião, emancipar-se dessas duas instâncias, para que o povo assuma seu processo educacional. Sob a égide do Estado burguês, não é possível a consolidação de uma educação popular, já que, nesse contexto, a educação ofertada caminha na contramão dos interesses dos oprimidos.

A desumanização e a opressão empreendidas pelo capital, embora não tenham sua gênese na educação, certamente passam por ela. Ângela Davis foi uma das pensadoras que se debruçou sobre a questão, tendo, como referência, sua trajetória de vida. A leitura de sua autobiografia⁹² possibilita visualizar como os acontecimentos de sua vida tiveram grande impacto e influência sobre os temas aos quais se dedica em sua escrita e militância. Nascida em 1944 nos EUA, durante o período em que a segregação racial era legitimada, legalmente, pelas chamadas leis Jim Crow, vivenciou a violência policial desde sua infância, época na qual, constantemente, assistia as casas de seus vizinhos sendo alvo de ataques policiais e de grupos de supremacia branca.

Em “Uma autobiografia”, Davis (2019) narra acontecimentos de sua vida, até os 28 anos de idade. No capítulo dois, a autora escreve sobre sua infância como filha de pais professores⁹³ e como estudante, durante a primeira infância, de escolas segregadas, instituídas para estudantes negros. O capítulo descreve a precariedade dessas escolas, cuja materialidade era composta por materiais descartados das escolas de brancos, e a pobreza dos estudantes que, em sua maioria, iam para a escola com roupas e sapatos surrados. Davis destaca, ainda, a desigualdade entre os estudantes negros. Embora todos fossem de baixa renda, havia aqueles que podiam lanchar e ter, pelo menos, um par de sapatos ao ano, e aqueles que nem isso tinham. Davis aponta ainda a diferença entre as escolas do Sul do país, oficialmente, segregadas, e as escolas do Norte que, apesar de não terem o amparo legal, praticavam a segregação:

Sem nenhuma dúvida, as crianças que frequentavam as escolas legalmente segregadas do Sul tinham uma vantagem sobre aquelas que estudavam nas escolas do Norte, segregadas na prática. Durante minhas viagens de verão a Nova York, descobri que muitas das crianças negras ali nunca tinham ouvido falar em Frederick

⁹² Ver: Uma autobiografia, Boitempo Editorial, 2019.

⁹³ Seu pai abandonou a docência para se tornar dono de posto de gasolina.

Douglass ou Harriet Tubman. Na Carrie A. Tuggle Elementary School, a identidade negra nos era imposta pelas circunstâncias de opressão. Tínhamos sido empurradas para um universo totalmente negro; éramos compelidas a olhar para nós mesmas em busca de alimento para o espírito. Mesmo assim, ainda que houvesse esses aspectos claramente favoráveis na escola negra do Sul, ela não devia ser idealizada. Quando olho para trás, me lembro da ambivalência predominante na escola, uma ambivalência com que me defrontava em praticamente todas as salas de aula e em todos os eventos ligados à escola. Por um lado, em todas as atividades escolares, havia uma forte tendência em afirmar nossa identidade enquanto pessoas negras. Por outro lado, parte do corpo docente tinha uma inclinação para inculcar em nós a explicação oficial e racista para nossa miséria. E era encorajada uma saída individualista e competitiva para esse suplício. Diziam que o propósito máximo de nossa educação era nos oferecer as habilidades e o conhecimento para nos erguermos isolada e separadamente da sujeira e do lodo da pobreza por “conta própria” (DAVIS, 2019, p. 113).

Observa-se, no depoimento da autora, a prática de uma pedagogia para o individualismo e que busca explicar a desigualdade de classe culpabilizando o próprio indivíduo pela sua origem de nascimento. Como a autora narra no mesmo capítulo, o discurso de “trabalhe e será recompensada” (DAVIS, 2019, p. 114) era recorrente, porém Davis cresceu vendo negras e negros trabalharem, sem nenhuma recompensa considerável, e logo entendeu se tratar de um discurso falacioso. Vale ressaltar que esse discurso permanece ativo ainda atualmente, quando a lógica do trabalhar para vencer na vida é iniciada desde a infância para a classe trabalhadora, como se não fosse o próprio trabalho super explorado pelo modo de produção capitalista, uma das razões da ruína do trabalhador.

Tanto na autobiografia quanto em “Mulheres, raça e classe” (2016), Davis enfatiza que a educação para a população negra, tem uma grande relevância. No contexto de sua escrita, a educação é entendida como letramento, alfabetização, acesso à escola, ou seja, Davis está tratando da educação escolar. Em “Mulheres, raça e classe”, livro escrito em 1981, a autora aborda, como tema central, o protagonismo da mulher negra na História, diante da discriminação racial, exploração de classe e sexismo, uma iniciativa inovadora na época. Apoiada nos estudos de Frederick Douglas e W.E. B. Du Bois, Davis traça o panorama estadunidense durante o período da escravidão, em que os negros eram proibidos de aprender a ler e escrever, pois, assim, poderiam se tornar inadequados à escravidão, já que esses conhecimentos poderiam conduzir os escravizados ao conhecimento de sua realidade e, assim, à insatisfação e revolta contra a ordem imposta.

A educação, naquele contexto, tanto para os escravocratas quanto para os escravizados, poderia implicar na mola propulsora para a busca por libertação. Em Davis,

assim como naquele contexto escravista, libertação e emancipação são tomadas como sinônimos.

A Proclamação de Emancipação, realizada por Abraham Lincoln em setembro de 1862, entrou em vigor em janeiro do ano seguinte e dava início ao processo de abolição da escravidão em todo o país; já a Décima Terceira Emenda à Constituição Federal dos Estados Unidos, aprovada em 1864, determinava o fim oficial da escravidão e da servidão involuntária em todo território estadunidense. Contudo, ambas as medidas pouco alteraram a realidade da população negra, que seguia segregada e na miséria, sem terras, sem trabalho digno e sem acesso à educação escolar. Foi essa realidade desfavorável que levou Angela Davis afirmar que: “É pouco provável que a população negra estivesse celebrando os princípios abstratos da liberdade ao saudar o advento da emancipação” (DAVIS, 2016, p.116).

A emancipação, como ato meramente legal, político, extinguiu a escravidão oficial, mas se mostrou extremamente ineficaz em garantir igualdade e liberdade para os escravizados. Em pouco tempo,

O povo negro percebeu que os “quarenta acres e uma mula” da emancipação era um boato mal-intencionado. Teriam de lutar pela terra; teriam de lutar pelo poder político. E, depois de séculos de privação educacional, reivindicariam com ardor o direito de satisfazer seu profundo desejo de aprender (DAVIS, 2016, p. 117).

A emancipação não concretizada além de não impossibilitar a segregação racial e a prática de violência contra a população negra estadunidense, ainda abriu espaço para o nascimento de organizações supremacistas como a Ku klux Klan, que defendia a supremacia branca e sua hegemonia. A mentalidade escravocrata da época, que perdurou pós-abolição, apoiada na ciência burguesa, apregoava que os negros eram, intelectualmente, inferiores, incapazes de se desenvolverem mentalmente, logo não eram humanos. Desse modo, para o povo negro escravizado, ler e escrever torna-se um caminho para a humanização, para alcançar a humanidade que lhe foi negada, como também, é uma luta por reconhecimento como ser humano.

Na perspectiva de Davis (2016), as opressões se entrecruzam, de modo que não é possível tratar da dimensão de classe, sem considerar outras dimensões, como a de gênero e raça, por exemplo. Todavia, a autora explicita que suas análises partem da perspectiva

materialista da História. Um exemplo é a passagem que inicia o capítulo seis de “Mulheres, raça e classe”, quando afirma que: “Milhões de pessoas negras – especialmente as mulheres – foram convencidas de que a emancipação era a ‘vinda do Senhor’” (2016, pg.116), e segue sua explanação contra-argumentando esse pensamento, evidenciando as bases materiais das opressões. A saber: o capitalismo. Em *Lectures on liberation*⁹⁴, redigido na prisão, Davis aborda a questão da liberdade. Para a autora:

O escravo está realmente consciente do fato de que a liberdade não é um fato, não é um dado, mas algo a ser lutado, só pode existir através de um processo de luta. O senhor de escravos, por outro lado, experimenta sua liberdade como inalienável e isso é um fato: ele não tem consciência de que também foi escravizado por seu próprio sistema (DAVIS, s/d, p.8. Tradução nossa).⁹⁵

Subtende-se que para Davis, a educação é o caminho para a conscientização de todos os grupos sociais. Ainda em *Lectures on liberation*, novamente partindo de sua trajetória de vida, Davis afirma ser a educação uma arma contra a opressão, uma vez que a educação torna possível a conscientização de si como oprimido e, uma vez alcançada essa conscientização, é possível despertar os demais. Assim, para autora, a educação pode ser uma prática transformadora, uma via para a emancipação. Contudo, o caráter mercantil que tem a educação capitalista não passou despercebido por Davis:

(...) a educação tornou-se uma mercadoria. Foi tão completamente transformada em mercadoria que muitas pessoas nem sequer sabem conceber o próprio processo de obtenção de conhecimento, porque ele está subordinado à capacidade futura de ganhar dinheiro (DAVIS, 2018, p.112).

Esta educação, que ultrapassa o espaço escolar, aliena o sujeito da sua realidade, obstaculizando para que ele, de fato, a conheça. A tradição festiva estadunidense comemora,

⁹⁴ Trata-se de um folheto inacabado redigido por Angela Davis e publicado pelo Comitê Free Angela, no qual a autora fala sobre liberdade. O conteúdo do material é o apanhado de duas aulas de Davis e ainda não foi traduzido para o português.

⁹⁵The slave is actually conscious of the fact that freedom is not fact, it is not a given, but rather something to be fought for, it can exist only through a process of struggle. The slave-master, on the other hand, experiences his freedom as inalienable and this a fact: he is not aware that he too has been enslaved by his own system. Disponível em [Angela Davis - Palestras sobre Libertação: Download gratuito, empréstimo e streaming: Internet Archive](#).

em 19 de junho, o “Dia da Liberdade”, data escolhida por se tratar do dia em que os últimos escravizados, no estado do Texas – o último a abolir a escravidão –, receberam a notícia de sua libertação.

Figura 25: Criança negra participando da celebração do Dia da Liberdade

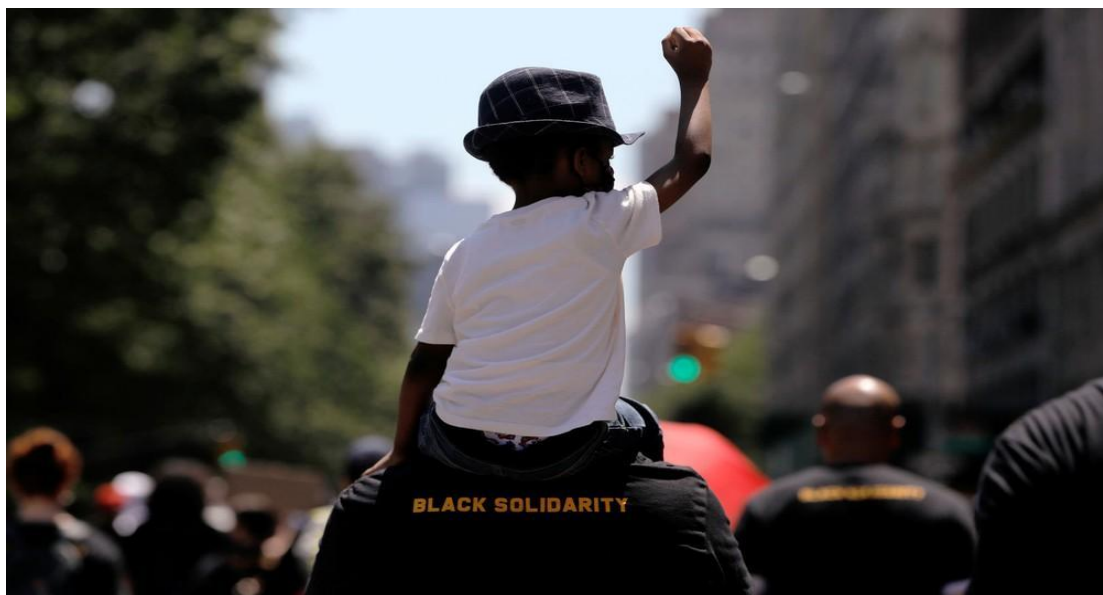


Foto: Reuters/Andrews. Disponível em: g1.globo.com

A foto, mostra a diversidade geracional presente na festividade, de modo que seus princípios são passados de geração em geração, ensinando que emancipação é um dado de realidade. Entretanto, o “Juneteenth”, como é chamada a celebração, contrasta com os indicadores sociais que apontam que a desigualdade estrutural entre brancos e negros nos EUA, assim como a segregação racial, embora não mais oficial, segue como prática cotidiana. Entende-se, assim, as razões pelas quais, juntamente à celebração, ocorram atos de protestos e denúncias sobre a situação dos afro-americanos. Nesse painel, reitera-se a pertinência da questão apresentada por Marx: que tipo de emancipação se almeja? Ao responder a essa pergunta, é possível delinear o tipo de educação que melhor atenda aos objetivos.

Com base em Marx, podemos entender que, como práxis, a educação é uma atividade intencional sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo, para a reflexão e transformação. Aos que entendem que, no contexto do capital, sob sua regência, a educação é uma ‘deseducação’ ou uma ‘contraeducação’, importante ressaltar que a gênese da crise da educação encontra-se na crise do próprio sistema produtivo. Desse modo, o problema da

educação não se resolve por ela própria simplesmente. Conforme orienta Mazzotti e Gerwandsznajder (2000):

Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade”. (MAZZOTTI; GERWANDSZNAJDER, 2000, p. 139).

Porém, para os que objetivam uma educação emancipada e emancipadora, destaca-se o entendimento de Marx sobre a sociedade como uma totalidade composta de múltiplos complexos. A emancipação radical compreende que todos os complexos sociais também se emancipem, a começar pelo trabalho. Certamente, a emancipação humana, tal qual Marx entendia, não ocorrerá do dia para noite, mas, nem por isso, ele afirma sua impossibilidade histórica. Parte da tarefa de uma educação de base revolucionária é atuar na formação da classe trabalhadora, dos oprimidos e subalternizados, para que, conscientes de sua realidade, lutem para mudá-la. A emancipação é fruto da revolução.

3.3 Escolas segregadas e escolas segregadoras: a opressão racial na educação escolar estadunidense

A Era Jim Crow (1877 a 1964), como é chamado o período no qual estas leis oficializam a prática da segregação racial, teve impactos profundos na educação escolar. No bojo do conjunto de Leis Jim Crow, as “Leis de Separação Escolar”, exigia que escolas, bibliotecas e outras instalações relacionadas à educação fossem separadas pelo critério da raça, e também proibia a participação de afrodescendentes em escolas brancas, criando, assim, um sistema de educação dual, no qual as escolas e outras instituições educacionais afrodescendentes eram frequentemente subfinanciadas e de qualidade inferior às escolas para brancos (SANTOS, 2019).

A separação escolar, que ocorria com a utilização de espaços físicos diferenciados, ou seja, havia escolas exclusivas para brancos e escolas exclusivas para negros – uma situação

comum no Sul do país –, era potencializada pela diferenciação da estrutura física das unidades escolares⁹⁶, preparo dos professores e condições gerais para ensino e aprendizagem. As escolas segregadas para os afro-americanos no século XIX eram, geralmente, inferiores às escolas brancas em termos de qualidade de ensino, materiais didáticos e currículos. Essas escolas, geralmente, eram financiadas por doações e contribuições de indivíduos, em vez de pelos governos estaduais ou federais.

Os professores sem formação adequada eram frequentemente mal pagos, com salários muito menores do que os dos professores brancos. Os alunos também sofriam com a má conservação do espaço escolar, falta de recursos, como bibliotecas, pouca ou nenhuma instalação esportiva ou área de lazer, laboratórios inadequados (SANTOS, 2019). Assim, as escolas destinadas aos afrodescendentes eram frequentemente desfavorecidas em relação às escolas brancas⁹⁷. Destaca-se a diferença de valor investido pelo Estado nas escolas para brancos em comparação com o investimento nas escolas para negros, como mostra o documento a seguir:

⁹⁶ Ver figura 1 desta tese.

⁹⁷ Jonathan Kozol foi um dos estudiosos da Educação que se ocupou em pesquisar sobre as desigualdades nas instituições educacionais nos Estados Unidos. No livro “A Escola dos meus sonhos”, publicado em 1991 nos Estados Unidos, o autor descreve as condições físicas e pedagógicas das escolas destinadas aos negros, comparando-as com as escolas para brancos.

Figura 20: Quadro comparativo – gastos do governo nas escolas segregadas nos EUA

OUR DISGRACE AND SHAME SCHOOL FACILITIES FOR NEGRO CHILDREN IN FAIRFAX COUNTY	
WHITE SCHOOLS	NEGRO SCHOOLS
1 All brick or stone, except 4 wooden buildings	1 One to three room wooden buildings
2 Have running water, janitorial service, inside toilets, central heating	2 All have outside "pit" toilets for teachers and children, no running water; all stoves in the rooms
3 Children ride in heated busses.	3 No janitorial service—teachers do all cleaning, haul water, make fires
	4 Three schools have no water on premises
	5 Some children walk from 4 to 6 miles to school
	6 Buses are old and rickety and are not heated.
HOW SCHOOL FUNDS ARE SHARED	
In 1935 the School Board sought a grant of \$153,022.50 from PWA and a bond issue (which was defeated) to raise \$187,027.50. Of this total of \$340,050.00 it was proposed to spend for:	
WHITE SCHOOLS.....	\$330,750—97.4 per cent
COLORED SCHOOLS	9,000— 2.6 per cent
In 1935 this county owed the State Literary Fund \$188,739.32 (all of which had been spent on white schools). In that year the colored population of the county was 19 per cent.	
The 1945-46 PROPOSED budget provided among other items:	
FOR WHITE SCHOOLS	FOR COLORED SCHOOLS
Administration	\$18,380
Operation of School Plant	80,350
(Salary of janitor, light, telephone and fuel)	?
Capital Outlay	\$745,000
	\$45,000
The following proposed expenditures of a proposed loan from the State Literary fund were approved:	
WHITE SCHOOLS	COLORED SCHOOLS
\$50,000 for Herndon High School	0
\$40,000 for 2 classrooms, wash room and cafeteria at Vienna	0
\$20,000 for 2 classrooms at Lincolnia	0
\$10,000 to complete 2 classrooms at Groveton	0
\$40,000 additional was secured to add elementary rooms to Madison School	0

Fonte: blackpast.org

À infraestrutura precária, somava-se a pobreza geral do alunado negro. Esses estudantes eram formados com base em um currículo limitado à leitura, escrita e cálculos simples. A formação ofertada nas escolas exclusivas para negros não se preocupava em preparar esses estudantes para a universidade ou para carreiras profissionais bem remuneradas, garantindo-lhes apenas o conhecimento necessário para realizarem os piores ofícios, condenando-os a se tornarem mão de obra mal remunerada e substituível.

Baseada no princípio da ‘pureza racial’, fortemente propagado no século XIX, é certo que a segregação escolar buscava impedir a ‘mistura entre as raças’. Entretanto, observa-se que a segregação escolar atuava na manutenção da pobreza entre os afro-americanos, obstaculizava este segmento de exercer seus direitos civis e, consequentemente, reforçava a divisão entre as classes sociais aprofundando as desigualdades. Assim, a “Lei das Escolas Separadas”, como todo o conjunto das leis Jim Crow, foi uma forma de opressão, racial e de classe, que oprimia os estudantes negros de forma física, mental e intelectual, a serviço da manutenção da estrutura de classes.

A segregação escolar só foi considerada ilegal com o julgamento da Corte Suprema em 1954, na decisão *Brown v. Board of Education*, quando uma corte formada apenas por juízes brancos determinou a ilegalidade das escolas públicas segregadas. A decisão *Brown v. Board of Education* foi um dos mais importantes julgamentos da Corte Suprema dos Estados Unidos na história dos direitos civis. O julgamento concedeu, ao tribunal, a oportunidade de rever a decisão *Plessy v. Ferguson* de 1896, que havia estabelecido o precedente da "separação igual" ou "separados, mas iguais". Essa decisão resultou em um marco na luta pelos direitos civis (DIAS; FILHO; CASTRO, 2020). A decisão também foi um importante marco legal em outras áreas além da educação, como o direito à igualdade de acesso aos bens e serviços. Assim, a decisão *Brown v. Board of Education* foi um divisor de águas na luta pelos direitos civis e influenciou a luta por esses direitos nos anos seguintes.

A Associação Nacional para o Progresso das pessoas de Cor (NAACP), fundada por W. E. B. Du Bois em 1909 Foi fundamental para que a decisão do júri fosse favorável à dessegregação das escolas. A Associação organizou os familiares, pesquisou outros casos similares e articulou a defesa.

O Movimento dos Direitos Civis dos Negros, liderado por Martin Luther King Jr. e outros líderes de direitos civis, pressionou o governo para que ele efetivasse reformas que acabassem com a segregação racial nas escolas e promovessem a igualdade de oportunidades para os alunos. Essas reformas incluíam a dessegregação das escolas, a oferta de recursos educacionais de qualidade igual para todos os alunos, e o estabelecimento de uma educação pública gratuita. (ALEXANDER, 2018).

No caso *Brown v. Board of Education* que havia se iniciado em 1951, não estava em questão apenas a integração das escolas, mas o direito de as crianças negras terem escolas públicas de qualidade próximas às suas casas, o fim da segregação escolar e da segregação no interior da escola. Durante todo o caso, eram comuns manifestações de pessoas brancas contrárias à proposta.

A escola integrada, dessegregada, foi uma vitória no campo das lutas do movimento negro estadunidense, porém, uma vitória limitada. Em alguns casos, no interior das escolas mistas, a segregação racial e a discriminação sofrida pelos estudantes negros eram maiores do que quando estudavam nas escolas segregadas, fazendo com que alguns preferissem a experiência escolar nas escolas segregadas, como Bell Hooks que viveu a experiência de estudar em escolas segregadas e dessegregadas. Ela diz que nas escolas dessegregadas "os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali"

(2013, p12). A autora fala ainda do currículo que reforçava estereótipos em relação aos negros. Assim, descreve sua experiência:

Nessas escolas segregadas, as crianças negras consideradas excepcionalmente dotadas recebiam atenção especial. As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça. (...) A escola mudou radicalmente com a integração racial. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca (HOOCKS, 2013, p.12).

A experiência da integração escolar nos EUA, depois de décadas de segregação, representou uma vitória no campo da política para os afro-americanos e mostrou, novamente, sua capacidade de articulação e mobilização. Todavia, observou-se também a manutenção de práticas discriminatórias, o que evidencia que não se acaba com opressões por decreto, por força de lei.

Sendo as opressões uma necessidade do capital para se manter e existir, não é possível superá-las sem eliminar o sistema que a gera. Fica evidente que a eliminação da violência racial, assim como das demais formas de violência e opressão, requer medidas que desenvolvam o modo de produção capitalista. Foi com esse entendimento que o BPP traçou suas táticas, inclusive no campo da educação, onde ele acreditava que era preciso radicalizar a luta.

4 A RADICALIZAÇÃO DA LUTA: EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA EXPERIÊNCIA DO PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS

Não é uma questão de liberdade individual como é para os filhos das classes altas. Não chegados ao ponto de tentar nos libertar individualmente porque nós somos dominados e oprimidos coletivamente.
Huey P. Newton⁹⁸

Eugene Puryear, no artigo “O Estado e a revolução estadunidense⁹⁹”, reitera que “não é nenhum exagero afirmar que as principais disputas entre ativistas, organizações e tendências políticas nos Estados Unidos têm se articulado em torno de diferentes compreensões e posturas frente ao Estado”. A afirmativa se encaixa muito bem no cenário político estadunidense na década de sessenta, período em que o país vivenciou a proliferação de organizações, partidos e movimentos sociais, com pautas e perspectivas de lutas bastante diversas.

É neste contexto marcado fortemente pelo ativismo do Movimento pelos Direitos Civis, cuja proposta de transformação social se pautava na via pacífica, que vai surgir o PPN, organização negra não pacifista, cujos horizontes de lutas eram bem mais amplos e profundos do que a luta pela igualdade racial e que em sua práxis demonstrava a radicalização da luta como resposta ao reformismo com o qual era contemporâneo.

O Partido que tinha como meta a superação do capitalismo, apresentava entre suas táticas a educação comunitária. Assim, entre suas tarefas contava educar seus militantes, educar a comunidade atuando junto a crianças, jovens, adultos e idosos, o que o levou desenvolver uma prática pedagógica singular e organizar espaços e propostas pedagógicas para alcançar seu público.

Diante do exposto, este capítulo trata da divergência entre reformistas e revolucionários no contexto de origem do PPN e da relação deste com a educação tendo como referência as Escolas de Libertação. Espera-se demonstrar a inflexão causada pela

⁹⁸ In: PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS; Antologia-vol.; 1. 1ª Edição, 2018, p.31.

⁹⁹ Documento on-line disponível em: traduagindo.com, publicado em 19 fev. 2021. Sem paginação.

organização no movimento Black Power e como sua perspectiva de revolução articulava-se à educação.

4.1 PPN: a radicalidade além das armas

Denominada “*Great migration*”, a grande migração caracteriza-se como um dos maiores fenômenos de migração interna da história, quando mais de 6 milhões de pessoas negras e pobres deixaram o Sul dos Estados Unidos em busca de educação, trabalho, moradia, melhores condições econômicas, saúde e dignidade. Motivava-os ainda, o desejo de liberdade no sentido de ir e vir sem terem de enfrentar as restrições e violência, comuns no Sul do país. A grande migração se estendeu entre os anos de 1915 e 1970 e seus impactos podem ser percebidos em diferentes áreas, como na demografia, na economia, na cultura e na organização e ocupação do espaço físicos.

Parte dessa nova mão de obra foi absorvida na indústria têxtil, em trabalhos domésticos, metalurgia e até mesmo na construção naval. Contudo, o imaginário de um Norte progressista e inclusivo, onde todos teriam sua vez, não se concretizou. Apesar de alguns terem conseguido melhores oportunidades econômicas, com salários melhores se comparado à realidade do Sul, o baixo nível de escolarização e o analfabetismo fizeram dos negros vindos do Sul um grupo considerado como desqualificado para o trabalho. Nesse contexto, a população pobre, composta predominantemente por negros, foi sendo empurrada, político e geograficamente, para a margem da sociedade, dando origem à formação de guetos e subúrbios. Compõe ainda esse contexto, o aumento da pobreza urbana e da prática de crimes. A resposta do Estado a esses problemas sociais foi o uso da violência policial.

O estado da Califórnia, região que já havia recebido um grande fluxo migratório durante o século XIX em razão da corrida do ouro, vivenciará, principalmente na primeira metade do século XX, o aumento da pobreza urbana e da prática de crimes. A resposta do Estado a esses problemas sociais foi o uso da violência policial. Oakland, cidade localizada nesse estado, na época na fundação do Partido era um território no qual a segregação imobiliária resultante dos altos custos da moradia, levou à formação de guetos e um cotidiano de violência.

O ano de 1964 foi marcante para aqueles que lutavam pelo fim da segregação nos Estados Unidos, pois foi quando a Lei dos Direitos Civis, o *Civil Rights Act*, foi sancionada. No entanto, a lei não impedia que atos de preconceito e discriminação fossem perpetrados por autoridades e pela comunidade branca. Diante disso, entre 1964 e 1969, houve mais de 239 confrontos entre afro-americanos e forças policiais em cidades com maior presença de afro-americanos, resultando na morte de, pelo menos, 191 pessoas e mais de 8 mil feridos (Katsiaficas, 2018). Esse cenário motivou a criação do movimento Black Power, que se diferenciava dos movimentos pelos direitos civis ao defender a via revolucionária como solução para os problemas sociais, não apenas nos EUA, como também internacionalmente.

Nos EUA uma das rebeliões negras de maior impacto ocorreu em Detroit entre 23 e 27 de julho de 1967. A rebelião de Detroit como ficou conhecido este episódio começou após o assassinato de um jovem negro por um policial branco. Foram cinco dias de conflito entre os manifestantes negros e a polícia que resultou na morte de 43 pessoas, cerca de 1.200 pessoas feridas e mais de 7.000 presas, além dos danos materiais com a destruição de edifícios e carros.¹⁰⁰ A morte do jovem serviu de estopim do descontentamento da população negra de Detroit com o tratamento que recebiam da polícia local, as péssimas condições de vida e a segregação racial. A revolta teve repercussão internacional, sendo noticiado inclusive no Brasil.

¹⁰⁰ Ver: "The Detroit Riot of 1967: Origins, Impacts, Legacies" de Joel Stone. (University of Michigan Press, 2017). Disponível em: www.jstor.org

Figura 27: Revolta de Detroit

N. 1 1-65
AVENIDA - G. B.
Melvin Jones 27-Sala 2.329
P. 1-65 AMERICANA - Seq. 1-65
NOMAR MONIS SOBIA SITTENCOURT

Correio da Manhã
EDMUNDO BITTENCOURT — PAULO BITTENCOURT
RIO DE JANEIRO, TERÇA-FEIRA, 25 DE JULHO DE 1967
N.º 21.102 — ANO LXVII

**REVOLTA DOS NEGROS EM DETROIT
LEVA À INTERVENÇÃO DO EXÉRCITO**

**COSTA ENVIJA
SEGUROS DIA
31 À CÂMARA**

O projeto de estatização dos seguros contra acidentes do trabalho será encaminhado, no dia 31, ao Congresso, para votação em 40 dias. Juntamente com a exposição de motivos do ministro do Trabalho, sr. Jarbas Passarinho. No despacho de ontem, o presidente Costa e Silva aprovou o texto do projeto e a exposição do ministro. O sr. Jarbas Passarinho disse que entre as vantagens que a integração dos seguros terá está a articulação da rede hospitalar da Previdência (80 unidades) com 1.541 unidades hospitalares particulares. Entre as inovações, o ministro citou a extinção da indenização. Salientou: um operário perde um braço e recebe uma indenização irrisória. Dentro de pouco tempo está sem o braço e sem o dinheiro. Agora, não. O acidentado terá uma pensão que funcionará como se fosse uma aposentadoria. O ministro Passarinho disse, também, que está ocorrendo um equívoco quanto a "lucros". Mas, salientou que se a estatização vigorasse esse ano a arrecadação teria sido de R\$ 250 milhões.

Última Página

VIOLENCIA QUE DESTRÓI
Conflitos raciais antecederam centenas de incêndios, mobilizando força federal em Detroit (AP)

O presidente Lyndon Johnson ordenou, ontem, que cerca de 5.000 soldados do Exército voassem até Michigan para ajudar as autoridades locais a restaurar a lei e a ordem em Detroit, onde milhares de negros se sublevaram, lançando bombas incendiárias, saqueando lojas e atirando com rifles de locais estrategicamente protegidos. Grupos de porto-riquenhos saquearam lojas, quebraram janelas e apedrejaram a polícia durante o segundo dia de desordem no Spanish Harlem, em Manhattan. O governador do Estado de Nova York, Nelson Rockefeller, declarou que o governo federal deve agir com decisão e rapidez para deter a onda de violência racial nos Estados Unidos, compreender as causas da frustração que sofrem os negros e extirpá-las, "porque quando uma criança negra tem o nariz e as orelhas devorados pelos ratos, sua família perde todas as esperanças na sociedade". O governador de Nova York concluiu dizendo que o problema dos negros nos Estados Unidos é um problema humano que exige soluções humanas. As tropas enviadas pelo presidente Johnson estavam sendo avariadas para a Base da Força Aérea de Selridge, a cerca de 48 km de Detroit. O presidente agiu, rapidamente, em resposta a um apelo urgente do governador de Michigan, George Romney, após um dia e uma noite de motins que transformaram Detroit num campo de batalha racial e causaram 14 mortos, mais de 1.000 feridos, cerca de 1.000 presos e danos materiais calculados inicialmente em 100 milhões de dólares.

PONTIAC TOMADA POR MOTINS

Esta madrugada, em Washington, o presidente Johnson declarou formalmente que as violências e desordens em Detroit impedem o funcionamento das leis e ordenou ao Departamento de Defesa que "adote todas as medidas necessárias para dispersar as pessoas que participam dos atos de violência, com o intuito de restabelecer a lei e a ordem". Pela madrugada, ocorreram motins raciais em Pontiac, cidade de 82.200 habitantes, a norte de Detroit. Bombas "molotov" foram atiradas contra diversos edifícios, que se incendiaram. Livre atiradores começaram a aparecer e uma dezena de incêndios surgiram na parte sul da cidade, onde se concentram os negros.

Em Detroit, a Guarda Nacional, utilizando tanques, abriu fogo de metralhadora contra os franco atiradores. Cerca de dez mil homens ocuparam o centro da cidade, tendo sido estabelecido o toque de recolher.

Página 4

Fonte: <http://memoria.bn.br/>

Em 1965, iniciou-se o histórico debate do Movimento Black Power, que teve seu auge no final da década de 1960. O Black Power é visto por muitos autores como parte de uma única causa, que se complementa ao Movimento dos Direitos Civis. Joseph (2010) argumenta que o Black Power se desenvolveu a partir do contraponto de Malcolm X e Martin Luther King Jr. e, dessa forma, não se trata de uma iniciativa exclusiva, mas sim, paralela e ligada ao Movimento dos Direitos Civis.

Robinson (2012) complementa essa ideia, mencionando que os dois movimentos formam parte de uma única causa, pois tinham objetivos e metas comuns. Dessa forma, para o autor, o Movimento Black Power é considerado um contínuo da luta dos direitos civis de Martin Luther King Jr. Assim, o autor defende que são lutas correlatas, pois têm o propósito de assegurar a igualdade entre a população afro-americana e os demais cidadãos dos Estados Unidos.

Entretanto, o que se verifica é uma ruptura entre esses dois movimentos, uma vez que percorrem caminhos divergentes no enfrentamento à discriminação e segregação racial. Durante o Movimento Black Power, houve uma forte radicalização e contestação às estruturas segregacionistas, que resultou no renascimento artístico, cultural, ideológico e

político da cultura afro-americana, como também no endurecimento da luta que saiu do campo do pacifismo, rumo a conflitos diretos. Johnson (2007), acredita que esse período foi marcado por grandes avanços para a comunidade negra nos Estados Unidos. Para ele a organização do movimento Black Power,

[...] foi caracterizada por uma vibrante esfera pública negra composta por uma gama diversificada de livrarias; revistas alternativas e jornais alternativos; rádio e programas de televisão; pequenas editoras locais; e dezenas de políticos organizações, escolas independentes, grupos de estudo e universidades departamentos de estudos negros/africanos e centros de pesquisa. (...) Ainda assim, o movimento Black Power continha muita variação ideológica e regional (JOHNSON, 2007, p. 22).

Entre 1954 e 1965, o Black Power, movimento que buscava o orgulho racial e cultural dos negros, ganhou força em cidades como Nova York e regiões próximas, propondo uma política de autodeterminação e autonomia dos negros estadunidenses. Entre suas pautas destaca-se a luta por igualdade econômica, política e racial. Entretanto, um dos pontos principais que diferencia a perspectiva Black Power da perspectiva dos militantes dos direitos civis, é o fato de que, para os primeiros, a integração racial era prejudicial aos seus propósitos, de acordo com um entendimento de que a causa negra deveria ser travada exclusivamente pelos negros. Kwame Ture¹⁰¹ e Charles V. Hamilton no livro “Black Power- a política de libertação nos Estados Unidos” (2021), um retrato do pensamento Black Power, se posicionam radicalmente contrários à ideia da presença de brancos no Movimento Black Power. Para eles, essa presença corromperia o Movimento e tiraria dos negros a liderança. Sua perspectiva anti-integracionista não exclui a escola: para os autores a proposta de escola dessegregada é prejudicial, pois expõe os estudantes negros à cultura branca, levando-os à assimilação desta cultura como superior e à negação de suas raízes. (2021, p. 102).

Além de sua indiscutível importância para a compreensão do Movimento Black Power, o livro discute ainda a história dos afro-americanos partido do período escravista até a

¹⁰¹ Stokely Carmichael, uma das principais referências do Movimento Black Power, mudou seu nome para Kuame True em 1968 em homenagem ao líder panafricano Kwane Nkrumah e Sékou Touré, figura importante no processo de independência da Guiné, fato ocorrido em 1958. Carmichael buscava, por meio dessa decisão, uma maior identificação com suas raízes. A mudança de nome, embora seja uma decisão pessoal, evidencia a perspectiva Black Power da necessidade de um “retorno à mãe África”, seja por meio das vestimentas, seja da mudança de nome. Bokar Biro Ture, no prefácio do livro “Black Power: a libertação nos Estados Unidos”, informa que Carmichael identificava a si mesmo e todos os negros, como africanos, independentemente de terem nascidos fora da África (2021, p. 31).

época em que foi escrito, demonstrando que a verdadeira igualdade racial não se efetivou nos Estados Unidos e defende que a libertação dos negros deve ser liderada pelos próprios negros organizados e com estratégias definidas. Embora tenha como foco a realidade estadunidense, os autores defendem a solidariedade internacional

Questões relativas à base econômica da opressão não são negligenciadas pelos autores que tratam, na forma de denúncia, da situação da população negra vivendo nos guetos, sem condições econômicas para pagar o aluguel de seu imóvel cujo proprietário era um homem branco; aborda a opressão da “máquina branca” de Estado que brutalizava e matava impunemente a população negra. Todavia, ressalta-se que os autores defendiam a ascensão econômica dos negros através da criação de negócios próprios e valorização de comércios e estabelecimentos cujos proprietários fossem negros. Ou seja, percebe-se a defesa de um “capitalismo negro” e não da derrubada do sistema.

O “capitalismo negro” é o termo utilizado para definir a perspectiva do Movimento Black Power de que os afro-americanos devem buscar sua independência econômica através de investimentos, propriedade de negócio e aquisição de estabelecimentos comerciais. A ideia era alcançar justiça social e direitos políticos, a partir da autodeterminação econômica. Infere-se que o “capitalismo negro” propõe a formação de negros capitalistas, não como mero trocadilho de palavras, mas no sentido de formação de uma elite negra no interior do capitalismo, ajustada a seus termos.

Embora a proposta Black Power não descartasse o uso da violência em caso de necessidade, suas principais ações se deram através de greves, campanhas pelo voto negro, programas que visavam a melhoria da condição econômica e educação dos afro-americanos. No ano de 1966, James Meredith organizou a “Marcha contra o Medo” que objetivava traçar uma rota entre Memphis de bicicleta, mas acabou sendo baleado em uma armação contra o ativista. Acontecimentos como esse e a rebelião de Detroit, foram causando uma ação reativa em sequência tornando o movimento Black Power cada vez mais ativos e mostrando a insuficiência da luta por direitos civis.

A expressão Black Power foi cunhada pelo próprio Carmichael: membro destacado do Student Nonviolent Coordinating Committee- SNCC- foi detido por manifestar-se contra a polícia, que proibia, aos ativistas, montar tendas nas escolas. Após a sua libertação, o militante proferiu um discurso diante de um público de seis mil pessoas, em que clamou: “esta é a vigésima sétima vez que fui preso. Não vou mais para a cadeia, o que vamos começar a dizer agora é Black Power” (CARMICHAEL, 1966).

Essa expressão, que se tornou o lema do movimento, foi usada para resumir as frustrações da maioria da população afro-americana com relação à segregação e tratamento desigual nos Estados Unidos. Com essa frase, Stokely Carmichael tornou-se o porta-voz do que se entendia como Movimento Negro radical, e o termo Black Power se espalhou pela sociedade, provocando uma reorientação no debate público a respeito da discriminação racial. De acordo com Joseph (2010), a fala de Carmichael foi o marco inicial para a mudança no cenário político-social nos EUA.

Segundo Robinson (2012), o Movimento Black Power apresentava vários objetivos e ideais, sendo o orgulho negro e a autodeterminação os mais fundamentais. O foco principal era o nacionalismo negro pautado na defesa da criação de uma pátria negra, um Estado negro, dentro dos EUA, tendo como objetivo elevar a consciência da comunidade afro-americana por meio da independência de instituições e indivíduos brancos. Além disso, o Movimento também defendia a autodefesa, o uso da violência retaliatória, a promoção da consciência racial, a solidariedade entre negros e o aumento de poder da comunidade negra para exigir melhores políticas públicas.

O Partido dos Panteras Negras para Autodefesa insere-se nesse contexto. Fundado em 15 de outubro de 1966 em Oakland, Califórnia, com base na iniciativa de dois jovens negros estudantes universitários: Robert George Seale (Bobby Seale) que iria completar 30 anos e Huey Percy Newton, que tinha 24 anos na época, a constituição do partido buscava, de imediato, dar uma resposta prática à violência policial contra os afro-americanos, por meio da mobilização das comunidades negras, em especial dos jovens negros, para realizar o controle social da atuação policial, “vigilando quem vigia”. A proposta era armar a população e mobilizá-la para que monitorasse as ações policiais, inibindo e denunciando possíveis abusos.

Huey P. Newton (2009) conta sobre as origens do Partido em seu livro *“Revolutionary Suicide”*. Em seu relato, mostra a percepção da violência policial, da segregação dos negros e da desigualdade social, contudo, paralelamente, Newton foi percebendo a insatisfação e revolta do povo negro diante da situação opressora:

(...) reconhecemos que a consciência crescente do povo negro estava quase no ponto de explodir. As pessoas devem se relacionar com a história de sua comunidade e com seu futuro. Tudo que vimos nos convenceu de que nosso tempo havia chegado.

Dessa necessidade nasceu o Partido Pantera Negra. Bobby e eu finalmente não tínhamos outra escolha a não ser formar uma organização para envolver nossos irmãos das classes de baixo. Trabalhamos nisso em conversas e discussões. A maior parte das conversas eram casuais. Bobby viviam perto do campus, e a sua sala virou

uma espécie de quartel general. Apesar de ainda estarmos com o Soul Students, fomos a poucas reuniões, e quando íamos nossa presença era na maior parte das vezes incômoda; colocávamos questões que perturbavam todo mundo. Nossas conversas um com o outro se tornaram uma coisa importante. Os irmãos que tinham horários de aula livres e outros que só andavam pelo campus entravam e saíam da casa de Bobby. Bebíamos cerveja e vinho e ruminávamos a situação política, nossos problemas sociais e os méritos e limites de outros grupos. Também discutíamos as conquistas negras do passado, em especial na medida em que nos ajudavam a compreender os eventos atuais. Em um certo sentido, essas sessões na casa de Bobby eram nossas aulas de educação política e o Partido de certa forma saiu delas. Mesmo depois que nos organizamos formalmente, continuamos as discussões em nosso escritório. No momento, tínhamos avançado para tratar não só dos problemas, mas das soluções possíveis (NEWTON, 2009).¹⁰²

A maior parte da bibliografia sobre o Partido destaca a defesa e uso do porte de armas como o fator preponderante na identidade do PPN e, por vezes, esse fator é visto como o único marcador de radicalidade do Partido. Contudo, trata-se de uma visão limitada tanto do PPN quanto do que significa ser radical. A ideia de que os afro-americanos deviam se autodefender, mesmo que para isso fizessem uso da violência, já compunha a ideologia do movimento Black Power. O que os Panteras fizeram, em relação a isso, foi concretizar a proposta, levando-a às vias de fato. Conhecedores da Constituição, os fundadores do Partido basearam-se na Segunda Emenda que concede o direito de legítima defesa a qualquer cidadão, podendo, para isso, portar armas.

Junto à defesa e à prática do uso de armas, os fundadores do PPN organizaram as comunidades de guetos e subúrbios, dando direcionamento e sentido às ações e, desse modo, movendo as ações populares do campo do espontaneísmo, para o da luta organizada. Assim, questiona-se se, estaria na luta armada contra a brutalidade policial o único ponto a caracterizar a radicalidade do PPN? A revolução para o Partido limitar-se-ia ao enfrentamento armado às forças policiais? Sua práxis informa que não.

Os Panteras realizaram aquilo que Marx (2020) estabeleceu em sua “Crítica da filosofia do direito de Hegel”: agarraram a coisa pela raiz, ou seja, buscavam combater os problemas sociais em sua gênese, ou seja, o modo de produção capitalista. De orientação marxista-leninista, o Partido, que também foi fortemente influenciado pelo pensamento de Frantz Fanon e Mao Tse-Tung, realizava para a elaboração de suas táticas e estratégias, tal como orientou Lênin em “O que fazer? Problemas candentes do nosso tempo”¹⁰³ : a análise concreta, das situações concretas. Vê-se também a forte orientação leninista na trajetória do

¹⁰² Texto on-line, sem paginação, disponível em: <https://autonomistablog.wordpress.com/>

¹⁰³ Documento on-line disponível em <https://www.marxists.org/>

Partido, marcada por mudanças e reorientações mostrando sua flexibilidade tática diante da realidade apresentada.

Dois exemplos servem para ilustrar a flexibilidade tática do Partido: (a) seu reposicionamento em relação ao “capitalismo negro” e (b) sua participação nas eleições de 1972, lançando a candidatura de Bobby Seale para prefeito de Oakland e de Eliane Brown para a Câmara Municipal. Para alguns, a iniciativa de fazer a luta pela via institucional demarca uma nova fase na história do Partido: menos radical. Ollie A. Johnson (2002) no artigo “Explicando a extinção dos panteras negros: o papel dos fatores internos”¹⁰⁴ explica que o processo de candidatura de membros da organização provocou dissidências e descontamentos que em muito contribuíram para o enfraquecimento e fim do Partido.

No que tange ao “capitalismo negro”, a princípio a organização tinha se posicionado de forma contrária. Em 23 de março de 1969 a edição do *The Black Power* trazia o artigo de Landon Willians (2018) intitulado: “Capitalismo negro e o que isso significa”¹⁰⁵ no qual, a partir de uma análise profundo da questão, o considera como uma armadilha que não mudaria estruturalmente a situação dos afro-americanos, além de servir como sustentação ao “capitalismo branco”. Porém, em 1971, vê-se que o posicionamento da organização é outro: Huey P. Newton (2018a) no artigo “Capitalismo Negro reanalisado”¹⁰⁶ reitera que “a exploração capitalista é uma das causas fundamentais do nosso problema. O Objetivo do Partidos dos Panteras Negras é negar o capitalismo em nossas comunidades e ao redor do mundo” (NEWTON, 2018a, p.147) e afirma que

De modo algum. A ideia de capitalismo negro passou a significar para muitas pessoas negras o controle das instituições na comunidade. Nós vemos dentro dessas características as sementes da negação do capitalismo negro e de todo o capitalismo em geral. O que devemos fazer, então, é aumentar as qualidades positivas até que elas dominem as negativas e então transformem a situação (NEWTON, 2018a, p. 147)

Entretanto, pondera sobre a mudança tática do Partido quanto ao ‘capitalismo negro’ que passa a vê-lo como uma possibilidade de negação do capitalismo como um todo desde

¹⁰⁴ Artigo publicado na revista *Caderno CRH*, v. 15, n. 36 (2002): Dossiê: Raça e Democracia nas Américas-Luiza Bairos (org.).

¹⁰⁵ Ver: PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS; Antologia-vol;1. 1ª Edição 2018.

¹⁰⁶ Idem.

que vise o controle negro nas comunidades. A nova perspectiva do Partido sobre a questão é a seguinte:

Nossa reanálise do capitalismo negro e seu relacionamento com a comunidade pela perspectiva do materialismo dialético, e nosso entendimento prático das necessidades da comunidade e das atitudes do povo em relação ao capitalismo negro, nos leva a uma nova posição. Empresários negros que tem o interesse da comunidade no coração serão capazes de contribuir com o povo através dos programas comunitários do Partido dos Panteras Negras. Esses programas gratuitos ajudarão a comunidade a sobreviver e, assim, impedir o genocídio que é sempre uma ameaça a nossa existência (NEWTON, 2018a, p.153).

A nova postura do Partido pode, a princípio, ser vista como uma atitude revisionista no sentido de não revolucionária, porém a consciência do lugar do capital diante das opressões e desigualdades não é esquecido pela organização. O PPN entendia que entendia que “em relação ao capitalismo em geral, o capitalista negro tem meramente o status de vítima, porque o grande capitalista branco tem o que é necessário, faz os empréstimos, e de fato controlam o capitalista negro” (Newton, 2018a, p. 150).

Assim, o Partido vai adaptar a perspectiva desses autores, adequando-as à sua realidade temporal e geográfica. Não se trata aqui de um revisionismo das teorias de Marx e Lênin, ou de outros autores, referências para o Partido, mas sim, de um exercício constante de análise de realidade, tendo em vista que essa é complexa e singular, em um diálogo permanente entre a teoria e a prática. O programa do Partido é fruto desse diálogo.

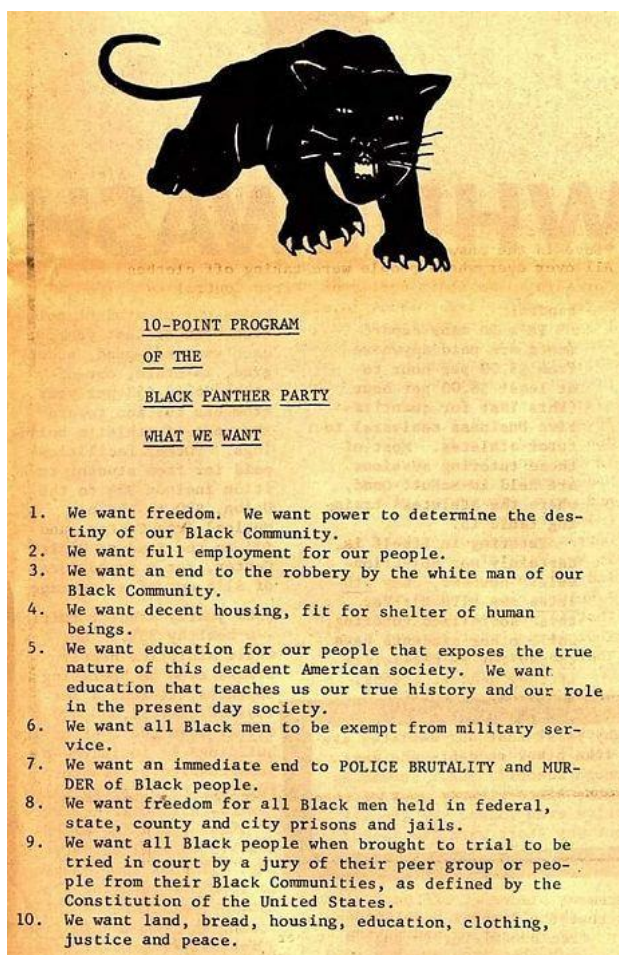
Chamado no original de “*What We Want Now!*” o Programa de 10 Pontos, documento escrito por Huey Newton, defendia que o Partido tinha “que ter um programa para o povo. Um programa que se relacione com o povo. Um programa que o povo possa entender. Um programa que o povo possa ler e enxergar, que expresse suas aspirações e necessidades ao mesmo tempo” (SCARMELOTO, KLAUS, 2018, p.36).¹⁰⁷

O Programa de 10 Pontos serve como uma radiografia e um mapa de leitura dos problemas sociais enfrentados por pobres e negros nos EUA naquele contexto. E demonstra de tais problemas tinham ramificações históricas, abordando, direta ou indiretamente, a origem e desenvolvimento do capitalismo naquele país, e sua estrutura de classes. Os

¹⁰⁷ Este trecho é uma fala direta de Huey P. Newton, citada por Scarmeloto na introdução regida por ele do livro “Todo poder ao povo! Artigos, discursos e documentos do Partido dos Panteras Negras”. 3ª Edição.2018. Scarmeloto, porém, não cita a fonte.

‘pontos’ elencados por Newton referem-se às questões urgentes, imediatas e de pautas futuras¹⁰⁸.

Figura 28: Programa de 10 Pontos do PPN



Fonte: <https://www.blaqsbi.com>.

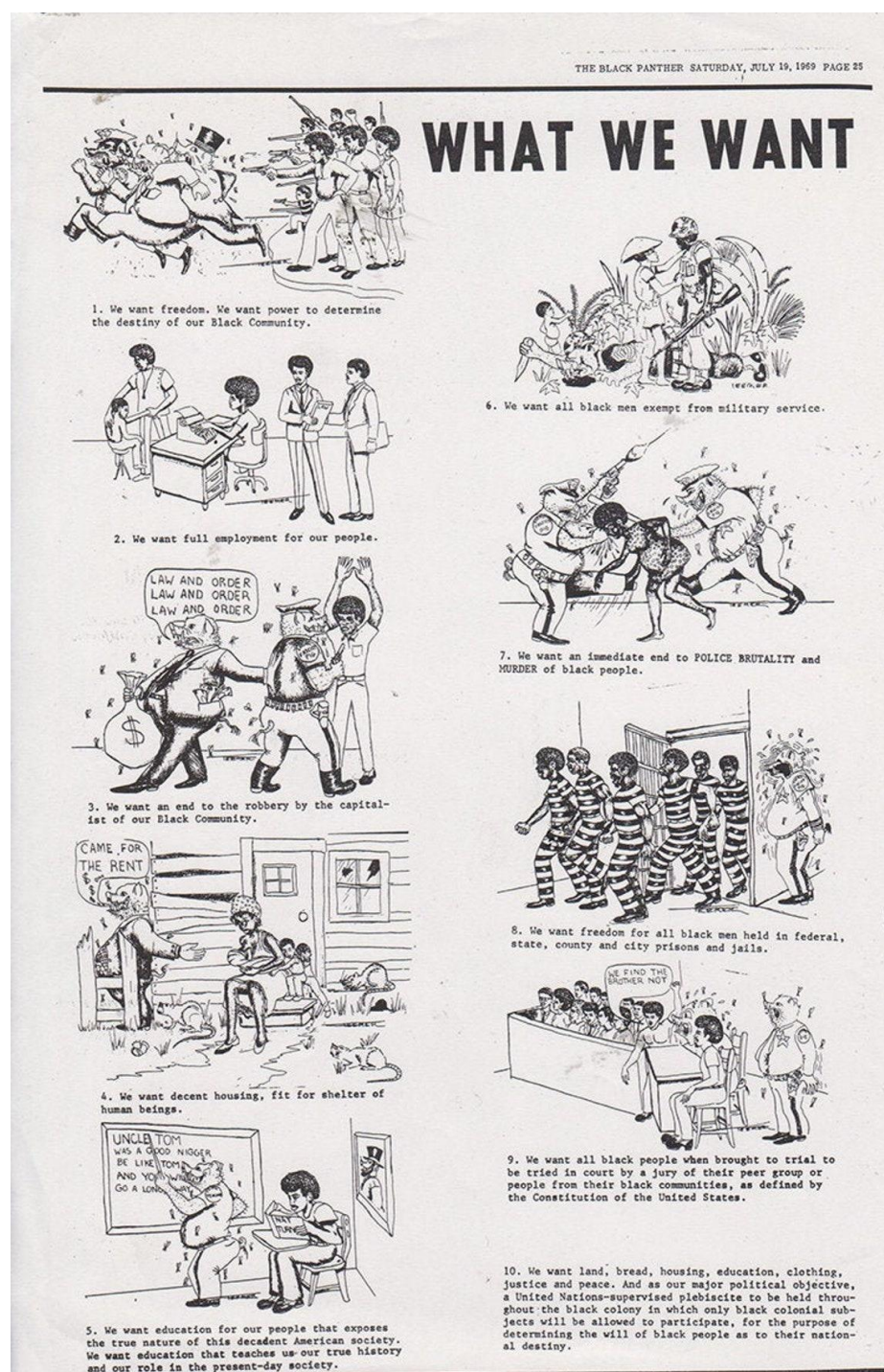
¹⁰⁸ **Programa de 10 pontos: O que queremos:**

1. Nós queremos liberdade. Queremos poder para determinar o destino de nossa comunidade negra.
2. Queremos emprego para nosso povo.
3. Queremos o fim da exploração dos capitalistas brancos contra a comunidade negra.
4. Queremos moradia, um teto decente para abrigar seres humanos.
5. Queremos educação para nosso povo! Uma educação que exponha a verdadeira natureza da decadência da sociedade americana. Queremos que seja ensinada a nossa verdadeira história e nosso papel na sociedade atual.
6. Queremos que todos os homens negros sejam isentos do serviço militar.
7. Queremos um fim imediato da brutalidade policial e dos assassinatos de pessoas negras.
8. Queremos liberdade para todos os negros que estejam em prisões e cadeias federais, estaduais, distritais ou municipais.
9. Queremos que todas as pessoas negras levadas a julgamento sejam julgadas por seus pares ou por pessoas das suas comunidades negras, tal como definido pela Constituição dos Estados Unidos.
10. Queremos terra, pão, moradia, educação, roupas, justiça e paz.

Percebe-se que o programa do Partido foi elaborado considerando as necessidades práticas da comunidade negra e pobre que não tinha uma moradia decente, nem trabalho, alimentação ou sequer roupas adequadas. Mas, ainda assim, o programa não deixou de fora questões profundas como a brutalidade policial e o aprisionamento maciço de afro-americanos, julgados e sentenciados por um júri composto, majoritariamente, por homens brancos que, no exercício de suas funções, não julgavam como criminosos, por exemplo, os policiais que assassinavam pessoas negras.

O Programa mostra ainda o posicionamento do Partido em relação às guerras em que os EUA estavam diretamente envolvidos, como a Guerra do Vietnã. O entendimento é de que, primeiro, não havia motivo para defender um governo que lhes oprimia, nada justifica o oprimido defender o opressor. Segundo ponto é que o PPN defende a internacionalização da luta, seguindo o pressuposto marxista de que os proletários do mundo devem se unir.

Figura 21: Ilustração do programa de 10 pontos



Fonte: <https://www.etsy.com>

Para os Panteras, os oprimidos, em qualquer parte do mundo, deveriam se unir e se levantarem contra a opressão. Sobre o ponto 6 do programa, Huey Newton explica que:

Nós acreditamos que o povo negro não deve ser forçado ao serviço militar para defender um governo racista que não nos protege. Nós não lutaremos e mataremos os povos de cor no mundo que, como o povo negro, estão sendo vitimados pelo governo racista branco da América. Nós nos protegeremos da força e da violência da polícia racista e das forças armadas racistas, **por todos os meios necessários**¹⁰⁹. (NEWTON, 2018a, p. 21, grifo nosso).

Mas o programa também aponta para uma meta futura, a liberdade: “nós acreditamos que o povo negro não será livre até que nós sejamos capazes de determinar nosso destino” (NEWTON, 2018, p.20). Percebe-se que a noção de liberdade incorporada pelo Partido difere, totalmente, do conceito burguês de liberdade; não está relacionada à liberdade de ter, mas sim, à liberdade de *ser*: ser senhor de si, poder decidir dentro do conjunto de alternativas possíveis, postas na realidade; resgatar sua humanidade, tornar-se sujeito da História. Assim como diz a epígrafe que abre este capítulo, a liberdade na concepção do PPN não se refere a uma ação individual e/ou isolada. Ela diz respeito à libertação de um coletivo de todas as forças que oprime. Como aponta Marx (2006) em “A Crítica da filosofia do direito de Hegel”, a liberdade precisa possuir um caráter universal

(...) porque os seus sofrimentos são universais e que não exige uma reparação particular porque o mal que lhe é feito não é um mal particular, mas o mal em geral, que já não posso exigir um título de histórico, mas apenas o título humano; de uma esfera que não se oponha a consequências particulares, mas que se oponha totalmente aos pressupostos do sistema político alemão; por fim, de uma esfera que não pode emancipar-se a si mesma nem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade sem emancipá-las todas – o que é, em suma, a perda total da humanidade, portanto, só pode redimir-se a si mesma por uma redenção total do homem (MARX, 2006, p. 156).

Nessa direção reflexiva, Huey P. Newton (2018a), no artigo “Em defesa da Autodefesa”¹¹⁰, afirma que “não importa de qual classe social eles sejam, se encontram subjugados por conta da natureza desta sociedade de classes. Então a sua luta é para libertar a natureza do indivíduo.” (2018a, p. 31). Ou seja, a liberdade para ser real, implica a libertação de todos os grupos e a extinção do sistema de classes.

¹⁰⁹ A expressão “por todos os meios necessários” foi herdada de Malcom X. Ver: Malcom X, 1925-1965. Há uma revolução em andamento: discursos de Malcolm X / Al-Shabazz; tradução Luisa Gabriela da Silva Santana, Maria Luisa Lima Teixeira, Vinícius Souza Fernandes da Silva. São Paulo: Lavrapalavra, 2022.

¹¹⁰ Escrito Autodefesa conforme o original.

Essa concepção pode ser vista como uma inflexão no interior do Movimento Black Power: não se trata apenas de libertar o povo negro do racismo e da violência, mas de libertar toda a sociedade de um sistema que, em última instância, oprime a todos. Também não se trata de uma luta de negros que só pode ser feita por estes, mas de uma luta de oprimidos contra a opressão. Para alcançar essa meta, o Partido utilizar-se-á de “todos os meios necessários”.

Essa expressão, “por todos os meios necessários”, utilizada pelo PPN a partir da referência de Malcom X, geralmente é associada ao Partido pela sua prática do uso de armas pela organização para autodefesa. Entretanto, à medida que vai se conhecendo melhor a organização, seus princípios e práxis, percebe-se que, o uso de “todos os meios necessários” diz respeito às táticas do Partido para eliminação do capitalismo. Nesse sentido, o Partido abrirá várias frentes de ação, nas quais buscará acessar a comunidade, instrumentalizá-la, formá-la e mobilizá-la contra o capital, entendendo que a questão não é o “Black Power: Poder Negro”, mas sim, “*All power to the people*”: Todo poder ao povo!

Destaca-se, nesse contexto, os “Programas de Sobrevivência” que, como o próprio nome indica, buscava garantir a sobrevivência dos moradores pobres de guetos e subúrbios, por meio da doação de alimentos, café da manhã para as crianças, clínica médica, doação de roupas e calçados. Um ponto pouco divulgado, mas que compunha os “Programas de Sobrevivência” foi o programa para doentes falciformes¹¹¹ iniciado em 1968 e que contava com médicos voluntários e membros da comunidade que eram treinados para acompanhar os pacientes.

Como se observa, as propostas dos “Programas de Sobrevivência” estavam totalmente articuladas ao Programa geral do Partido organizado inicialmente em 10 pontos como se demonstrou e, à medida que busca sanar as necessidades materiais da comunidade, informava sobre sua realidade de opressão e desigualdade. Ainda assim, Huey P. Newton (2018a) demonstra bastante consciência quanto aos limites dos “Programas de Sobrevivência”:

Todos esses programas satisfazem as profundas necessidades da comunidade, mas não são soluções para nossos problemas. É por isso que chamamos de programas de sobrevivência, que significa sobrevivência até a revolução. Nós dizemos que os programas de sobrevivência do Partido dos Panteras Negras são como um kit de sobrevivência de um marinheiro preso à jangada. Irá ajudá-lo a se manter até que possa sair completamente dessa situação. Então os programas de sobrevivência não

¹¹¹ A doença falciforme é predominante entre os negros e hispânicos.

são respostas ou soluções, mas nos ajudarão a organizar a comunidade em torno de uma verdadeira análise e uma compreensão da situação. Quando a consciência e compreensão for elevada a um nível superior, então a comunidade irá aproveitar a oportunidade e se livrará das botas de seus opressores (NEWTON, 2018a, p.149).

De acordo com Mary Potorti, professora da Universidade de Boston e pesquisadora sobre o PPN, “Os programas alimentares dos Panteras Negras representam uma oportunidade para abordar a comida menos como um fórum de expressão cultural e comunitária do que como uma ferramenta para a política de mobilização.” (POTORTI, 2014, p. 43)¹¹². Logo, não se tratava do princípio: ‘primeiro a barriga, depois a moral’¹¹³ ou, nesse contexto, ‘primeiro a fome, depois a política.’ A fome, assim como a pobreza, era vista e tratada pelo Partido como dimensões do capitalismo. Nesse sentido, para Potorti, a política de alimentação implementada pelo Partido caracterizava-se como uma ‘revolução alimentar’, uma vez que

o Partido promoveu uma ideologia da fome baseada na crença de que o capitalismo era responsável pelo sofrimento do povo, mas que, ironicamente, também se baseava nos imperativos do capitalismo para obter empresas alinhadas com o seu programa. Desta forma, os programas de café da manhã tinham o potencial de despertar a consciência revolucionária do povo para ver a inter-relação do capitalismo, estratificação social e sua própria privação material e marginalização lítica. Apesar de algumas objeções a essas práticas, os programas de café da manhã foram um sucesso descontrolado (POTORTI, 2014, p. 49). (Tradução nossa).

O rendimento escolar das crianças estava diretamente relacionado ao fato de elas serem o principal público atendido pelo programa do café da manhã. Com base em estudos, a liderança do Partido descobriu que a fome era um dos motivos do atraso escolar de crianças e jovens. Potorti, no seu artigo, relata a seguinte passagem:

Um membro do Partido perguntou a seus camaradas "Como se pode esperar que uma pessoa preste atenção e aprenda sobre história, matemática, ciência e outros assuntos que são abstratos para sua realidade quando sua mente está se concentrando em um muito real e concreto problema? De onde vem a próxima refeição?" (POTORTI, 2014, p. 49).

¹¹² Artigo original publicado na revista RADICAL TEACHER, N.98, 2014, disponível em: <https://radicalteacher.library.pitt.edu>. Acesso em:

¹¹³ Frase atribuída a Bertold Brecht.

O recurso para servir as refeições derivava, em parte, de doações, mas a maior parcela era conseguida por meio de empresários e comerciantes que ‘doavam’ com medo das retaliações. Aqueles que se negavam, tinham os nomes listados no Jornal The Black Panther, denunciados como capitalistas contrários ao povo, além de terem seus estabelecimentos comerciais boicotados pela comunidade. Na imagem a seguir, podemos ver um membro do PPN servindo o café da manhã para as crianças.

Figura 22: Programa do PPN: “café da manhã para as crianças”



Fonte: <https://esquerdaonline.com.br>

Os “Programas de Sobrevivência” foram fundamentais para a popularização do Partido, e sua capilaridade permitiram, aos beneficiados, sobreviverem diante da escassez de recursos, deram sustentabilidade e seriedade às propostas do Partido e, o principal: permitiu que a comunidade pobre participasse da luta política revolucionária. Ademais, com esses programas, os integrantes do PPN adquiriram um papel fundamental na difusão e ampliação nacional e internacional do Movimento Black Power, bem como em programas sociais, cena cultural e políticas que buscavam fazer frente ao contexto de segregação dos Estados Unidos. Os Programas foram, ainda, importante ferramenta de articulação e mobilização comunitária e oportunidade de difusão da ideologia do Partido. Entretanto, Huey P. Newton alerta que: “Não devemos considerar nossos programas de sobrevivência como uma resposta a todo

problema da opressão. Nós nem sequer afirmamos que seja um programa revolucionário. **As revoluções são feitas de coisas severas.**" (MANOEL, LANDI.2020, p. 204, grifo nosso).

4.2 Reforma, revolução e o lugar do lumpemproletariado na perspectiva do PPN

Uma vez que o capitalismo se configura como um modo de produção baseado na hierarquização de grupos com vistas à exploração e acumulação de riqueza e que essa hierarquização está imbricada com diferentes modos de opressão pautados, em maior medida, pelo uso da força, tendo o Estado como seu agente legitimador. As opressões inerentes ao capitalismo, também irão impulsionar movimentos contrários. É no próprio desenrolar do movimento do capitalismo na história que ações de oposição e enfrentamento vão sendo construídas. Tais ações, porém, constituem-se diversas tanto quanto ao seu entendimento sobre o capitalismo e o que gera a opressão, quanto às suas táticas e estratégias para a eliminação desse sistema. Formam, assim, uma multiplicidade no bojo das lutas sociais.

Tais discussões são fundamentais no quadro de análise sobre o PPN, organização comumente associada à luta armada contra a violência policial, mas que, em sua práxis, evidenciou ser esta apenas a ponta do iceberg. O problema real, para a organização, estava na existência do próprio capitalismo, um sistema em que não cabia reformas, mas apenas eliminação, como abordaremos no tópico anterior. As discussões aqui apresentadas também se inserem na conjuntura atual, quando organizações e partidos considerados de esquerda em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, pautam suas lutas, desconsiderando o modo de produção em que estas ocorrem e alardeando que a luta de classes pertence ao passado. Já sob a perspectiva revolucionária, essa luta nunca foi tão atual.

A proliferação de bandeiras de lutas, partidos e organizações tem marcado cada vez mais a sociedade contemporânea e borrando os limites entre o que se pode considerar como de 'esquerda' e o que se pode considerar como de 'direita'. O que se pode considerar como pautas, táticas e estratégias reformistas, e o que se pode considerar como pautas, táticas e estratégias revolucionárias? Pautas, antes comuns aos movimentos que se identificavam como esquerdistas, têm sido abarcadas por grupos considerados de direita. Em contrapartida, parte da esquerda defende a necessidade de uma reinvenção de seus modos de luta, o que, na prática tem, muitas vezes, significado alianças duvidosas com direita, a secundarização da

luta de classes e perda da identidade ¹¹⁴. Eugene Puryear, no artigo “O Estado e a revolução estadunidense”, ao analisar a situação política e social do país considera que:

O que distingue uma perspectiva comunista revolucionária de uma perspectiva reformista não é a tática momentânea, a qual pode variar desde a mais temperada e paciente até a mais militante e ousada dependendo das circunstâncias. Tampouco são os comunistas as únicas pessoas que vislumbram um mundo sem exploração, opressão e guerra.

Os comunistas se distinguem fundamentalmente pelo modo que responde à seguinte questão: Para construir tamanha nova sociedade, a classe trabalhadora poderá simplesmente tomar a máquina estatal posta ou deverá dismantelar o velho Estado e construir um novo?

Esta não é uma questão teórica abstrata. Ela informa toda a atividade política. Enquanto reformistas de diversas vertentes conduzem sua organização renovando a confiança popular no Estado existente, os comunistas revolucionários buscam deslegitimá-lo e expô-lo. Ao invés de lutar no presente de olho num novo estágio de paz com o sistema, os comunistas lutam agora de olho no próximo conflito mais avançado contra ele. ¹¹⁵

Desse modo, a tática utilizada como meio de oposição ao sistema informa a inclinação de seus agentes e serve de baliza para identificá-los como reformistas ou revolucionários.

Sabe-se que a classe que ocupa o poder irá se utilizar de todos os meios para mantê-lo. Isso inclui o uso da violência, mas também ceder a algumas reivindicações das camadas populares, uma tática, historicamente, utilizada diante do temor de possíveis revoltas populares que levem a mudanças mais profundas e, até mesmo, à constituição de uma nova forma de organização social. Fato é que, ao tomar tais medidas, as classes dominantes não estão se solidarizando com os dominados; estão agindo de acordo com seus interesses.

De acordo com Engels em “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, “a burguesia simula um ilimitado humanitarismo, mas somente quando seu interesse o exige” (2010, p.310). A classe dominante conhece e defende seus interesses, agindo de acordo com eles. A questão que se coloca é se as classes dominadas em suas ações contra a dominação e opressão estariam, de fato, agindo de acordo com seus interesses, implicando, entre outras

¹¹⁴ Ruy Mauro Marini, no livro “**O reformismo e a revolução: estudos sobre o Chile**” (2019), analisa os caminhos da revolução socialista na América Latina com base na experiência do Chile. O autor mostra o resultado das concessões feitas pela esquerda em favor da direita, demonstrando como estas abriram caminho para o golpe de Estado naquele país. O autor se posiciona contra o reformismo, pois ele não coloca, de fato, o poder na mão do povo e não estabelece um horizonte socialista, algo que, para o autor, só pode ocorrer por meio da organização popular.

¹¹⁵ Documento on-line disponível em: traduagindo.com. publicado em 19 fev. 2021. Sem paginação.

coisas: (I) ter consciência da dominação e da opressão; (II) ter seus interesses bem demarcados; (III) identificar o agente causador da dominação e da opressão; (IV) detectar os motivos da dominação e opressão. Diante desse quadro, coloca-se em tela os caminhos utilizados por aqueles que se opõem à ordem do capital, ou seja, à via reformista e à via revolucionária.

Lênin, no já citado “O que fazer? Problemas candentes do nosso tempo”, afirma que não se caracteriza como um contrassenso setores das camadas dominadas defenderem e reproduzirem as ideias das camadas dominantes, já que a burguesia tem meios superiores de difusão de suas ideias. Outro ponto a ser considerado é que pertencer econômica e socialmente a determinada classe, não implica que automaticamente o sujeito terá a consciência segundo a classe a que pertence. A consciência de classe não é dada, mas adquirida, construída, de modo que podemos falar em conscientização.

Nesse sentido, há que se considerar que as condições sociais e econômicas às quais os sujeitos estão inseridos, não possibilitam um conhecimento imediato da estrutura social. A experiência direta da dominação e da opressão não garante o conhecimento sobre os mecanismos que causam esses danos e, menos ainda, ações concretas contra essa situação. Lukács,(2003) em “História e consciência de classe” (2003), assim, desenvolve a questão:

(...) a consciência de classe do proletariado, a verdade do processo como “sujeito”, está longe de ser estável, ou de progredir segundo “leis” mecânicas. Ela é a consciência do próprio processo dialético; ela é igualmente um conceito dialético. Pois o aspecto prático e ativo da consciência de classe, sua essência verdadeira, só pode se tornar viável em sua forma autêntica quando o processo histórico exige imperiosamente sua entrada em vigor, quando uma crise aguda da economia leva à ação. Do contrário, corresponde à crise permanente e latente, ela permanece teórica e latente: confronta as questões e os conflitos individuais da atualidade com suas exigências como “mera” consciência (...).

No entanto, a unidade dialética entre a teoria e a práxis, que Marx reconheceu e descreveu na luta emancipatória do proletariado, não pode haver uma simples consciência, nem como “pura” teoria, nem como simples exigência, como simples dever ou norma de ação. A exigência também tem sua realidade. (LUKÁCS, 2003, p. 127).

Lukács não está defendendo que a consciência seja apenas o reflexo do modo de produção, e, como tal, sua única capacidade, no capitalismo, seria a de reproduzir os ideais desse modo de produção, o que resultaria na insuperabilidade do capital e no esvaziamento do potencial do proletariado como sujeito histórico. Sua afirmativa vai ao encontro dos dizeres de Marx em “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”, “os homens fazem a sua própria

história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 2008, p. 207).

Nesse quadro de análise, cabe ainda considerar o problema da alienação quando imputada às camadas mais baixas. É recorrente a afirmativa: ‘o povo é alienado’, entendendo-se por alienado em seu sentido vulgar, ou seja, ignorante, desconhecedor de sua condição de povo, logo, de explorado.

Todavia, Marx (2010), nos “Manuscritos econômico-filosóficos”, ao tratar do conceito de alienação, aponta que ela não ocorre, exclusivamente, no campo das ideias; para ele, a alienação tem causas materiais: relação entre a divisão social do trabalho e a instituição da propriedade privada dos meios de produção. Assim, Marx expressa a alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho, produto este que, embora tenha sido feito pelo trabalhador, não lhe pertence, pertence aos donos dos meios de produção, assim, “o trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele.”¹¹⁶ (MARX, 2010, p. 83).

No mesmo livro, Marx aponta, ainda, a alienação em relação a outras pessoas, já que passa a ser uma relação mediada por mercadorias; a alienação quanto ao mundo natural, uma vez que esse é tratado apenas como matéria-prima para a fabricação de mercadorias; e, enfim, a alienação em relação a si mesmo como ser humano. A divisão social do trabalho, tal qual se vivencia no capitalismo e suas consequências, também é analisada por Engels (2010b) . Em “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, o autor afirma:

A relação entre o industrial e o operário não é uma relação humana: é uma relação puramente econômica – o industrial é o “capital”, o operário é o “trabalho”. E quando o operário se recusa a enquadrar-se nessa abstração, quando afirma que não é apenas “trabalho”, mas um homem que, entre outras faculdades, dispõe da capacidade de trabalhar, quando se convence que não deve ser comprado e vendido enquanto “trabalho” como qualquer outra mercadoria no mercado, então o burguês se assombra. Ele não pode conceber uma relação com o operário que não seja a da compra-venda; não vê no operário um homem, vê mãos (hands), qualificação que lhe atribui sistematicamente (ENGELS, 2010b, p. 308).

Com base nestes pressupostos, compreende-se que a alienação do povo diz respeito ao fato de que, no capitalismo, ele está separado do produto de seu trabalho, sendo a alienação uma consequência dessa separação e da relação entre as classes. A via reformista, tanto quanto a via revolucionária, perpassa esses debates, visto que, em seu bojo, encontra-se a concepção de capitalismo. Embora reforma e revolução sejam conceitos comumente utilizados nos debates políticos, sua compreensão apresenta variações. Eugene Puryear, no artigo já citado, afirma que “não é nenhum exagero afirmar que as principais disputas entre ativistas, organizações e tendências políticas nos Estados Unidos têm se articulado em torno de diferentes compreensões e posturas frente ao Estado”¹¹⁷(2021).

O conceito de reforma é tratado por Marx separadamente ou simultaneamente com Engels em várias de suas obras¹¹⁸. No “Manifesto Comunista” por exemplo, os autores desenvolvem o argumento de que as reformas servem para manter a situação vigente e preservar a ordem já existente. Ou seja, as reformas são medidas paliativas que não alteram a estrutura social em sua raiz. Em linhas gerais, Marx defende que as reformas são incapazes de alterar significativamente a correlação de forças na luta de classes. Assim, em “O Capital”, Marx (2017), argumenta que as reformas só melhoram temporariamente a vida dos trabalhadores. Nesta direção reflexiva, Engels (2010b) irá reafirmar a perspectiva marxiana de reforma, demonstrando como que elas não alteram a base da sociedade.

Grosso modo, a perspectiva reformista no campo da esquerda baseia-se em dois princípios: o de que é possível reformar o capitalismo, tornando-o humanitário, o que Marx e Engels discordam profundamente; e aquele que defende que as reformas configuram etapas necessárias para a mudança social, sendo este o caminho para o socialismo. No primeiro caso, subte-se que há uma concepção equivocada sobre o capitalismo que não é visto como principal agente das opressões, de modo que, não estando nele a gênese do mal, não há motivo para eliminá-lo. Nessa perspectiva, as mazelas presentes na sociedade capitalista são vistas como questões conjunturais, passíveis de serem superadas sem o uso da violência ou outra via radical. Já no segundo caso, o que se tem em tela são as estratégias para se alcançar a transformação social.

Lênin (1988)¹¹⁹, um expoente do marxismo, não se opôs às reformas. Para ele, as reformas eram parte importante para se chegar ao socialismo, uma vez que poderiam servir

¹¹⁷ “Dele” refere-se ao trabalhador.

¹¹⁸ Ver “A sagrada família” (2011). “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte” (2011), “Manifesto Comunista” (2005).

¹¹⁹ Ver: V. I. Lênin: “Que fazer? As questões palpitantes do nosso movimento”. Editora HUCITEC, São Paulo, 1988.

para aumentar a consciência de classe do proletariado e preparar o caminho para a revolução. As reformas poderiam ainda desenvolver as forças progressistas na sociedade e o Estado operário. Contudo, Lênin (2011) reconhece os limites das reformas. Em “O Estado e a revolução” (2011), ele afirma que não se pode esperar que as reformas sejam suficientes para eliminar as desigualdades sociais e opressões. Isso só seria possível por meio da revolução socialista. No horizonte da teoria leninista, está a revolução, não sendo as reformas a etapa final a ser alcançada pelo proletariado. Desse modo, há que se diferenciar o reformismo burguês, que se utiliza das reformas para se manter no poder, da concepção de reforma, tal qual delineada por Lênin, isto é, como meios para se alcançar o socialismo. O risco para as camadas oprimidas estaria em se deixar levar pelo discurso burguês, acomodando-se com as pequenas conquistas alcançadas pelas reformas, um risco que muitos partidos e organizações considerados de esquerda não conseguiram evitar.

Florestan Fernandes (2018), em “O que é Revolução”, mostra como que a palavra revolução tem sido utilizada por correntes opostas para valorizar suas ações. O autor afirma que “o debate terminológico não interessa por si mesmo. É que o uso das palavras traduz relações de dominação.” (2018, p.10). Para Fernandes,

Mesmo na linguagem do senso comum, sabe-se que a palavra se aplica para designar mudanças drásticas e violentas da estrutura da sociedade. Daí o contraste frequente de “mudança gradual” e “mudanças revolucionárias” que sublinha o teor da revolução como uma mudança que “mexe nas estruturas”, que subverte a ordem social imperante da sociedade (FERNANDES, 2018, p. 10-11).

Na contramão do Movimento pelos Direitos Civis que advogava reformas constitucionais como caminho para a superação das desigualdades e eliminação da segregação racial, acreditando que mudanças graduais levariam ao objetivo desejado, o PPN irá trilhar a via revolucionária, entendendo revolução como um processo e não como um fim em si mesmo. (NEWTON, 2018a, p.146). Considerando como imprescindível a leitura da realidade para a aplicação da teoria social de Marx, os Panteras vão localizar no lumpemproletariado – essa camada da população colocada à margem pelo sistema e que, naquele contexto, habitava os guetos e subúrbios – o potencial humano para a emancipação. Eldridge Cleaver, membro do PPN, no artigo “Sobre a ideologia do Partido dos Panteras Negras, explica que:

Quando dizemos que somos marxista-leninistas, queremos dizer que estudamos e compreendemos os princípios clássicos do socialismo científico, e que adaptamos esses princípios à nossa própria situação para nós mesmos. Todavia, nós não agimos com mente fechada para novas ideias ou informação. Ao mesmo tempo, sabemos que devemos contar com nossos próprios cérebros para resolver problemas ideológicos que têm relação conosco (CLEAVER, 1970, *The Black Panther*. 4, n. 27).¹²⁰

De acordo com Cleaver, a tática do Partido era formar e organizar o ‘lumpemproletariado preto urbano’, ‘pessoas esquecidas na parte mais baixa da sociedade’ para que se tornassem a vanguarda do proletariado. Cleaver entende que os próprios Panteras compõem esse segmento social:

Ok, nós somos o lumpen. É isso mesmo. O lumpemproletariado são todos aqueles que não têm uma relação segura ou interesse declarado nos meios de produção e nas instituições da sociedade capitalista. Aquela parte do “exército industrial de reserva” mantida perpetuamente em reserva; que nunca trabalhou, e nunca o fará; que não pode encontrar um emprego; que é inábil e incapaz; que foi substituída por máquinas, pela automação e pela cibernetização, que nunca foi mantida ou recebeu investimento para desenvolvimento de novas habilidades; todos aqueles que dependem da seguridade social e que recebem auxílio estatal (CLEAVER, 1970, *The Black Panther*. 4, n. 27).¹²¹

Ao reconhecer no lumpemproletariado um potencial para a constituição de uma vanguarda, o Partido não estava defendendo o espontaneísmo, daí a necessidade de formação e organização. Concomitantemente, valorizava as rebeliões que ocorriam nas ruas, lideradas pelo lumpemproletariado, mas rechaçava o espontaneísmo. Nesse ponto, observa-se o alinhamento do Partido com as ideias de Fanon, para quem,

É nesta massa, é neste povo dos bairros de lata, no seio do lumpemproletariado, que a insurreição vai encontrar a sua ponta de lança urbana. O lumpemproletariado, esta legião de esfomeados destribalizados, afastados do seu clã, constitui uma das forças mais espontâneas e radicalmente revolucionárias de um povo colonizado. (Fanon, 1968, p. 107).

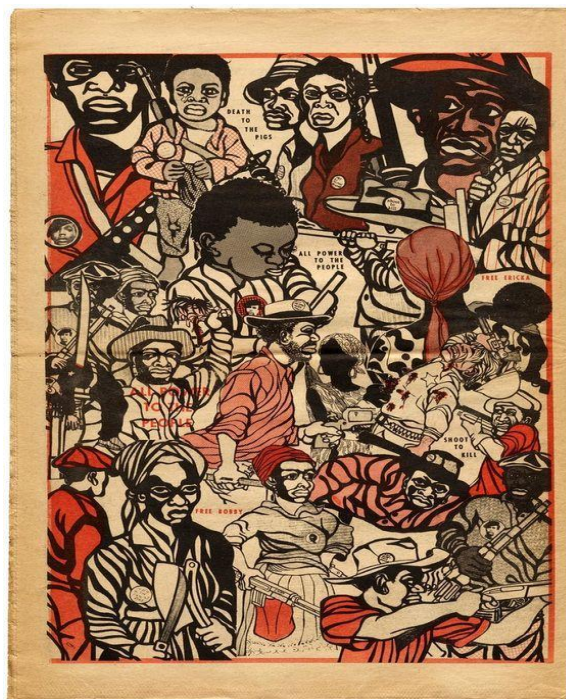
¹²⁰ Texto completo traduzido disponível em: <https://traduagindo.com/>

¹²¹ Idem.

Ponto pouco divulgado sobre o PPN é que parte de seus membros formaram uma banda chamada “*The Lupem*” cujos integrantes, além das apresentações artísticas, faziam o trabalho de base exigido dos militantes. Segundo informações do site <https://PPNaln-org.translate.goog>, “a música era mais uma faceta de serviço ao Partido e à Revolução.”

Na perspectiva revolucionária do PPN, o lumpemproletariado é fundamental para a luta. Por ser o grupo mais oprimido e prejudicado pelo capitalismo, uma vez conscientes de sua situação, estariam propensos a se engajarem na luta contra a opressão. Para o Partido, tática de aliança com o lumpemproletariado está diretamente relacionada com a ideologia voltada para o diálogo permanente com as massas e com a comunidade, assim como com sua percepção da distinção entre a classe trabalhadora branca e os negros pobres dos guetos. O lumpemproletariado foi retratado constantemente no jornal *The Black Panther*. Em uma das ilustrações do jornal, o lumpemproletariado é retratado por Emory Douglas, mostrando a luta e a opressão como realidades desse segmento.

Figura 31: O lumpemproletariado



Fonte: <https://www-moma-org.translate.goog/>

No artigo já citado, Cleaver argumenta que a classe trabalhadora de sua época é muito diferente daquela da época de Marx:

[...] a classe trabalhadora do nosso tempo se tornou uma nova elite industrial, mais se parecendo com as elites chauvinistas das egoístas guildas de artesãos no tempo de Marx do que com as massas trabalhadoras surradas na pobreza abjeta. Cada emprego no mercado da economia norte-americana, hoje, demanda uma complexidade de habilidades tão elevada quanto os empregos elitistas nas guildas de artesãos do tempo de Marx. (CLEAVER, 1970, *The Black Panther*. 4, n. 27).¹²²

Também compunha o lumpemproletariado marginais e criminosos que acabaram nas fileiras do Partido. Walter Adler, no artigo “Black Panther Party: a lesson revolucionry politics”¹²³, avalia que a aliança com esta parcela do lumpemproletariado foi um erro grave da organização uma vez que, embora tenha alcançado sucesso na formação e organização de uma parcela desse segmento, outra parcela seguiu realizando crimes que acabaram prejudicando a imagem do Partido. Manuel e Landi (2020) vão avaliar como equivocada e negativa a visão do PPN de localizar no lumpemproletariado o grupo com maior possibilidade de executar a revolução. Segundo os autores,

Newton não se equivocava apenas ao exagerar as tendências ao desemprego estrutural massivo, deduzindo delas a posição de vanguarda do lumpemproletariado; equivocava-se também na sua própria tipologia de classes sociais. Por isso, influenciado provavelmente pelas concepções predominantemente no movimento operário reformista, Newton não via os desempregados (aos quais ele denomina exclusivamente de lumpemproletariado) como *parte* do proletariado, como seu *exército de reserva*, mas como uma *outra* classe (MANUEL; LANDI, 2020, p. 69).

Henrique Marques Samyn (2018c), na introdução de “Por uma revolução antirracista: uma antologia de textos dos Panteras Negras (1968-1971) aponta que:

É um equívoco entender que o Partido Pantera Negra tenha sido uma organização baseada no lumpemproletariado, como concebido pelos marxistas- uma visão compartilhada tanto por autoridades governamentais, que viam os Panteras Negras como uma “gangue revolucionária”, quanto por estudiosos, que eventualmente chegam a sugerir que o erro do Partido teria sido justamente uma relação de

¹²² Idem.

¹²³ Documento on-line disponível em <https://www.academia.edu>.

dependência com os setores indisciplinados e menos confiáveis da sociedade norte americana (SAMYN, 2018c, p.66-67).

Samyn (2018c) afirma que o recrutamento de membros pelo Partido não seguia um padrão, assim sua composição era diversa: o capítulo (sede do Partido) do Sul da Califórnia era composto, em sua maior parte, pelo lumpemproletariado; já o capítulo de Boston, por estudantes (2018c, p. 67-68). Samy aponta ainda que essa diversidade, embora seja um diferencial do Partido, também foi motivo de tensões e conflitos.

No bojo do Movimento Black Power, o PPN irá se destacar como vertente revolucionária do movimento pela sua postura e posicionamento diferenciado diante da opressão racial e das desigualdades. Sua ideologia pautava-se na internacionalização da luta, de modo que a organização se opôs fortemente ao nacionalismo cultural, corrente que buscava, por meio da estética e das vestimentas, o ideal correto de ‘ser negro’, além de defender o retorno dos negros à África. Linda Harrison (2018a), membro do Partido, afirma que o nacionalismo cultural é “uma ignorância das atuais realidades políticas, sociais e econômicas e uma concentração do passado como referência (...). Em outras palavras, o nacionalismo cultural ignora as questões políticas concretas, e se concentra em um mito e em uma fantasia.” (HARRISON, 2018a, p. 132). De acordo com a militante, essa corrente nada tem de revolucionária, uma vez que não altera, em nada, as relações de poder. Nas palavras de Harrison (2018),

Como o nacionalismo cultural não oferece nenhum desafio ou risco contra a ordem social estabelecida, o aumento de atores, estrelas de cinema, assistentes sociais, professores, oficiais de condicional e políticos “negros e orgulhosos” é imenso. A burguesia e uma posição de classe superior não são obstáculo para o “negro” e vice-versa. A estrutura de poder, depois da luta de mandatos, desculpa e até venera esse orgulho recém encontrado que ela usa para vender cada produto sob o sol. Até mesmo seus representantes superiores o recebem bem e o transformam em um “capitalismo negro” e fenômenos do tipo. Todo mundo é negro e a burguesia continua a odiar seus irmãos e irmãs negros menos favorecidos; e os oprimidos continuam na vontade. O assistente social “negro” continua a trabalhar para um sistema de seguridade social degradante e os oficiais de condicional continuam a violar os direitos dos que estão em seus encargos. (HARRISON, 2018, p. 132).

Assim, o Partido vai se posicionar, primeiramente, quando da sua formação, como nacionalistas negros, acreditando que a opressão racial acabaria com a formação de uma nação negra. Com o passar do tempo, à medida que a organização vai compreendendo melhor

sua realidade, percebe a globalização da opressão pelo capital e se posiciona como “nacionalistas revolucionários”¹²⁴. Tendo em vista que, uma vez que a opressão ocorre em todas as partes do mundo submetidas ao capitalismo, a luta também precisaria ser globalizada.

Como se observa, é na práxis, no desenrolar da História, que o Partido vai também se educando, revendo alguns posicionamentos e posturas, readequando suas táticas à realidade vivida. É assim que o Partido reverá seu posicionamento em relação às mulheres, passando a ser proativo na defesa da igualdade de gênero, e à comunidade LGBT, não por questões identitárias, mas por entender que esses segmentos são também oprimidos pelo capital. Os alinhamentos com esses segmentos compuseram a tática de luta revolucionária da organização.

Muitas mulheres fizeram parte ativa do partido e, durante o tempo de existência do Partido dos Panteras Negras, suas principais líderes mulheres incluíam Kathleen Cleaver, Elaine Brown, Ericka Huggins, Afeni Shakur e Angela Davis. Essas líderes lutaram por direitos iguais para as mulheres, abordando temas como a violência doméstica, o acesso à educação e a discriminação de gênero dentro da mesma organização.

Além disso, o partido apoiou ativamente outras organizações que lutavam por direitos iguais para as mulheres e foi um dos pioneiros na luta por direitos LGBT. Essa luta incluía a abolição da discriminação baseada na orientação sexual e defesa dos direitos iguais para todos, independentemente de orientação sexual ou identidade de gênero. O partido também promoveu a igualdade de direitos entre todas as raças e etnias e lutou contra a discriminação e a exclusão baseadas no gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual, mas não de imediato. Eram recorrentes as práticas de machismo por parte dos homens que compunham o Partido (SAMYN, 2018). Assim, a organização teve que aprender com as mulheres que faziam parte do Partido a reavaliar sua postura e mentalidade.

De acordo com Farmer *et al.* (2021), por volta de 1969 as mulheres negras eram a maioria no Partido, compondo, aproximadamente, 60% dos integrantes registrados. Logo, a luta sobre os direitos das mulheres negras também fazia parte da construção do programa. No cotidiano do partido, muitas vezes, as mulheres que lideravam. Destacar “também que existiu por um breve período uma subdivisão reservada para as mulheres, chamadas de “Pantherettes”, que rapidamente dissolveu-se.” (FERNANDES, 2021, p.30). As mulheres conquistaram espaço e voz no Partido, sendo retratadas em várias ilustrações do seu jornal,

¹²⁴ Sobre este tema ver: Sobre o Intercomunismo. In: PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS; Antologia, v. 1, 1ª Edição, 2018, pág. 49-59.

geralmente em posturas de combate, como mostra a imagem a seguir, FIG. 32. Assata Shakur (2016) relata, em autobiografia, como foi sua experiência de aproximação com os Panteras. Em suas impressões, destaca que:

Uma das coisas mais importantes que o Partido fazia era deixar bem claro quem era o inimigo: não os brancos, mas os opressores capitalistas e imperialistas. Eles elevaram a luta pela libertação do povo Preto de um contexto nacional para um contexto internacional. O Partido apoiava lutas revolucionárias e governos em todo o mundo e insistia para que os eua¹²⁵ saíssem da África, da Ásia, da América Latina e também das periferias. (SHAKUR, 2016).¹²⁶

Figura 32: Representação da mulher na capa do *Black Panther Journal*.



Fonte: dangerousminds.net

Huey P. Newton (2018a) não esconde a insegurança de alguns membros do Partido quanto à participação e aliança com os homossexuais. De forma franca, ele aborda o tema em discurso proferido em 1970:

¹²⁵ Shakur referia-se aos Estados Unidos da América com letras minúsculas para reduzir sua importância.

¹²⁶ Documento on-line, sem paginação, disponível em: <https://assatashakurpor.wordpress.com>, publicado em 18 jun. 2016.

Durante os últimos anos fortes movimentos vêm surgindo entre as mulheres e entre os homossexuais que buscam sua libertação. Houve alguma incerteza sobre como se relacionar com esses movimentos. Quaisquer sejam suas opiniões individuais e inseguranças sobre homossexualidade e os diversos movimentos de libertação entre os homossexuais e mulheres (e falo de homossexuais e mulheres como grupos oprimidos), devíamos tentar nos unirmos a eles sob uma perspectiva revolucionária. Eu digo “quaisquer sejam suas inseguranças” porque como nós muito bem sabemos, às vezes o nosso primeiro instinto é querer bater em um homossexual e querer que a mulher fique quieta. Queremos bater no homossexual porque temos medo de que possamos ser homossexuais; e queremos bater nas mulheres ou silenciá-las, porque temos medo de que elas possam nos castrar ou nos levar os culhões que aparentemente podemos nem ter, para começar (NEWTON, 2018a, p. 207).

Newton concluiu seu discurso defendendo a necessidade de superar as inseguranças e perceber a Frente de Libertação das Mulheres e a Frente de Libertação Gay como aliados na luta contra o capital. Outra aliança importante feita pelo Partido foi com dois grupos de gangues de rua que buscavam defender suas comunidades da brutalidade policial e da violência de outras gangues: os Jovens Patriotas e os Young Lords. Somando, também, com outros grupos menores, formaram a Coalização Arco-Íris que abrigava negros, latinos, brancos, pobres e indígenas. Essas e outras ações da práxis do Partido mostram que sua radicalidade, entendida como parte necessária da via revolucionária, ultrapassou, em muito, o uso das armas. Essa radicalidade também será aplicada internamente, disciplinando os militantes até mesmo, com o expurgo de membros considerados em desacordo com os princípios da organização.

No chamado “Expurgo de Boston”, publicado no *Jornal The Black Panther* de 1969¹²⁷, são citados os nomes daqueles que serão expurgados e as razões. A saber: (1) falha em seguir os ensinamentos do Ministro da Defesa, Huey P. Newton; (2) completo desprezo à disciplina do Partido; (3) subjetivismo; (4) oportunismo contra o povo; (5) propagar o delírio nacionalista cultural no Partido ao invés da luta de classes; (6) racismo; (7) individualismo. As sete razões para o expurgo caracterizam o perfil de um antirrevolucionário, ou ainda, de um inimigo da revolução, na concepção do Partido. Para Lenin (2010),

¹²⁷ Disponível em PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS; Antologia-v.1, 1ª Edição, 2018.

A revolução é a luta pelo direito de cada um de nós governar a si mesmo, para a realização de suas aspirações e ideais. É o desejo de mudar a estrutura existente da sociedade, criar novas relações entre as pessoas e estabelecer novas formas de governo. É a vontade de criar uma sociedade livre, igualitária e justa, para que todos possam viver com dignidade e liberdade (LENIN, 2010, p. 85).

Essa perspectiva foi adotada pelo, principalmente em suas formas de atuação e ideologia contra o capital, pois como já apresentado, foi fortemente influenciado pelos ideais revolucionários de Lenin e Marx. Eles acreditavam que o capitalismo e o imperialismo eram as principais forças por trás da discriminação racial, da exploração dos trabalhadores e da pobreza. Defendiam a luta por igualdade e justiça social, a criação de uma economia socialista e a eliminação do imperialismo. Além disso, o partido defendia o direito de autodeterminação de todos os povos e a luta pela libertação dos povos oprimidos (FERNANDES, 2022).

O PPN não apresentava algo completamente novo ao tratar da conexão entre a raça e o capitalismo, pois isso é amplamente discutido dentro da diáspora negra. No entanto, ele tem o mérito de esclarecer, a milhares de pessoas, que a opressão racial é resultante do conflito de classes do sistema capitalista e de que sua eliminação só ocorrerá pela eliminação do capitalismo, o que, para a organização, só é possível por meio da revolução. Em sua época, o Partido era uma das muitas organizações que se serviram da revolução como tática contra a desigualdade e a opressão. Todavia, foi uma das poucas que, concretamente, buscaram efetivar aquilo que sua ideologia entendia como revolução: o fim do capitalismo.

Para os Panteras, os guetos estadunidenses eram colônias negras cuja metrópole era o próprio Estados Unidos. Partindo dessa premissa, eles desenvolveram a ideia de “imperialismo doméstico”¹²⁸, expressão utilizada para designar a relação do Estado e do capital com os pobres oprimidos, em especial, com os moradores dos guetos. A revolução implicava em libertar essas colônias do jugo do capital imperialista e na descolonização do povo, implicando na abertura de várias frentes, entre elas, a educação, para que a comunidade não fosse cooptada pela ideologia do opressor.

¹²⁸ A expressão comumente usada pelos Panteras, fazendo parte do seu vocabulário, também era empregada em seus artigos publicados no Black Panther a exemplo do artigo “Plataforma e Programa do Partido Pantera Negra”, redigido por Bobby Seale e publicado na edição de volume 3, n. 26. O material encontra-se disponível e traduzido em: https://antologiapanteranegra.files.wordpress.com/2018/02/antologia_panterasnegras.pdf

Ao buscar educar o lumpemproletariado e a comunidade em geral, o PPN acreditava que não estava apenas suprimindo a defasagem educacional desse grupo, buscando dar-lhes melhores meios de inserção social. Mas, principalmente, formando quadros e educando para a transformação social. De modo que a educação não era a meta final, mas parte do processo revolucionário.

4.3 A perspectiva revolucionária das Escolas de Libertação do Partido dos Panteras Negras para Autodefesa

Conforme se demonstrou no capítulo dois desta tese, a educação para os estadunidenses negros tem sido um desafio desde o período escravista. Mesmo quando puderam ter acesso à educação escolar, essa se mostrou precária e insuficiente para atender às demandas desse grupo, que dirá para promover a mudança social necessária. Esse quadro ainda era uma realidade na segunda metade do século XX, quando o PPN foi fundado.

Apesar de, à época de sua fundação, as escolas já não serem mais separadas legalmente entre escolas para brancos e escolas para negros, isso não impediu que os fundadores do PPN, assim como a maioria dos afro-americanos naquele período, vivenciassem a segregação racial em suas trajetórias escolares. Em 1978, um programa de TV pública estadunidense, chamado *Rebop*, dedicou uma de suas atrações para tratar da *Oakland Community School*, uma das Escolas de Libertação¹²⁹. O programa mostrou Huey Newton, um dos fundadores do PPN, sendo entrevistado por uma estudante dessa escola.

Nessa entrevista, ao ser questionado sobre o tempo em que estava na escola, Newton relata que, quando estava crescendo no sistema de escolas públicas de Oakland, foi ensinado sob a perspectiva do branco e sobre o branco; ele afirma que “a escola não estava ensinando sobre nós”. O relato de Newton evidencia o quão distante a escola estava dos estudantes e da sua realidade; além de deixar transparecer seu desinteresse por esse tipo de ensino, no qual não se reconhecia.

Assim como Newton, vários estudantes afro-americanos não sentiam que as escolas comuns eram lugar para eles, o que contribuiu para o elevado índice de evasão e abandono

¹²⁹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com>. Oakland Community Learning Center [founded by the Black Panther Party] 1977. Canal: LIFE Live Inspire Fight Educate

escolar na época. Outro fator, já apontado nesta pesquisa, é que as escolas dessegregadas permaneciam, na prática, excludentes e segregadoras. Já do lado de fora das escolas, a polícia atuava cada vez com maior brutalidade, a violência e a pobreza eram características comuns dos guetos, a configuração do capitalismo naquele contexto, além de criar uma massa de mão de obra de reserva, avançava; criando, também, uma massa de não empregáveis: pessoas com pouca ou nenhuma chance de ingressar, formalmente, no mercado de trabalho.

É diante desse quadro de realidade que os fundadores do PPN inserem a educação entre aquilo que queriam; e queriam naquele momento¹³⁰, pois a necessidade de mudança era urgente. Huey P. Newton e Bobby Seale conviviam diariamente com a violência policial que assassinava jovens negros à luz do dia e à vista de todos, sem serem punidos; eles conviviam com a proliferação das drogas e da prostituição. Em meio a tudo isso, eles aprenderam com seus antepassados e contemporâneos que medidas pacifistas não trazem a resposta necessária, daí a necessidade da luta armada; mas, também, aprenderam que somente o porte de uma arma não torna, o oprimido, um revolucionário. É preciso educá-lo. Assim, evidencia-se a relação entre revolução e educação no conjunto de pautas do PPN.

Na leitura de artigos produzidos pelos membros da organização, presentes nas quatro coletâneas utilizadas para esta pesquisa, percebe-se que, no entendimento do Partido, pelo menos em seus primeiros anos, e recorrendo a suas expressões: (a) a revolução é um processo; logo gasta tempo; (b) é preciso educar o povo para que este faça a revolução; (c) é preciso educar o povo para que ele sobreviva e possa viver os resultados da revolução; (d) é preciso educar o povo para que ele eleve sua consciência e faça a revolução; (e) revolução é transformação; (f) se o sistema reacionário tem seu modelo educativo, para combatê-lo, é preciso um modelo de educação revolucionária; (h) libertação é liberdade; (i) revolução significa mudança; (j) revolucionários são transformadores.

Partindo desses princípios e, diante da realidade apresentada, o Partido compreendia a importância da educação para alcançar seus objetivos. Assim, o ponto 5 do seu Programa denunciava a educação ofertada e reivindicava o direito à educação. Não se tratava de reivindicar o direito à educação em consonância com a pauta dos direitos civis, ou seja, o direito de os negros receberem do Estado a mesma educação ofertada às classes mais altas. Essa educação ofertada pelo Estado, reprodutora dos ideais racistas e burgueses, não interessava ao Partido. O que interessava era uma educação que reconhecesse e valorizasse a história dos afro-americanos, considerando sua relevância e agência. Nesse sentido, o ponto 5

¹³⁰ Ver Figura 27.

do Programa de Dez Pontos evidencia qual perspectiva de educação é pleiteada pela organização: uma educação crítica que não mistifique a sociedade norte-americana, que exponha sua decadência e seus limites.

Tal educação, certamente, não viria do Estado capitalista. A ele interessa uma educação que molde os sujeitos às suas necessidades, mantendo a posse da propriedade privada concentrada nas mãos de poucos e a estrutura de classe. Assim, um dos fatores que impulsionaram o PPN a adentrar a vereda da educação foi a necessidade de suprir a demanda por uma educação que atendesse à necessidade dos oprimidos por libertação, contribuindo para que esta ocorresse.

Era importante, para o Partido, formar seus membros e militantes composto por um agrupamento multigeracional, com níveis de escolarização diversificados, precisando aprender o que é revolução e o que é ser revolucionário, para atuarem contra o modo de produção até sua superação; outro ponto importante é que era necessário educar o povo, a população geral dos guetos, para que compreendessem os motivos da opressão, da violência e das desigualdades e, assim, pudessem combatê-las em sua raiz. Na concepção do Partido, ‘apenas o povo poderia derrubar o atual sistema imperialista no qual estavam expostos e só o povo poderia instruir um governo socialista que iria servi-lo.’¹³¹. A educação estava presente em toda práxis do Partido, cujos membros aprendiam e ensinavam reciprocamente. Bobby Seale (2018), no artigo “Verdadeiros Revolucionários”, por exemplo, explica que “o porquê do Partido dos Panteras Negras não ser uma organização racista negra é por que Huey Newton e Eldridge Cleaver compreenderam e nos ensinaram que não era uma luta de raças, mas uma luta de classes – uma luta de classes.” (SEALE, 2018, p. 74).

Erika Huggins, membro do Partido por 14 anos, chegando a ocupar o cargo de ministra da educação na organização, no artigo *The Liberation Schools, The Children’s House, The Intercommunal Yout Institute e Oakland Community School*¹³² em que trata das iniciativas educacionais do PPN com a comunidade, informa que: “historicamente (...) os programas educativos do PPN começaram, muito antes da OCS¹³³, com a visão dos dirigentes do partido. Já em 1967, Huey Newton e Bobby Seale começaram a falar para jovens do ensino médio nas escolas públicas de San Francisco/Bay Area.” (HUGGINS, 2008, n.p.).

¹³¹ Ver: “Servindo o povo” em PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS; Antologia-v.1, 1ª Edição, 2018.

¹³² Documento on-line disponível em <https://blackcommentator-com.translate.goog/>

¹³³ Oakland Community School.

A preocupação em formar uma consciência revolucionária em seus militantes, e educá-los para a luta, era tão relevante para a organização que, ao ingressar no PPN, o militante tinha contato com o programa do Partido e suas regras.¹³⁴ A regra de número 12 determinava que o Programa de 10 Pontos deveria ser conhecido e entendido por todos; a regra de número 18 estabelecia, como critério obrigatório de filiação, as aulas de educação política, e a regra 22 declarava que os líderes do Partido deveriam ler, pelo menos, duas horas por dia, para que acompanhassem a mudança da situação política.¹³⁵ Assim, os membros recebiam um guia de estudo para leitura obrigatória, compreensão e prática. Observa-se que o Programa de 10 Pontos e as Regras do Partido são os primeiros da lista, indicando sua importância. Os militantes também tinham um guia de leitura de livros considerados fundamentais para a formação revolucionária, cuja leitura era obrigatória. Malcom X, uma referência para a organização, era o primeiro nome da lista.

¹³⁴ No início, eram 26 regras e 8 'pontos de atenção'. Essas regras foram sendo modificadas ao longo da história da organização.

¹³⁵ Ver: PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS; Antologia-v.;1, 1ª Edição, 2018.

Figura 33: Guia de Estudos do Partido dos Panteras negras

STUDY GUIDE	
1. Ten Point Platform and Program of the Black Panther Party.	
2. Rule of the Panther Party	
3. Legal First Aid	
4. Center Page articles of the Black Panther Party	
5. Quotations from Chairman Mao Tse-Tung	
Motto of the Party.....	63
Cardinal Principals of the Party.....	3
Discipline.....	254
Liberalism.....	245
People's War.....	88
War and Peace.....	58
Classes and Class Study.....	8
Dare to Struggle and Dare to Win.....	82
Methods of Thinking and Methods of Work.....	203
The Correct Handling of Contradictions Among the People.....	45
Criticism and Self-Criticism.....	258
6. Selected Works of the Black Panther Party	
Vol. IV No. 5 and Vol. V No. 27	
7. Genius of Huey P. Newton	
8. Ideology of the Black Panther Party	
9. Education and Revolution	
10. Capitalism Plus Dope Equals Genocide	
11. Seize the Time	
12. Soul on Ice	
13. Eldridge Cleaver (Post Prison Writings)	
14. Conversation with Eldridge Cleaver	
15. Wretched of the Earth	
16. Each One Must Be a Match for One Hundred	
17. Let us embody more thoroughly the revolutionary spirit of independence, self-sustenance and self-defence in all fields of state activity.	

Fonte: <http://www.itsabouttimePPN.com/>

Figura 23: Guia de livros para leitura obrigatória do Partido dos Panteras negras

Black Panther Party BOOK LIST	
MALCOLM X	The Autobiography of Malcolm X
FANON, FRANTZ	Wretched of the Earth
NKRUMAH, KWAME	I Speak of Freedom
DAVIDSON, BASIL	The Lost Cities of Africa
APTKEKER, HERBERT	The Nat Turner Slave Revolt
Aptheker, Herbert	American Negro Slave Revolts A Documentary History of the Negro People in the U.S.
Bennett, Lerone Jr.	Before the Mayflower
Bontemps, Arna W.	American Negro Poetry--Story of the Negro
Cronin, E.D.	Black Moses (The story of Garvey and the UNIA)
DuBois, W.E.B.	Black Reconstruction in America--Souls of Black Folk
Davidson, Basil	The World and Africa
Fanon, Frantz	Black Mother, the Years of the African Slave Trade
Franklin, John Hope	Studies in a Dying Colonialism
Frazier, C.F.	From Slavery to Freedom--Negro in the United States
Harrington, Michael	Black Bourgeoisie
Garvey, Marcus	The Other America
Herskovits, Melville J.	Garvey & Garveyism--The Philosophy & Opinions of Garveyism
James, C.L.R.	The Myth of the Negro Past
Janheinz, John	A History of Negro Revolts
Jones, LeRoi	MUNTU: The New African Culture
Lincoln, C.E.	Blues People
Malcolm X	Black Muslims in America
Mwmmi, Albert	Malcolm X Speaks
Nkrumah, Kwame	The Colonizer and the Colonized
Patterson, William L.	Ghana
Rogers, J.A.	We Charge Genocide
	Africa's Gift to America
	World's Great Men of Color: 3,000 B.C. to 1946 A.D.
Wesley, Charles H. & Woodson, Carter G	The Negro in Our History
Woodward, C. Van Wright, Richard	The Strange Career of Jim Crow
	Native Son

Fonte: <https://naysue.wordpress.com/>

No artigo “Libertação significa liberdade” publicado no Black Panther em 1969, o Partido se posiciona afirmando que: “Nós acreditamos que a educação somente é relevante, quando ensina a arte da sobrevivência. Nosso papel nesta sociedade é preparar nós mesmos e a massa para a mudança. A mudança que nós queremos está dentro desta sociedade decadente.” (SAMYN, 2018c, p. 280). Percebe-se a consciência do Partido em relação à educação das massas tanto quanto da autoeducação. Percebe-se ainda que, pela sua perspectiva revolucionária, a educação tem um papel fundamental imediato: o de ensinar a sobreviver. Sobreviver a um contexto genocida marcado pela obsolescência¹³⁶ dos afro-americanos pobres. A educação, no bojo das lutas do Partido, era vista como uma tática para formação de agentes revolucionários e prepará-los para a nova sociedade a se erguer.

Os programas de educação do Partido dos Panteras Negras serviam não apenas aos estudantes, mas também, aos membros comuns. Além de aprenderem as habilidades necessárias para leitura e escrita, os membros adultos aprendiam sobre a ideologia do Partido. Cursos de educação política eram necessários para treinar os membros nas maneiras adequadas de oferecer orientação revolucionária às suas comunidades (BLOOM; MARTIN; WALDO, 2013).

Diante da realidade educacional estadunidense: opressora e massificante, o Partido desenvolveu uma pedagogia própria, pautada no princípio de educar pela prática, pelo exemplo, porém, ‘pela forma correta’. Huey P. Newton, em entrevista na prisão em 1968 ao The Movement, analisa como as manifestações de rua espontâneas e as insurreições podem ser educativas para o povo, porém, avalia-as como uma “educação errada”. Para ele, as pessoas aprenderam a resistir, mas não da forma correta. Newton defende que: “O que temos que fazer, como uma vanguarda da revolução, é corrigir isso pela prática. A grande maioria do povo negro ou é analfabeto, ou semianalfabeto. Eles não leem. Eles precisam de uma ação para se guiar. E isso é verdadeiro em qualquer povo colonizado.” (NEWTON, 2018a, p. 17-18).

Foi dessa realidade concreta, problematizada pela organização, que surgiu a proposta da criação de espaços educacionais direcionados à comunidade, com uma prática pedagógica e currículo diferenciado. Apesar de diferenciada, as Escolas de Libertação fundadas pelos Panteras foram fortemente inspiradas por iniciativas anteriores como a “Escola da Cidadania”,

uma iniciativa de Séptima Clark no Sul do país em 1950 e “Escola da Liberdade” fundada em 1964 pelo SNCC no Mississippi¹³⁷.

Visando elevar as consciências e formar para a revolução, as escolas fundadas pelo Partido foram genericamente chamadas de “escolas de libertação” já que buscavam libertar os estudantes da desigualdade e segregação que vivenciavam nas escolas tradicionais. Segundo as informações do site <https://steinhardt.nyu.edu>, os Panteras acreditavam no poder libertador da educação e entendiam que havia uma necessidade emancipatória envolvida em se educar. Huggins, informa que:

Em 1969, nas cidades dos Estados Unidos onde havia capítulos fortes do PPN, escolas de libertação, compostas por membros voluntários do partido, abriram em vitrines, igrejas e residências. Esses programas pós-escolares foram criados para dar apoio acadêmico a jovens negros e outros jovens pobres. Esses programas de escolas comunitárias criaram um fórum para os jovens explorarem uma história factual da América e um senso de conexão, comunidade (HUGGINS, 2008).¹³⁸ (Tradução nossa).

Robert P. Robnson, em seus estudos, analisou as Escolas de Libertação com base em relatos de estudantes. No artigo, “*Until the Revolution: Analyzing the Politics, Pedagogy, and Curriculum of the Oakland Community School*” (2020), Robnson destaca os ambientes pouco comuns que o PPN utilizava como Escola de Libertação e aponta como razões principais para justificar esse fato, a falta de recurso financeiro e o propósito de levar a educação revolucionária onde o povo pobre oprimido estivesse, facilitando o acesso, frequência e permanência dos estudantes, e a expulsão dos Panteras de outros locais. Com a perseguição policial constante, os Panteras eram muito vigiados. Às vezes, o proprietário de um estabelecimento, para não ter de conviver com a polícia, negava o espaço aos Panteras.

Começando no final da década de 1960 como sessões informais de tutoria após as aulas nas casas dos membros, os programas educacionais incipientes do Partido para crianças serviram, amplamente, como um corretivo para o sistema escolar público falido da Bay Area. A primeira Escola da Libertação, que substituiu o Free Breakfast for School Children, a princípio apenas no verão, foi inaugurada em 25 de junho de 1969 em Berkeley, Califórnia, com mais duas inaugurações em 30 de junho em East Oakland e San Francisco. O currículo

¹³⁷ Ver: David F. Walker “O Partido dos Panteras Negras”. Edição virtual/google books.

¹³⁸ Documento on-line sem paginação, disponível em <https://blackcommentator-com.translate.google/>

envolvia viagens de campo por toda a comunidade, mas as lições fundamentais enfocavam a compreensão da luta de classes pela juventude negra, seu papel dentro dela e o cultivo do espírito revolucionário da comunidade negra (BLOOM; MARTIN; WALDO, 2013).

As atividades criadas pelos professores convidavam os alunos a apresentar relatórios de livros e apresentações orais sobre a situação dos oprimidos e as ações transformadoras daqueles que o Partido considerava como ‘verdadeiros revolucionários’. A importância dada à oralidade é um dos pontos de diferenciação das Escolas de Libertação em relação às escolas comuns.

Newton, na entrevista para o programa de TV já citada neste Tópico, em seu relato conta que sua curiosidade não era bem avaliada pelos professores, e que suas dúvidas eram silenciadas. O estudo sobre as Escolas de Libertação mostrou que elas buscavam, por meio de diferentes metodologias, desenvolver a capacidade de crítica e argumentação, e a oralidade. Júris, apresentações artísticas, apresentações de trabalhos, fóruns etc., são alguns exemplos de meios dos quais os professores se utilizavam para dar voz aos sujeitos educandos. Dar voz e vez era o que essas escolas tentaram fazer, para possibilitar, aos estudantes, adquirirem as habilidades intelectuais necessárias para dar sentido à sua opressão, bem como uma forte identidade coletiva para ajudá-las a resistir e ensiná-los a cooperar.

De acordo com Huggins (2008), em 1970 foi aberta a Escola de Libertação diurna em tempo integral, nomeada de “Casa das crianças” para atender os filhos dos militantes. Crystal Nelson, Cathy Tomas e Kiran Garcha, no artigo “Children and the movement: liberation schools”¹³⁹, abordam a invisibilidade das crianças nas pesquisas que tratam sobre o PPN, considerando que a presença delas era uma constante na dinâmica da organização. Segundo as autoras, embora o Partido fosse composto por militantes, relativamente, jovens, muitos tiveram filhos enquanto estavam na militância, e outros já os tinham quando entraram. Assim, as crianças tornaram-se figuras centrais e constantes no cotidiano da organização.

A necessidade de se criar uma escola para elas, além das questões ideológicas, estava relacionada às questões práticas: para que seus pais e/ou responsáveis pudessem cumprir suas tarefas junto ao Partido. Ainda sobre a proposta do Partido de educar as crianças, o artigo “A escola de libertação do ponto de vista de uma mãe”, publicado no Black Panther em 12 de julho de 1969, é bastante esclarecedor. Segundo o relato, a primeira Escola de Libertação do PPN em East Bay foi inaugurada no espaço de uma igreja denominada Bom Pastor em 25 de

¹³⁹ Disponível em: <https://scalar.usc.edu/>

junho de 1969. Importante ressaltar que esta região da Baía de São Francisco era conhecida por abrigar a população negra e latina de baixa renda.

O relato da mãe de uma criança de dois anos informa que a inauguração da escola foi anunciada em caminhões de som na comunidade. Ao descrever a rotina das crianças, a mãe informa que “a rotina começa às 9h da manhã com o café da manhã sendo servido pelos Panteras e voluntários. Depois de se alimentarem, as crianças limpam as mesas e as aulas são iniciadas.” (SAMIR, 2018c, p. 294). Segundo o relato, as aulas eram ministradas pelas “irmãs Panteras” (SAMIR, 2018c, p. 294), mas a equipe mudava muito.

O PPN não chegou a desenvolver um currículo prescrito, formal para suas primeiras Escolas de Libertação. Tendo em vista a perspectiva de educação do PPN e sua proposta que pode ser entendida como educar a base, pela base e para a base, supõe-se que isso seria um contrassenso. Contudo, havia uma organização pedagógica que nos permite inferir como ocorria o ensino nessas Escolas. O relato da mãe, citado anteriormente, diz que:

Cada dia da semana é dedicado a um estudo em particular: um dia será reservado ao estudo da luta de classes, um dia será reservado a um filme sobre as lutas como a Convenção Nacional de Chicago, e sexta feira é o Dia de Campo. Os Dias de Campo são organizados em torno de atividades de Panteras e são planejados para demonstrar graficamente a natureza racista e de classe da sociedade na qual as crianças vivem. Então, em uma semana, as crianças visitaram a cena do massacre policial de 6 de abril de 1968 que resultou na morte por assassinato de Bobby Hutton (...). Durante a semana as crianças estudaram sobre os acontecimentos atuais e cultura revolucionária, bem como sobre teoria da luta de classes. (SAMIR, 2018c, p. 294).

Nota-se que são abordados temas sérios e complexos com as crianças. A didática para isso também pode ser percebida pelo relato da mãe, segundo a qual esses temas eram abordados de forma simplificada para as crianças.

A educação é bem recebida. As crianças retêm o conhecimento bem, pois conceitos fundamentais e complicados, são postos em termos simples. Definições como “Libertação significa Liberdade”; “Revolução significa mudança”; Revolucionários “são transformadores” são facilmente compreendidos pelas crianças e cada uma das definições é exemplificada em mais detalhes no decorrer do estudo. (SAMIR, 2018c, p. 296).

Outra metodologia utilizada eram os recursos visuais: os espaços onde as aulas ocorriam tinham as paredes decoradas com fotos e imagens de líderes do PPN, seus fundadores “e com um significado-chave adicionado, de modo que as crianças não esquecerão esses indivíduos.” (SAMIR, 2018c, p.296). Observava-se, na práxis, o reforço cognitivo por meio de exemplificação e por intermédio do uso de imagens, do vocabulário e da vivência em ‘uma escola pantera’ no qual os cinco sentidos são desafiados a elaborar uma nova significação das coisas.

Segundo Johnson (2002), os administradores desenvolveram uma prática pedagógica que combinava disciplinas tradicionais com atividades que colocavam os estudantes em contato direto com a missão do Panteras Negras, e com os sistemas de desigualdades raciais e de classe que levassem à tomada de consciência. Por exemplo, estudantes aprendiam a escrever escrevendo cartas para membros encarcerados do Partido e para outros presos políticos. A saudação comum utilizada pelas crianças, nessas cartas, era: “todo poder ao povo!”, o que demonstrava uma prática de letramento e alfabetização contextualizada e alinhada à ideologia do partido.¹⁴⁰

O objetivo das Escolas de Libertação era possibilitar, aos estudantes, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, tanto acadêmicos quanto sociais, necessários para superar as disparidades sociais. As escolas possibilitavam, ainda, que os estudantes tivessem contatos com professores e intelectuais negros – algo muito diferente do que ocorria nas escolas comuns –, além de conviverem, diretamente, com a liderança do Partido.

¹⁴⁰ Ver: scalar.usc.edu

Figura 35: Crianças e professoras na Escola de Libertação do PPN



Fonte: <https://www.zinnedproject.org>

No artigo “O que é democratismo?”, publicado no *Black Panther* de 1969, Field Marshall critica o democratismo, uma prática comum nas organizações da época. Para ele, “o democratismo é o individualismo se manifestando como negação da disciplina.” (2018a, p. 82). De acordo com Marshall, “ter o povo pensando e agindo individualmente é um auxílio para a classe dominante em sua exploração e opressão do povo em todo o mundo em geral, e o povo negro em particular.” (2018a, p. 82). Diante disso, ele acreditava que um dos métodos para se corrigir o democratismo seria a educação da base. Nesse sentido, o Partido desenvolveu uma educação pautada na cooperação, colaboração e disciplina, aplicada, inclusive, na educação das crianças.

Na Escola de Libertação para crianças da Baía de São Francisco, além de ajudarem na limpeza e organização do ambiente, as crianças também eram chamadas a ‘ensinar’ exercícios físicos para as demais, o critério para a escolha da criança que iria ‘ensinar’ era sua disciplina. Em “Compromisso da criança negra”¹⁴¹, publicado no *The Black Panther* de 1969, destacava-

¹⁴¹ Texto on-line, sem paginação, disponível em <https://shec-ashp-cuny-edu.translate.goog/>

se a importância da disciplina, cooperação, solidariedade revolucionária e da abstinência do uso de drogas, para as crianças negras. O texto dizia:

Eu juro fidelidade ao meu povo negro.
Comprometo-me a desenvolver minha mente e meu corpo o máximo possível.
Aprenderei tudo o que puder para dar o melhor de mim ao meu povo em sua luta pela libertação.
Vou me manter fisicamente em forma, construindo um corpo forte, livre de drogas e outras substâncias que me enfraquecem e me tornam menos capaz de proteger a mim mesmo, minha família e meus irmãos e irmãs negros.
Compartilharei desinteressadamente meu conhecimento e compreensão com eles, a fim de provocar mudanças mais rapidamente.
Vou me disciplinar para direcionar minhas energias de forma ponderada e construtiva, em vez de desperdiçá-las em ódio ocioso.
Vou me treinar para nunca ferir ou permitir que outros prejudiquem meus irmãos e irmãs negros, pois reconheço que precisamos que todo homem, mulher e criança negro seja física, mental e psicologicamente forte. Comprometo-me a praticar esses princípios diariamente e a ensiná-los a outras pessoas para unir meu povo. (Tradução nossa).

Partindo do pressuposto da educação ao longo da vida e rompendo com a ideia comum de que a educação é inerente à infância, o Partido abriu escolas para atender jovens, adultos e idosos. Os programas de educação do Partido dos Panteras Negras serviam não apenas aos estudantes matriculados nas escolas oficiais, mas também, aos membros comuns e à comunidade em geral. Além de aprenderem as habilidades necessárias de leitura e escrita, aprendiam sobre a ideologia do Partido, os cursos de educação política eram considerados fundamentais para treinar os membros nas maneiras adequadas de oferecer orientação revolucionária às suas comunidades. (BLOOM; MARTIN; WALDO, 2013).

Para o PPN os guetos eram como colônias ainda existentes sob o domínio imperial. Nessa perspectiva, para trazer consciência e libertação à comunidade em Oakland, Califórnia e em outros lugares, os grilhões deveriam ser cortados da mente e dos recursos de seu povo. Os oprimidos não precisavam mais esperar que seus opressores atendessem às suas necessidades econômicas e políticas. Os oprimidos teriam de aprender a pensar e fazer por si mesmos (WALKER, 2021). Assim, um dos objetivos mais importantes do movimento educacional do Partido era criar uma identidade pós-colonial na América negra. Uma identidade emancipada, livre das amarras do capital.

O Partido atuava em direção oposta à proposta capitalista de educação: buscando fazer com que os grupos mais oprimidos se livrassem da doutrinação permanente imposta pelo

capital, ampliaram sua proposta de educação, abrindo mais Escolas de Libertação e estendendo a Casa das Crianças, que mudou de endereço, em um espaço maior, e se tornou o Instituto Intercomunal da Juventude (IYI)¹⁴². O nome do instituto é uma referência direta ao intercomunalismo. A proposta foi desenvolvida por Huey P. Newton em oposição ao que ele definiu como intercomunalismo reacionário, ou seja, a nova fase do imperialismo que, por meio do império estadunidense, havia reduzido o mundo a um conjunto de comunidades sem autonomia (MANOEL; LANDI, 2020). Newton desenvolveu o intercomunalismo revolucionário como caminho para a transição, “esta seria a época em que o povo se apropriará dos meios de produção e distribuirá a riqueza e a tecnologia de maneira igualitária para muitas comunidades do mundo” (MANOEL; LANDI, 2020, p. 216). A proposta, ao avaliar o cenário político e econômico da época, dava novos direcionamentos à ação revolucionária do Partido. Ao nomear a escola como Instituto Intercomunal da Juventude, o Partido tentou popularizar a proposta do intercomunalismo e torná-la mais conhecida e entendida pela base. Haja vista que o próprio Newton reconhecia a complexidade do conceito de intercomunalismo (NEWTON, 2018b).

Sob a direção de Brenda Bay e, posteriormente, de Ericka Huggins, o IYI ministrou aulas para 28 inscritos em seu primeiro ano, a maioria dos quais originada de famílias dos membros do Partido. E como seus antecessores da Bay Area, o IYI empregou uma pedagogia fundamentada nos princípios da aprendizagem experiencial, ou seja, pela observação da realidade e prática, construindo uma educação ativa na qual os estudantes são levados a opinar, propor e agir.

No Instituto, os administradores construíram um currículo que combinava disciplinas tradicionais, como história, matemática, inglês, ciências e linguagem, com atividades que expunham os alunos mais diretamente à natureza da luta de classes e aos sistemas de desigualdade racial (BLOOM; MARTIN; WALDO, 2013). Importante ressaltar que as disciplinas tradicionais eram ressignificadas com base na pedagogia criada pelos Panteras, que buscava oportunizar, aos estudantes, a leitura crítica da realidade, inclusive questionando o que lhes era ensinado nas escolas comuns.

No caso da disciplina de História, a ênfase era dada à história dos afro-americanos. Walker (2021), ao tratar das escolas implementadas pelos Panteras, define-as como “afrocêntricas”, argumentando que seu currículo tinha, como centro, as histórias e culturas dos negros americanos. É bastante questionável o uso do termo ‘afrocêntricas’ para se definir

¹⁴² A figura 34 é uma foto do Instituto Intercomunal da Juventude.

as Escolas de Libertação. Primeiro, pelo fato de que, embora o ensino da história dos afro-americanos nessas escolas, tenha tido grande relevância, buscando atender ao ponto 5 do seu Programa, primava-se muito mais por uma História pelo ponto de vista dos negros americanos; segundo, a expressão “afrocêntrica” indica uma centralidade posta no conhecimento da cultura africana, o que não era o caso da pedagogia do PPN. Ana Mafalda Leite (2016), no artigo “Perspectivas teóricas e críticas nas literaturas africanas & a perspectiva pós-colonial” (2016), analisa, de forma crítica, o eurocentrismo e o afrocentrismo, e aponta que:

O posicionamento afrocentrista, por seu turno, com forte enraizamento nativista e local, reivindica, entre vários aspectos, a legitimidade do conhecimento da cultura africana, a necessidade de uma teorização enquadrada na cultura africana, bem como pode tomar posições liminarmente xenófobas, reclamando a origem, ou o ser africano (LEITE, 2016, p. 143).¹⁴³

O afrocentrismo está em consonância com o nacionalismo negro ou nacionalismo cultural, em sua vertente reacionária, algo que os Panteras se opunham veementemente. Outra questão a ser considerada é a de que, se há um tema central na pedagogia dos Panteras, é a luta de classes. Ensina-se as disciplinas por meio de problematizações da realidade na qual estavam inseridos, marcada pela hierarquização social. Fred Hampton esclarece isso no artigo “É luta de classe, p*! (2018), em que se contrapõe àqueles que defendem a raça como centro da luta. Hampton já inicia afirmando que luta de classes “é o que vamos tentar praguejar e educar” (2018b, p. 42), ensinando qual a real luta a ser travada. Já em seu artigo “Sobre o nacionalismo negro”, Linda Harrison (2018a) afirma que:

A adesão à cultura negra africana e à unidade cultural da África é conseguida, em primeiro lugar, apoiando incondicionalmente a luta dos povos pela liberdade. Ninguém pode desejar sinceramente a difusão da cultura africana se não dá apoio prático à criação das condições necessárias para a existência dessa cultura.”¹⁴⁴
Como um nacionalista cultural pode dizer que ama e é orgulhoso de um país e um continente que sofreu por centenas de anos de colonialismo e escravidão, e ainda está sofrendo em todas as formas, disfarçadas ou abertas, dessas instituições? Como ele pode negar as realidades políticas de sua própria vida na América se vestindo

¹⁴³ Artigo publicado na Revista Diadorim, Rio de Janeiro, Especial 2016, p. 142-149. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/>

¹⁴⁴ As aspas são colocadas pela própria autora, pois fazem referência ao pensamento de Fanon em “Os condenados da Terra”.

com uma bata (de cores vibrantes) para participar na cultura de um povo rasgado pela revolução e pela revolta? Como pode um nacionalista cultural proclamar a adesão às culturas da África, quando a cultura da África é uma cultura revolucionária? (HARRISON, 2018a, p. 131-132).

Nas Escolas de Libertação, quando, por exemplo, os estudantes saíam a campo para visitar um local onde um negro tinha sido assassinado pela polícia, ou mesmo quando aprendia sobre a história do seu povo, não era para construir uma *essência* negra e, menos ainda, para idealizar o continente africano. O intuito era de que compreendessem o cerne da opressão e sua longevidade. Por fim, é importante lembrar que, assim como todas as ações dos Programas de Sobrevivência, as Escolas de Libertação materializavam e buscavam difundir e ensinar a ideologia do partido que era “a experiência histórica do povo negro nos Estados Unidos vista através do marxismo-leninismo.” (HILLARD, 2018a, p. 27).

Assim, no Instituto Intercomunal da Juventude, os estudantes passaram a ter aulas sobre política, arte e música a partir de 1973, imbuídos de um senso de serviço comunitário, por meio de sua participação em doações de alimentos patrocinadas pelo PPN. Além das razões já apresentadas para que o PPN inserisse a educação em seu programa partidário e buscasse meios para materializar sua proposta, havia ainda a preocupação com o envolvimento de adolescentes e jovens com o crime, o álcool e as drogas que os tornava alvos fáceis da polícia. Segundo Michael “Cetewayo” Tabor (2018a), membro do Partido que foi preso em 1969, para o enfrentamento dessa questão, a organização iria formular um programa, um programa revolucionário. A relação dos jovens com as drogas é analisada, criticamente, por Tabor, que a relaciona o genocídio desse grupo etário com o lucro que gera para o capital. Em sua análise, o autor resume a problemática no título do artigo: “Capitalismo + drogas = genocídio.” (2018a, p.153). Sob seu ponto de vista, as drogas e o álcool são prejudiciais não apenas ao usuário, mas também, à luta revolucionária na sua totalidade. Uma vez que impedem que aqueles que delas se utilizam percebam a realidade, fato que interessa ao opressor. Segundo Tabor, é do interesse do capital que os jovens se envolvam com os vícios, pois estes “ao nos enfraquecer, nos dividir e nos destruir, reforçam a força do opressor, permitindo que perpetue sua dominação” (2018a, p.156). Em sua análise crítica, Tabor (2018a) afirma que:

Os porcos policiais racistas, os políticos demagógicos e os grandes capitalistas gananciosos que controlam os políticos estão maravilhados que a juventude negra

caiu vítima da praga. Eles estão assim por dois motivos: um, é lucrativo economicamente e, dois, eles percebem que enquanto podem manter nossos jovens negros nas esquinas buscando um “tiro” de heroína, não terão que se preocupar com nós¹⁴⁵ levando a cabo uma luta eficaz por libertação. Enquanto nossos jovens irmãos e irmãs negros e negras estiverem se drogando, o domínio dos nossos opressores está seguro e nossas esperanças por liberdade estão mortas. São os jovens que fazem a revolução e os jovens que a prosseguem. Sem nossos jovens, jamais seremos capazes de forjar uma força revolucionária. (TABOR, 2018a, p.165).

As preocupações de Tabor baseavam-se na ideia de que “são os jovens que fazem a revolução e os jovens a prosseguem. Sem nossos jovens, jamais seremos capazes de forjar uma força revolucionária” (TABOR, 2018a, p.165). Todo esse panorama embasa a proibição do uso de entorpecentes nas Escolas de Libertação: não se tratava de uma regra moralista de disciplina, mas sim, de ensinar aos estudantes a se manterem lúcidos para que fossem capazes de perceber sua realidade, atuando para a sua modificação.

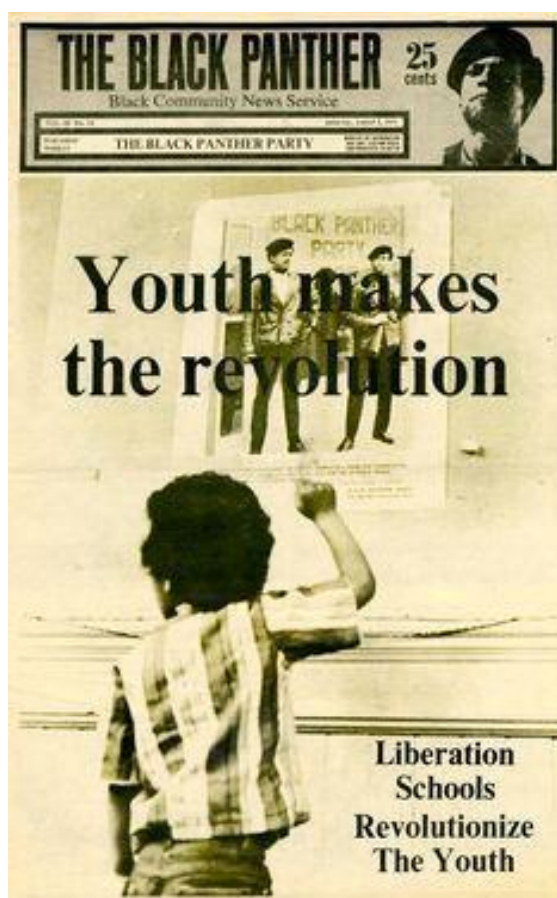
De acordo com Jonhson (2022), o Instituto Intercomunal da Juventude não apenas empregava práticas pedagógicas críticas, mas também se esforçava para educar a criança em sua totalidade. Para o Partido, isso significava trabalhar dentro e fora da Escola Comunitária de Oakland para desafiar o máximo possível de fatores sociais, econômicos e culturais que impactavam a ascensão potencial de jovens negros e pobres. Significava reinventar a pedagogia, redefinir o propósito da educação e criar programas extraescolares quando necessário para abordar questões sociais, econômicas e fatores culturais que tiveram um impacto negativo na trajetória dos estudantes, fortalecendo-os e os formando para a revolução.

Houve ainda, por parte das Escolas de Libertação, a preocupação com o combate aos estereótipos pelos quais os afro-americanos eram vistos e tratados pela sociedade em geral, tanto quanto pelos professores e pelo sistema de educação, como intelectualmente incapazes¹⁴⁶. A práxis nas Escolas de Libertação trabalhava a autoestima dos estudantes, buscando fazer frente à imagem recorrente na literatura do negro dócil e subserviente ou selvagem e criminoso. Na página do jornal do Partido, pode-se observar que educação revolucionária, juventude e revolução estavam interligadas, como mostra a figura a seguir.

¹⁴⁵ Foi respeitada a conjugação verbal utilizada pelo autor.

¹⁴⁶ Ver: Newton, Huey Percy. *Revolutionary Suicide*. Edited by With the assistance of J. Herman Blake. Introduction by Fredrika Newton. 1 vols. Nueva York: Penguin Books, 2009 [1973]

Figura 36: Juventude, educação e revolução

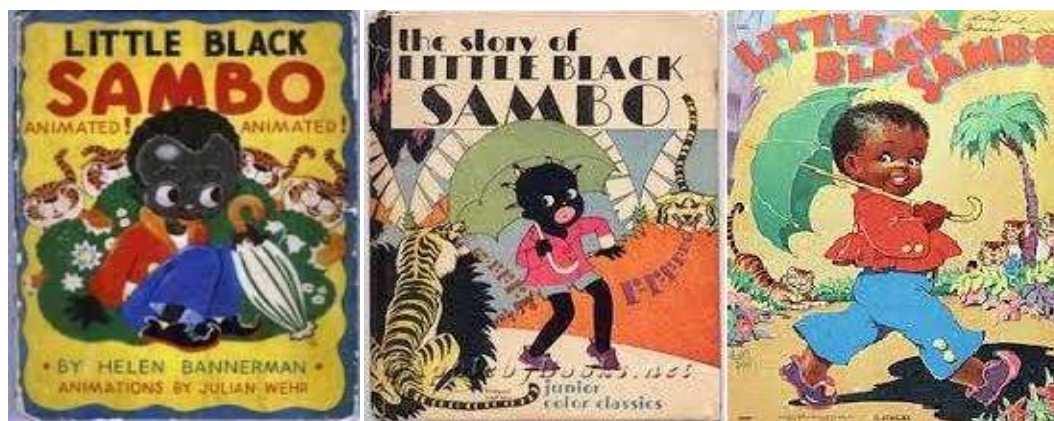


Fonte: http://www.itsabouttimePPN.com/PPN_Newspapers

A literatura infantil estadunidense da época exemplifica esses estereótipos: personagens como “Sambo”, uma criança negra, retratada com traços grotescos, que era preguiçosa e trapaceira, como se pode observar na FIG. 37, apresentada a seguir. De acordo com Suzane Jardim (2016), no artigo “Reconhecendo estereótipos racistas internacionais”¹⁴⁷, “Sambo” acabou se tornando uma ofensa racial, utilizada para associar os negros à preguiça e ao crime. Já na literatura adulta, os afro-americanos eram retratados, de forma recorrente, como brutos, selvagens e violentos, conforme exemplificado na figura a seguir. E representavam um perigo para os brancos.

¹⁴⁷ In: <https://www.geledes.org.br/>

Figura 37: Estereótipos na literatura infantil estadunidense



Fonte: geledes.org.br

Figura 38: Estereótipos na literatura estadunidense para adultos



Fonte: googleimagens.com

As imagens de líderes do Partido e outras personalidades negras, assim como o contato com professores, universitários e outros intelectuais negros, também ajudaram os estudantes a ressignificar sua autoimagem, pondo em xeque a mentalidade capitalista que generalizava (e ainda generaliza) os negros, com estereótipos de incapacidade, brutalidade, preguiça, vadiagem e outros.

Em resposta ao apoio da comunidade ao IYI quase da noite para o dia – exemplificado por casos de pais solicitando a colocação de seus filhos ainda não nascidos na lista de espera da escola, os administradores rapidamente perceberam a necessidade de se mudarem para uma instalação maior. Em 1973, Huggins e outros membros do Partido mudaram o Instituto para o leste de Oakland, renomeando-o como *Oakland Community School* – uma indicação de que a

escola e seus ensinamentos haviam crescido muito além dos limites das famílias Panteras (JOHNSON, 2002).

Embora o Partido dos Panteras Negras tenha aberto escolas alternativas adicionais por meio de suas várias filiais em todo o país, nenhuma resistiu tanto quanto a Oakland Community School, que foi, oficialmente, fechada em 1982, sendo a educação a sua área de atuação de maior longevidade.

De acordo com as informações disponibilizadas do site da Fundação Huey Newton e no site <http://www.itsabouttimePPN.com>, a *Oakland Community School*, além das disciplinas ofertadas nas outras Escolas de Libertação, também oferecia aulas de artes marciais para que pudessem atuar na defesa da comunidade, e aprendiam a resolver conflitos internos e externos à escola, participando de ‘comissões de justiça’. Outro diferencial da Oakland Community School foi a implementação de aulas de meditação, com base na sugestão de Ericka Huggins que utilizou esse recurso quando estava presa (ROBINSON, 2020). Se, a princípio, essa iniciativa pode parecer contrária ao perfil bélico da organização, quando se investigada mais detalhadamente, percebe-se que a intenção da proposta pedagógica da Oakland Community School com as práticas de meditação, era desenvolver as capacidades de atenção e foco nos estudantes. A escola contava ainda com aulas de dança, arte, teatro e espanhol¹⁴⁸.

A introdução do ensino de espanhol estava, totalmente, de acordo com o contexto: além dos negros, os latinos também compunham a população dos guetos, convivendo com os estudantes afro-americanos e constituíam uma parcela significativa entre os oprimidos e segregados.

A *Oakland Community School*, assim como as demais Escolas de Libertação, estava sob o controle da comunidade que participava, diretamente, das suas atividades. Em 1975, a escola passou a contar com estudantes de pós-graduação para auxiliar no desenvolvimento e aprimoramento do seu currículo. Vale lembrar que vários universitários ingressaram às fileiras do Partido como membros ou se tornaram militantes em defesa dos Panteras e de suas causas. Também, nesse período, os “Dias de campo” passaram a contar com a prática de levar os estudantes para assistirem aos julgamentos de membros do Partido, de modo que pudessem ver, na prática, como o sistema judicial tratava os afro-americanos, demonstrando como as sentenças eram injustas e racistas. Nessas visitas, os estudantes também podiam observar a composição racial do júri e dos juízes: brancos. As visitas serviam, ainda, para que os estudantes compreendessem a importância do item 9 do Programa de Dez Pontos: “nós

¹⁴⁸ Ver anexos.

queremos que todas as pessoas negras quando trazidas a julgamento sejam julgadas na corte por um júri de pares do seu grupo ou por pessoas de suas comunidades negras, como definido pela Constituição dos Unidos.¹⁴⁹ (2018a, p. 22). De acordo com Ericka Huggins,

[...] os educadores e a equipe do OCS representavam uma mistura de indivíduos: membros do Partido dos Panteras Negras, ex-professores do Oakland, San Francisco e Berkeley Unified School District, bem como novos professores em busca de um ambiente inovador e culturalmente rico. ambiente de aprendizado para trabalhar. A OCS avançou na comunidade de Oakland/East Bay, apoiada por líderes comunitários e famílias, e se tornou um modelo educacional identificável e replicável. A escola foi uma formulação crítica da visão do Partido dos Panteras Negras de que os alunos usariam sua educação como um trampolim para se tornarem transformadores do mundo. Cada criança era apreciada por sua sabedoria inata e talentos únicos. Um princípio orientador e global da escola era **O Mundo é Nossa Sala de Aula**. Esse princípio surgiu da filosofia da escola de que as crianças na OCS “**aprenderão como, não o que, pensar**” (HUGGINS, 2007, p 2). (Grifo e tradução nossa).¹⁵⁰

A ampliação da noção de espaços educativos para além da sala de aula, estava diretamente relacionada com a proposta pedagógica do Partido que além de defender a aprendizagem pelo exemplo, também defendia uma educação pautada da realidade vivida. Esse “mundo” repleto de contradições devia ser estudado, compreendido, para que pudesse ser transformado. Já em razão desse objetivo pedagógico: aprender como, não o que, pensar, alguns autores veem, na pedagogia das Escolas de Libertação, influências de Paulo Freire. Outros, pelo fato de que, nessas escolas, a educação acontecia de forma compartilhada e circular, construída na interação uns com os outros, associam-na a Vygotsky (ROBSOM,2020). Os Panteras não estavam alheios ao mundo e, certamente, sua pedagogia, por mais original que fosse, sofreu influências. De imediato, pode-se notar a influência dos autores estudados pelos Panteras, como Mao e Fanon, na sua práxis educacional.

Importante esclarecer que, de fato, tratava-se de uma práxis, haja vista que era uma educação pensada com base na realidade e em permanente relação com ela. Assim, por exemplo, os estudantes aprendiam cálculos matemáticos indo ao mercado, verificando preços, comparando com as médias de salário que seus familiares recebiam, mas também e, fundamentalmente, refletindo sobre a diferença de poder aquisitivo entre as classes sociais. Robson (2020) avalia que, “em termos de conteúdo de aprendizagem, os alunos da escola de

¹⁴⁹ A reivindicação se baseia na 14ª Emenda da Constituição dos Estados Unidos.

¹⁵⁰ Documento on-line disponível em <http://www.itsabouttimePPN.com/>

libertação se envolveriam em seus estudos de luta de classes sobre uma rotina bastante consistente.” (2020, p.185).

Em pouco tempo, a *Oakland Community School* ganhou visibilidade e respeito tanto da comunidade quanto do próprio governo. Em 1976, o poder legislativo estadual da Califórnia premiou a escola pelo sucesso de suas atividades. A ação de reconhecimento por parte da instância governamental, embora importante, não passou de um ato formal. Evidentemente, não era interesse do Estado capitalista implementar o modelo pedagógico do PPN em suas escolas. De acordo com Johnson (2002), a pedagogia do PPN exigia uma revolução e uma derrubada completa do tradicionalismo. E a completa libertação da mente dos estudantes da internalização mecânica e opressiva do conhecimento, além disso, os professores deveriam ser os promotores de ideias de revolução e antissistema. (JOHNSON, 2002). A Oakland Community School foi um dos programas mais conhecidos e amados do Partido dos Panteras Negras.

O Ponto Cinco da Plataforma e Programa de Dez Pontos originais de 1966 do Partido dos Panteras Negras enfatizou a necessidade de fornecer uma educação que, entre outras coisas, ensinasse aos afro-americanos e pobres sobre sua história nos Estados Unidos (MANOEL; LANDI, 2020). Para esse fim, a Oakland Community School tornou-se o local onde um pequeno, mas poderoso grupo de administradores, educadores e alunos desafiavam os conceitos de educação pública existentes para negros e outras comunidades pobres e racialmente marginalizadas. Essa educação também contemplava a educação de adultos e idosos. Na imagem a seguinte¹⁵¹, o cartaz, afixado na parede, divulgava a oferta de vagas para adultos e idosos nas aulas de educação política. Percebe-se na imagem que nem mesmo os espaços físicos utilizados com fins educativos pelos Panteras, eram poupados da violência. As marcas de tiro comprovam a falta de segurança vivenciada por educandos e educadores.

¹⁵¹ Observa-se, na porta, várias perfurações de bala. A fonte consultada informa que a foto é da sede da organização em Chicago após batida policial.

Figura 39: Cartaz da Escola de Libertação



Fonte: <https://www.buzzfeednews.com/>

Além dos “Dias de campo”, leituras de clássicos e do Jornal Black Panther, dinâmicas de fóruns para resolução de problemas das comunidades, a cultura e a estética Black Power vão ser ressignificadas pelo PPN e haverá um mecanismo para ensinar os estudantes das Escolas de Libertação, sobre a beleza negra, na prática.

A estética dos Panteras Negras é uma parte importante da cultura da resistência. Ela é centrada na ideia de que a beleza e a resistência devem andar de mãos dadas. O objetivo é inspirar e motivar os negros a resistirem às forças opressoras que existem na sociedade. Os símbolos e a estética das Panteras Negras são usados para representar a luta contra a desigualdade racial e os direitos humanos (CAIADO, 2019). Essa estética inclui o uso de cores e símbolos específicos, como o leão negro, o punho negro, o corvo negro e a pantera negra. Esses símbolos são usados para representar a força e a resistência dos negros diante dos opressores (CAIADO, 2019). Para Caiado (2019),

[...] os Panteras Negras criaram um estilo visual que não só desafiava as regras estéticas da sociedade dominante, mas também transmitia uma mensagem de resistência e orgulho. Usando cores, símbolos e imagens, eles criaram uma linguagem visual que foi usada para expressar sua luta pela igualdade e seu desejo de liberdade. Eles foram capazes de transformar a estética da resistência em algo poderoso e cativante (CAIADO, 2019, p. 6).

Outro símbolo que também ficou marcado na trajetória do partido, para além dos trajes e cabelo, foi o punho fechado como símbolo de resistência negra. O movimento de erguer o pulso com o punho foi aos poucos sendo transformado como símbolo da coletividade e do movimento. O conjunto de símbolos tinha significado e objetivavam expressar a força e de luta pela igualdade. Eram usados para dar voz às preocupações de grupos marginalizados. A estética dos Panteras Negras servia não só como inspiração de força e resistência para outros negros, como também, demonstravam altivez e capacidade. Com o tempo, essa estética fez-se presente nos uniformes dos estudantes das Escolas de Libertação, agindo como reforço cognitivo da ideia de que o povo negro tem força, inteligência, beleza e é capaz de realizar a mudança necessária, capaz de ser um agente revolucionário. Ademais, constata-se o uso da estética como recuso pedagógico.

Figura 40: Estudantes das Escolas de Libertação uniformizados



Fonte: cbsnews.com

Shani Earley e Staff Writer (2016), no artigo *Black Panthers Oakland Community School: A Model For Liberation*¹⁵², salientaram que

¹⁵² Documento on-line disponível em: <https://blackorganizingproject-org.translate.google/black-panthers-oakland-community-school-a-model-for-liberation>

O que é incrível sobre o Partido dos Panteras Negras e a criação da Oakland Community School, é que a comunidade se levantou para cuidar da sua própria comunidade. A Oakland Community School foi criada porque havia uma necessidade. Havia a necessidade de um lugar seguro para os alunos negros aprenderem e lerem. Havia a necessidade de que os jovens de Oakland aprendessem com pessoas como eles, pessoas de sua comunidade. Era preciso desafiar o quadro de referência europeu quando se falava de história. Havia a necessidade de libertar as mentes da juventude negra de Oakland (EARLEY, STAFF, 2016, n.p.).

Robinson (2020) questiona se, realmente, o que as Escolas de Libertação do PPN fizeram foi libertar a mente dos estudantes. Na opinião do autor, a carga de estudo era extensa e não havia liberdade ideológica, já que, aos estudantes, era ensinado, cotidianamente, a ideologia do PPN que o autor chama de doutrina, por meio de vários recursos. Robinson reconhece os avanços e inovações alcançados pelos Panteras no campo educacional, porém, atenta para o fato de que:

No entanto, quando voltamos à conversa de uma abordagem curricular e instrucional baseada em "como pensar, não o que pensar", nos divorciamos da natureza inerentemente política do currículo. O que os educadores e escritores de currículo escolhem é sempre o resultado de valores, expectativas, cultura e política. O "o que" do ensino está muitas vezes embutido no currículo, a partir dos relatos existentes sobre a escola, esse "o que" de uma consciência radical negra foi uma parte importante do desenvolvimento acadêmico dos alunos (ROBINSON, 2020. p. 225).

Embora bem desenvolvida, a argumentação de Robinson desconsidera que todo esse esforço seja para combater as ideias dominantes da burguesia, eliminando-as da mente dos estudantes e da comunidade em geral. Esse processo é fundamental na formação de uma mentalidade revolucionária. Nesse ponto, não há contradição entre a ideologia do Partido e a práxis educacional das Escolas de Libertação do PPN. Huey P. Newton vai afirmar que,

O principal propósito da vanguarda deve ser elevar a consciência das massas através de programas educacionais e outras ações. As massas dormentes devem ser bombardeadas com a correta abordagem para a luta, e o Partido deve usar todos os meios disponíveis para fazer com que estas informações circulem para as massas. Assim, as massas devem saber que o Partido existe. Se as massas não têm conhecimento do Partido, então será impossível seguir seu programa. (NEWTON, 2018ª, p. 69).

Vale lembrar que o Partido se opunha ao democratismo e à democracia burguesa. A práxis educacional do Partido busca desenvolver autonomia e autorreconhecimento entre os estudantes, não o individualismo. Ao contrário, buscava-se o senso de comunidade, cuidado coletivo e cooperação. Isso não quer dizer que as Escolas não enfrentaram problemas. Com o passar do tempo e com as mudanças na organização, como a prisão de Huey P. Newton e, depois, sua ida para Cuba, seguido das mudanças no PPN, as escolas também mudaram a sua filosofia e/ou entendimento sobre educação revolucionária. Fatores externos que impactaram o partido impactaram, também, as Escolas de Libertação. Em 1982, *Oakland Community School*, a última delas, foi fechada alegando falta de recursos. Porém, a Escola também estava sob investigação de fraude e desvio de verbas. Eliane Brow relata que, na época do fechamento da *Oakland Community School*, Huey Newton estava muito envolvido com o uso de drogas e seu comportamento estava bastante alterado. O que era bastante complicado, já que o Partido havia construído regras bem rigorosas contra as drogas.

No seu esforço em educar o povo para a revolução, o PPN nadou contra a corrente, buscando fornecer uma educação anticapitalista dentro do próprio capitalismo. Cientes do potencial do capitalismo, o PPN abriu várias frentes de luta, nas quais estava a educação, assim, entendemos que, para o Partido, a educação, por si só, não era severa o suficiente para fazer a revolução.¹⁵³ Por fim, importante lembrar que as Escolas de Libertação, na estrutura de planejamento do Partido, compunham os Programas de Sobrevivência. Era preciso educar o povo para que ele sobrevivesse.

O sucesso de seus programas resultou na oferta de lanche para os estudantes pelo governo da Califórnia. Uma pequena conquista, longe ainda da revolução. Ainda assim, e apesar de o Partido não ter se sustentado, sua práxis pedagógica deixa um legado para todos aqueles que almejam a real emancipação.

¹⁵³ Referência à fala de Newton, já citada por nós, na qual ele afirma que as revoluções são feitas de coisas severas.

5 CONCLUSÃO

Esta tese é resultado de um esforço de pesquisa em torno da temática educação e emancipação, na qual buscou-se compreender qual a relação da educação na construção de processos emancipatórios cujos horizontes sejam a superação do capitalismo e a transição para uma nova ordem social. Sem perder de vista o entendimento de que a educação historicamente antecede e é muito mais abrangente que a sua dimensão escolar, uma vez que está posta na vida e é inerente à constituição do ser humano como *humano*, a pesquisa se ocupou da práxis educativa realizada pelo Partido dos Panteras Negras para Autodefesa, em especial, nas escolas, por eles fundadas, chamadas genericamente de Escolas de Libertação.

No que tange ao procedimento de investigação e aos instrumentos de pesquisa, no intuito de conhecer e compreender o PPN e sua relação com a educação com base nas Escolas de Libertação, foi realizada uma pesquisa, predominantemente, qualitativa, que contou com análise bibliográfica e documental, além de análise iconográfica. A bibliografia, apesar de variada, privilegiou os estudos de Marx, Engels, Meszárós, Eric Willians, Frantz Fanon e os escritos dos próprios Panteras.

Quanto aos documentos, o acesso ocorreu por meio de recurso virtual, em sites e arquivos históricos. Chama-se a atenção para o uso de imagens ao longo da tese: foram utilizados mapas para contextualizar e posicionar o leitor geograficamente em relação à localização do fato ou tema tratado; gráficos que ajudam na percepção quantitativa e comparativa do tema tratado; fotos, charges e fontes escritas. Mais que, simplesmente, ilustrar o que está sendo abordado, as imagens são fontes ricas de informação, fundamentais para se compreender um contexto e uma época.

Apesar de toda sua popularidade, já na fase inicial de pesquisa, constatou-se que aqui no Brasil, tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele, pouco se sabe sobre as iniciativas do Partido no campo da educação. O Black Panther Party é comumente lembrado pela vestimenta de seus membros, o punho levantado e também pelo porte de armas. Nos últimos anos, o cinema tem, por meio de filmes como *O Messias Negro* e *Os Sete de Chicago*, desnudando aspectos ainda pouco conhecidos dessa complexa organização. Todavia, a educação continuava a ser um aspecto do conjunto de reivindicações e ações do Partido, ignorado ou totalmente desconhecido. Sendo o PPN uma das organizações sociais mais

perseguidas pela polícia estadunidense, e considerado, pelo FBI, como inimigo número um do país, o estudo de sua proposta de educação não hegemônica, ainda pouco estudada nas academias brasileiras, mostrou-se bastante profícuo para se pensar caminhos para construção de uma educação que contribua, efetivamente, para a emancipação real.

Nesse sentido, ao se delinear o objeto e problema de pesquisa sob as bases do materialismo histórico, evidenciou-se que as Escolas de Libertação inserem-se em um campo maior de análise que é o da relação entre educação, segregação racial, opressão e luta de classes; em outras palavras, a relação entre educação e emancipação no contexto do PPN mostrou-se, diretamente, relacionada com um quadro histórico de segregação racial, violência e desigualdade social nos Estados Unidos e cujas raízes estão localizadas na fase originária do capitalismo estadunidense, ou seja, na sua acumulação primitiva de capital e da direta relação dessa acumulação com a instituição do escravismo naquele país.

Diante disso, considerou-se pertinente apresentar um breve panorama da história dos Estados Unidos com base na sua relação com o Atlântico Negro, evidenciando a relação entre capitalismo e escravidão, e problematizando o período pós-abolição, quando a emancipação política dos escravizados não lhes garantiu a vivência plena da cidadania a ponto de os afro-americanos serem considerados e tratados como sujeitos portadores de uma cidadania de ‘segunda classe’. Um dos entraves, para que conquistassem o mesmo status de cidadãos dos brancos livres e endinheirados, era o acesso à educação que lhes foi, historicamente, negada ou negligenciada. Nesse sentido, a pesquisa também problematizou as noções de liberdade, igualdade e cidadania, evidenciando seus limites na dinâmica da sociedade capitalista burguesa.

Com base na bibliografia e documentação consultadas, verificou-se a relevância dos negros americanos na história daquele país, com participação fundamental em momentos decisivos, como no processo de independência na Guerra Civil Americana.

A invisibilização e/ou redução/desqualificação da agência negra é orquestrada pelo capital que manipula, de acordo com seus interesses, a memória coletiva, incutindo, no imaginário social, a ideia de que o capitalismo é um sistema de governo natural, benéfico, sem arestas, no qual as conquistas e mudanças importantes são protagonizadas apenas pela elite burguesa. Ao se resgatar um pouco da história do Partido, esta pesquisa buscou evidenciar a intrínseca relação entre História, memória e poder demonstrando que a luta pelo direito à memória é também uma forma de luta de classes.

Uma vez explicitada a raiz histórica da opressão racial no processo de acumulação

primitiva, e os reflexos dessa opressão em diferentes áreas, como a educação, a pesquisa abordou a educação no interior do capital, apontando sua relevância para a manutenção e perpetuação do sistema, assim como para moldar os sujeitos em consonância com os ditames do capital. Em seguida, considerou-se necessário abordar a educação para além do capital, ou seja, uma educação emancipada e emancipadora.

Para se conhecer o posicionamento do PPN como um partido de vanguarda, abordou-se a diferença entre a via reformista cujas pautas e ações se satisfazem nos limites da emancipação política, sem promover mudanças estruturais na sociedade; e a via revolucionária, entendida como aquela que compreende que a gênese das opressões, no modo de produção capitalista, encontra-se no próprio sistema. Ante essa compreensão, a via revolucionária busca caminhos para a transformação radical da sociedade que deve ser recolocada em novas bases; a via revolucionária só se satisfaz com a destruição e superação do capitalismo.

A pesquisa situou o PPN no bojo do Movimento Black, apresentado com base nas fontes, o PPN como uma organização radical, revolucionária, capaz de realizar uma inflexão em relação a outras organizações e ao próprio Movimento Black Power.

No que tange à relação entre o Partido e a educação, constatou-se que ela antecede e ultrapassa as Escolas de Libertação: a organização atuava na formação de seus membros e militantes, assim como da comunidade em geral. Os recursos utilizados eram diversos, porém, destaca-se a realização de palestras, a circulação do Jornal Black Power que chegava às mãos do povo e era um importante instrumento de divulgação da ideologia dos Panteras; e a prática, o exemplo. A liderança do Partido defendia que o povo poderia aprender por meio da observação e do exemplo; daí o Partido não aceitar se colocar na clandestinidade. Suas ações precisavam ser vistas para serem aprendidas.

Quanto às escolas comunitárias, chamadas no geral de Escolas de Libertação, os resultados da pesquisa apontam que elas promoveram uma práxis educacional revolucionária, não só por ter se utilizado de metodologias inovadoras e desenvolver uma educação voltada para a análise crítica da sociedade e a formação de uma mentalidade revolucionária, como também para se formar sujeitos revolucionários. A práxis educacional das Escolas de Libertação também podem ser consideradas como revolucionárias, pelo fato de que, ao mesmo tempo que questiona a educação ofertada pelo Estado, denunciando seu caráter racista, segregador e mistificador, executa, no capitalismo, uma educação anticapitalista.

Por fim, verificou-se que a revolução, para o PPN, era sinônimo de transformação, de

mudanças profundas em toda estrutura social. A pesquisa demonstrou que para o Partido, a educação era uma área imprescindível aos oprimidos para se realizar a revolução necessária à emancipação humana.

Ao longo de sua existência, o Partido mudou várias vezes suas táticas, se contradisse e não conseguiu sustentar seu programa diante do capital. Ainda assim, o que realizou no campo da educação serve de inspiração e referência para todos aqueles que buscam caminhos reais e realizáveis, para uma nova sociabilidade.

6 REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Michelle. *A Nova Segregação*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

BANDEIRA L. A. M. **Formação do império americano: Da guerra contra a Espanha à guerra no Iraque**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BARBOSA, Wilson. **Cultura negra e dominação**. Rio de Janeiro: Editora Unisinos, 2002.

BARBOSA et. al. **Cultura do Imperialismo Americano**. Vitória: Leitura Fina, 2017.

BATISTA J. C. **As políticas de igualdade racial nos estados unidos e no brasil: constituição, diferenças e similaridades**. Doutorado (Ciência Política). UFMG. Belo Horizonte. 2016.

BLOOM, Joshua. MARTIN, Jr. WALDO E. **Blacks Against Empire: The History and Politics of the Black Panther Party**. Berkeley e Los Angeles. University of California Press, 2013. 540p.

BLOOM, Joshua; MARTIN Jr.; Waldo E. **Black against empire: the history and politics Blacks of the Black Panther Party**. Oakland: University of California Press, 2016.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRITO, Luciana da Cruz. **Impressões norte-americanas sobre escravidão, abolição e relações raciais no Brasil escravista**. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, 2014.

BUKHARIN, N. I. **A economia mundial e o imperialismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
CAIADO, S. Estética Negra: O Legado das Panteras Negras. **Revista Afro-Ásia**, (61), 14-18, 2019.

CARDOSO, Ciro Flamarion. et al. **Escravidão antiga e moderna**. Revista Tempo. v. 3, n. 6, dez. 1998. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/tempo>.

CARMICHAEL, Stokeley. **“Black Power” Speech by Stokely Carmichael, former chairman of the Student Nonviolent Coordinating Committee**. University of California, Berkeley, November 19, 1966.

CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHAVES, Wanderson da Silva. **O Partido dos Panteras Negras**. In: Topoi, Rio de Janeiro, v.16, n.30, jan./jun., 2015.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COSTA, Gilmaisa Macedo. **Contribuição da análise imanente à pesquisa de textos**. In: Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, n. 1. jan., 2009.

COUTINHO, Mario Duayer, Nélío Schneider. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, Angela. **A Liberdade é uma luta constante**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2015.

DAVIS, Angela. **Lectures on liberation**. Disponível em Angela Davis - Lectures on Liberation: Free Download, Borrow, and Streaming: Internet Archive. Acesso em out./2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, Angela. **Uma autobiografia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

DIAS, Jean Carlos; FILHO, José Claudio Monteiro de Brito; CASTRO, Laís de. **Uma Análise do Caso “Brown V. Board Of Education”**: insumos teóricos para reflexão sobre a igualdade. 1ª Edição Santa Catarina, 2020.

Dossiê Afro-Américas In: Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas. n. 27.

DU BOIS, W.E.B. **Black Reconstruction in America**. Toward a History of the Part Which Folk Played in the Attempt to Reconstruct Democracy in América, 1860-1880. Disponível em: <https://books.google.com.br>. Acesso em: fev./2020.

DUARTE, Nádia Magalhães. Angela Davis e a luta por libertação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 12, n. 1, p. 443-446, 2020.

ENGELS, Friedrich. **Carta a Franz Mehring**. Documento on-line. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/764917/mod_resource/content/2/Aula%203%20texto%202.pdf. Acesso: 2/ 04/ 2023.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em [Friederich Engels: O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem \(marxists.org.\)](https://marxists.org/pt-br/works/engels/works/1844/works/1844.htm). Acesso em jan./2021.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A Guerra Civil nos Estados Unidos**. 1º. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

Escravidão e capitalismo histórico no século XIX: Cuba, Brasil e Estados Unidos / organização Ricardo Salles e Rafael Marquese. 1. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

Escritos sobre a Guerra Civil Americana. Londrina/São Paulo: Aetia Editora/Peleja, 2020.
FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARMER, Ashley *et al.* Mulheres no Partido dos Panteras Negras. **ISR - International Socialist Review**: Entrevistas, [s. l.], ed. 111, 2021. Disponível em: <https://isreview-org.translate.goog/issue/111/women-black-panther-party>. Acesso em: 17 jan. 2023.

FERREIRA, Ronaldo (2010): **A institucionalização dos Estudos Africanos nos Estados Unidos: advento, consolidação e transformações**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, n. 59, p. 73-90, 2010.

FONSECA, Marcus Vinícius. **População negra e educação: o perfil racial das escolas mineiras do século XIX**. / Marcus Vinícius Fonseca. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FRANCISCO, Flávio Thales Ribeiro. **Elementos do conservadorismo negro nos Estados Unidos: George Schuyler contra o movimento pelos direitos civis (1950-1968)**. In: rev. hist. (São Paulo), n.180, a01420, 2021

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GOULART, Henrique Rodrigues de Paula. **Entre os Estados Unidos e o Atlântico Negro: o Black Power de Stokely Carmichael (1966-1971)**. 2019. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019.

HAYWOOD, Harry; **Libertação Negra**. 1ª Edição. 2020.

HILFERDING, Rudolf. **O capital financeiro**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI / – Leandro Karnal ... [et al.]. – São Paulo: Contexto, 2007.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

HOBBSBAWM, Eric J. **Como mudar o mundo: Marx e marxismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOBBSBAWM, Eric J. **Revolucionários: ensaios contemporâneos**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOBBSBAWM, Eric J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JAMES, C.L.R. **Os Jacobinos Negros: Toussaint L'Ouverture e a Revolução de São Domingos**. São Paulo: Boitempo, 2007.

JOHNSON, Cedric. **Revolutionaries to race leaders: Black power and the making of African American politics**. University of Minnesota Press, pp. 294, 2007.

JOHNSON, Ollie A. **Explicando a extinção do Partido dos Panteras Negras: O papel dos fatores internos**. Salvador: Caderno CRH, , [S. l.], v. 15, n. 36, 2002.

JOSEPH, Peniel E. Introduction. Community Organizing, Grassroots Politics, and Neighborhood Rebels: Local Struggles for Black Power in America. In: **Neighborhood rebels: Black power at the local level**. Palgrave Macmillan: New York, 2010.

JUNQUEIRA, Mary A. **Estados Unidos: a consolidação da Nação**. São Paulo: Contexto, 2001.

KARNAL et. al. **História dos Estados Unidos das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

LE GOFF, J. **História e memória**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.

LENIN, V. I. O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUKÁCS, Georgy. **Conversando com Lukács : entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz**. Tradução: Gisieh Vianna. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LUKÁCS, György. **Essenciais são os livros não escritos: últimas entrevistas (1966-1971)**. 1ª ed. São Paulo; Boitempo, 2020.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 1**. Trad. Carlos Nelson

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 2**. Trad. Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Reboquismo e Dialética: uma resposta aos críticos de “História e consciência de classe”**. Trad. Nélcio Schneider, Michel Lowy, Nicolas Tertulian. São Paulo: Boitempo, 2015.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Malcon X, 1925-1965. **Há uma revolução em andamento: discursos de Malcon X / Al-Shabazz**; tradução Luisa Gabriela da Silva Santana, Maria Luisa Lima Teixeira, Vinícius Souza Fernandes da Silva. São Paulo: Lavrapalavra, 2020.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br> Acesso em: 16 maio 2022

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. Documento on-line. Disponível em: [iles.cercomp.ufg.br/web/up/208/o/Trabalho_assalariado_e_capital.pdf?1395743345](https://files.cercomp.ufg.br/web/up/208/o/Trabalho_assalariado_e_capital.pdf?1395743345) Acesso em: 20/maio 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle; Nélío Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉZÁROS, István. **Da igualdade primitiva à igualdade substantiva- via escravidão**. In: Revista GESTO-Debate, volume 10, nº 1, 2018.

MUNANGA, Kabenguele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo e etnia. 2004. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ** em 5 nov. 2003.

NASCIMENTO C. A. S. Uma Era de contradições: segregação e resistência afro-americana no período progressista, 1890-192. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, ISSN 1679-1061, Nº 27, p. 103-143, 2019.

NEWTON, Huey P. **To die for the people**. New York: Writers and Readers Publish-ing, 1995.

NUNES, Antônio José Lopes. **A história da exclusão e a exclusão da história**. Verinotio-Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas. n.11, ano VI, abr. 2010. Disponível em: <http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/90/80> Acesso em: 07 jun. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PABLITO, Marcello; ALFONSO, Daniel A. (comp.) **A Revolução e o negro: textos do trotskismo sobre a questão negra**. Ananindeus, PA: Itacaiúnas, 2019.

PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS. **Antologia**. v. 1, 2018a. Edições Nova Cultura.

PARTIDO DOS PANTERAS NEGRAS. **Antologia**. v. II, 2018b. Edições Nova Cultura.

Raça, classe e revolução: a luta pelo poder nos Estados Unidos/ Partido dos Panteras Negras [et al]; org. Jones Manoel, Gabriel Landi. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2020.

Robinson, R. P. (2020). **Until the Revolution: Analyzing the Politics, Pedagogy, and Curriculum of the Oakland Community School**. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), pp. 181-203.

SAID E. W; BOTTMANN D. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAMYN, Henrique Marques (org.). **Por uma revolução antirracista: uma antologia de textos dos Panteras Negras (1968-1971)**. Organização, tradução, introdução e notas por Henrique Marques Samyn. Rio de Janeiro: edição do autor, 2018.

SANTOS, Felipe. **A Lei Jim Crow: Surgimento e Limitações aos Direitos dos Negros nos Estados Unidos**. *Direito UFMG*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 324-349, jul./dez. 2019.

SANTOS, Milton. **As formas da pobreza e da dívida social**. Palestra proferida pelo Prof. Milton Santos, por ocasião do Momento Nacional, agosto de 1998. Brasília-DF, abril de 1999.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SCHAFF, Adam. **O marxismo e o indivíduo**. Trad. Heidrun Mendes da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SILVA, João Carlos. **A Questão Educacional em Marx: alguns apontamentos**. *In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 72-81, fev. 2011.

SILVA, Sabina Maura. **Matrizes Filosóficas do Pensamento de Anísio Teixeira**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

SOUSA, Rodrigo Farias de. **A Nova Esquerda Americana: De Port Huron aos Weathermen (1960-1969)**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira. **As origens da ontologia do ser social: a questão do método**. *In: Revista Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, vol. 24. n. 1, p.143-155. jan.- abr. 2015.

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira. **As origens do ser social: a questão do método**. *In: Trabalho & Educação*, Belo Horizonte: FaE. /UFMG, v.24, n.1. jan./abr. 2015.

SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira; TRIGINELLI, Daniel Handan. **Trabalho, política, formação e emancipação humana em Marx e Lukács**. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8641638>. Acesso em: 19 abr. 2018.

Todo poder ao povo! Artigos, discursos e documentos do Partido dos Panteras Negras. 3ª Edição. 2018. Editora Ciências Revolucionárias.

TOMICH, Dale. **Pelo prisma da escravidão**. Trabalho, Capital e Economia Mundial. São Paulo: Edusp, 2011. 248

TONET, Ivo. **Educação e ontologia marxiana**. In: Revista HISTEDBR on-line, Campinas, número especial, p. 135-145, abr2011. Acesso em abr. 2021.

TOTA, Antônio Pedro. **Os Americanos**. São Paulo, 2009.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WALKER, David F. **O Partido dos Panteras Negras**. São Paulo: Conrad, 2021.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Rio de Janeiro, Ed. Americana, 1975.

Websites/referências consultadas on-line:

www.revistas.usp.br

<http://revistas.fflch.usp.br>

<https://vermelho.org.br>

www.marxists.org

<http://www.scielo.br>

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal>

<https://jacobin.com.br/2019/09/o-legado-do-partido-dos-panteras-negras>

www.britannica.com/topic/Black-Panther-Party

www.blackpast.org

www.ctc.puc-rio.br

teachinggamerinhistory.org

www.geledes.org.br

www.mec.gov.br

www.census.gov

www.oobservador.com

www.cemflores.org

www.slavevoyages.org

www.archives.gov/research/african/freedmens-bureau

www.blackthen.com

<https://edisciplinas.usp.br>

ANEXO A - Texto sobre a Oakland Community School



OAKLAND COMMUNITY SCHOOL

6118 East 14th Street, Oakland, California 94621 (415) 562-5261

ABOUT OAKLAND COMMUNITY SCHOOL

The Oakland Community School, now five years old, has been named one of the most important elementary schools in California by the State Department of Education. Children enrolled at the school perform consistently 2 — 3 years in advance of their public school peers.

The school provides its 125 enrolled students with three free meals a day, a full curriculum (which includes Language Arts, Spanish, Mathematics, Science, Social Science, Environmental Studies, Physical Education, Music, Drama, Dance, and Art), new clothes and shoes, family counselling, health care screening and tutoring. In addition, children attending other schools in the Oakland area participate each week in our after school and weekend activities.

The school's staff of 16 credentialed instructors and 13 volunteers and aides work in teams of two in each of the eight groups. Staff are responsible to work with the children in the classrooms, at recreation and meal times, and throughout the entire day.

The school's philosophy is that children should and will learn how and not what to think. Our approach is that learning should be a full and ongoing educational experience. Instructors do not give opinions in passing on information, instead, facts are shared and some conclusions are reached by the children themselves.

Oakland Community School is supported by various individuals and groups including elected officials such as Mario Obledo, Secretary of Health and Welfare for the State of California, Dr. William Whiteneck, Assistant Superintendent of Public Instruction for the State of California and Dr. Ruth Love, Superintendent of Schools, Oakland Public School District. Community organizations, schools, clinics, clergymen, parents, various educators and children's groups support the school as well.

Educational Opportunities Corporation, a tax-exempt, non-profit, community-based corporation sponsors Oakland Community School as its largest program. Funding and funding sources are the responsibility of E.O.C., in addition to fundraising efforts that the school may initiate.

The Oakland Community School budget is \$22,000 each month. This is a minimum and must keep the school functioning, staffed and equipped.

The Oakland Black community has been a major source of vocal support for our efforts. The goal of Oakland Community School is to provide the services that will allow for their learning free of the biased, outdated ideas prevalent in public schools.

For further information call Ericka Huggins, Director, at 562-5261.

ANEXO B - Texto sobre a rádio criada na Oakland Community School

1



LET'S DO IT AGAIN! 2ND OAKLAND COMMUNITY SCHOOL RADIOTHON



Sunday, February 29, 1976: the scene was Oakland Community School's (OCS) Radiothon, co-sponsored by KDIA radio, broadcast for eight hours, live from the Oakland Community Learning Center. Top Bay Area entertainers performed, and dozens of religious leaders, community and civic leaders, educators and media personalities pledged and gave their support to Oakland Community School. During the eight hour broadcast, 42 volunteers from various civic organizations and the OCS Parent Advisory Board manned 10 specially installed phones which enabled listeners to call in their pledges. By the end of a long and fun-filled day, with contributions big and small (including a \$1,000 from Soul Train's Don Cornelius), over \$13,000 was raised.

Now, we are ready to do it again. This time, our goal is \$25,000; and with KRE radio (Berkeley, California), we are soliciting businesses, entertainers, community groups

and agencies, interested individuals' and your support. On June 24th, from Noon-8pm, we plan to have booths, displays and exhibits, lots of good food, arts, crafts and you there. Scheduled entertainment so far includes Johnny Talbert, Mary Watkins Band, Linda Tillory, Evelyn Thomas Dancers, Mel Martin and "Listen", James Levi and Company, Alpha-Omega, Pat Hodges (formerly of Hodges, James and Smith), Merle Saunders and many many more.

On June 24th, plan to be at the Oakland community Learning Center, "Doin' It Again", for the Oakland Community School. If you can't be there, be listening to radio KRE 1400 AM on your dial. If you want to put an ad in the Radiothon Souvenir Program Book, fill out the ad order form on page 7. Next month, look for more information on Oakland Community School's 2ND BIG RADIOTHON.

[The Oakland Community Learning Center, sponsored by the Educational Opportunities Corporation (EOC), a community-based nonprofit corporation, is located at 6118 E. 14th Street, Oakland, California 94621. Telephone (415) 562-5261.]

ANEXO C - Fotos e reportagem sobre a Escola de Libertação "Casa das crianças"



THE YOUTH MAKE THE REVOLU- TION

Children come through the doors ready to eat, learn and play. They know that when they come in, their breakfast is being prepared, because the Black Panther Party knows the importance of having breakfast in the morning. It wakes them up and gives them strength to exert their energy.

Being an assistant teacher, I have an opportunity to be amongst the children and start a conversation, and stimulate their minds to seeing clearly the state of repression that we are living in. What is so fascinating for the teachers and parents is to see how quickly their minds work, and are able to elaborate and go into detail. We know that our children are brilliant, all you have to do is show them and guide them in the right direction. Most of the children raise their hands without even being asked, to speak of the ten point platform and program, what is happening in their community, Black and Panthers. They are given posters and can tell you all of the names, such as Huey, Bobby, Eldridge, and others. And when you speak of Eldridge they say, "he's free, he's eating watermelon and the pigs can't touch him."

They are eager to learn and exchange ideas, because the curriculum is based on true experiences of revolutionaries and everyday people who the children can relate to. One Mother of five told me that her children made satisfactory grades in school, but when she saw the work they were doing in the Liberation School, such as; choosing articles and writing about them or giving an oral report about an event that happened in the world, she smiled with pride; she said, "their work shows that they can relate to what is happening to them and other poor people in the world." Some of the children who can't even write, try because they understand that we are there to help each other. We have a basic topic each day; Monday is Revolutionary History Day.

Tuesday is Revolutionary Culture Day
Wednesday is Current Events Day
Thursday is Movie Day
Friday is Field Trip Day
(The topics can be changed around for the benefit of the people working in a Liberation School.)

This is basic, but we have a Curriculum Coordinator who arranges a curriculum each week. We also take the children outside for exercises. They all raise their hands to lead in the exercises. You watch them strong and full of vigor. They march to songs that tell of the pigs running amuck, and Panthers fighting for the people.

We have children in the Liberation School ranging from 3-13. The older ones are becoming more and more helpful to their younger brothers and sisters. At the age of 10-13 children have seen and experienced things for themselves, where as, they understand the need for their younger brothers and sisters to fully understand why there is a need for a Liberation School. We call ourselves the Big Family along with the rest of our class brothers and sisters all over the world. We want the children to especially understand the class struggle, because people of all colors are being exploited by the same pigs all over the world. Most of the Liberation School are in areas where poor people of all colors live who are being exploited and oppressed, because of this it is easier for them to relate to the class struggle when they see people of different races who are just as poor as they. Our young children are becoming more and more disciplined each day, simply because they can relate to what is being taught. One four year old, Sonya, told her fellow student who is three that he was too big to be crying, and don't you want to hear about Huey P. Newton and Bobby Seale. "One", got the three year old to stop crying. We know that the children are going to rebel against their teachers and older people, but we know that the most important thing is to get the children to work with each other, because there's not going to be a Black Panther Party around all the time to set things straight. They're going to have to depend and relate to each other. We have small fights and arguments, but when they do occur we all down and discuss the matter and come to a conclusion, a unity of will, because we know that if we don't solve the problem then and there, the children will be holding grudges against each other. In the past the colleges, and recently high school students have been voicing their demands and opinions. These children will teach their other brothers and sisters, and even the elementary schools will be expressing their disgust of the situation they are in. They are the ones that will carry on the struggle, and we are happy to say that in the next couple of weeks, Liberation Schools will be springing up all over the Nation, just like the Breakfast for School Children.

ALL POWER TO THE YOUTH
Liberation School, 9th & Hearst
Berkeley
Val Douglas

ANEXO D - O ambiente educacional da Oakland Community School

*'The Young People
Are the Most Active
and Vital Force in
Society. They Are
the Most Eager
to Learn and
the Least Conservative
in their Thinking.'*

Mao



ANEXO E- Reportagem sobre a Oakland Community School

4



the
each-one-teach-one
association

is re-opening

Initiated as the Each-One-Teach-One Tuition Club in 1973, the Each-One-Teach-One Association has returned in 1979. The purpose is the same: to generate income to meet the tuition costs of the Students of Oakland Community School.

An average cost of \$100/child per month has been calculated. This cost covers the three meals per day, health care screening and classroom costs of a single Oakland Community School student. As a private school, OCS does not receive operating monies from the City, County or State education districts.

An active and dedicated staff and Parents Advisory Board raise a portion of the nearly \$20,000 per month needed to operate the school and serve its students.

However, more is needed. The Each-One-Teach-One Association is a way to raise additional funds and involve people from everywhere, from many fields and professions, parent and non-parent, grandparent or friend to kick-off the reactivated Association, the Champagne Sip, features a special screening of the Rebop (Public Broadcasting Systems Network) film on Oakland Community School, a special dance presentation featuring Oakland Community School students under the direction of Evelyn Thomas and reception. A \$5 donation per person is requested. Tickets may be purchased at OCS.

Come, seeing an exciting program, meet old and make new friends, to give the Each-One-Teach-One Association a rousing start.

r.s.v.p. 562-5261

The Oakland Community Learning Center

6118 East 14th Street, Oakland, California 94621



**It's
About
Time...**

Committee to Celebrate
the Founding of the
Black Panther Party
PO Box 221100
Sacramento CA 95822
itsabouttimebpp.com
email: itsabouttime3@juno.com

William (Billy X) Jennings • (916) 455-0908

Non-Profit Organization
U.S. POSTAGE
PAID
Permit No. 3409
Oakland, Calif.

ANEXO F - Cartaz da banda The Lumpen

THE BLACK PANTHER, SATURDAY, FEBRUARY 6, 1971 PAGE 19

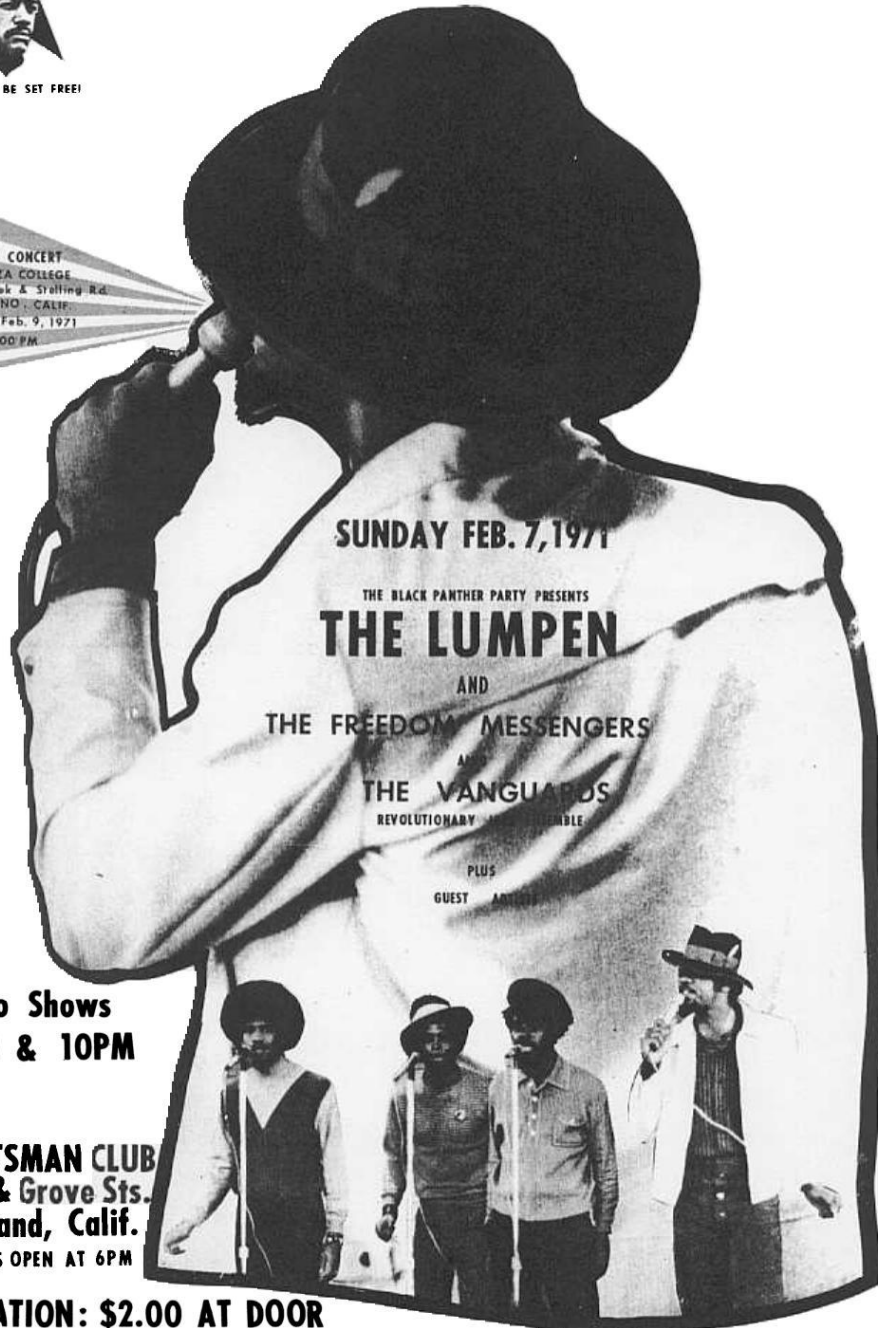


BOBBY MUST BE SET FREE!

BENEFIT FOR BOBBY SEALE

CHAIRMAN, BLACK PANTHER PARTY

LUMPEN CONCERT
DE ANZA COLLEGE
Steven's Creek & Stelling Rd.
CUPERTINO, CALIF.
Tuesday, Feb. 9, 1971
7:00 PM



SUNDAY FEB. 7, 1971

THE BLACK PANTHER PARTY PRESENTS

THE LUMPEN

AND

THE FREEDOM MESSENGERS

AND

THE VANGUARDS

REVOLUTIONARY MUSIC

PLUS

GUEST ARTIST

Two Shows
7PM & 10PM

SPORTSMAN CLUB
53rd & Grove Sts.
Oakland, Calif.

DOORS OPEN AT 6PM

DONATION: \$2.00 AT DOOR



ANEXO G - Circular interna do PPN

ORDER FROM THE BLACK PANTHER PARTY NATIONAL CENTRAL COMMITTEE
 OUTLINE OF RESPONSIBILITIES BY RANK & FILE OF
 BLACK PANTHER PARTY MEMBERS
 (From Captains to Buck Private Panthers-Starting with the latter)

- | <u>Authority</u> | <u>Rank</u> |
|--|--------------|
| 13, PANTHER IN TRAINING (6 weeks) | BUCK PRIVATE |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Six weeks of Political Education classes (Must attend all political education classes before application) 2. Political propaganda work (Must report for every assignment) 3. Every new member must acquire a piece and a beret. (Six week deadline) 4. Field stripping of weapons must be known. Firing practice also a necessity. 5. Specifics on other materials and information that must be known and applied in order to become an official Party member. <ol style="list-style-type: none"> a. Every issue of Panther newspaper must be read. b. 10 Point Platform and Program of B.P.P. must be known by heart. c. Legal first-aid must be known by heart. d. National organization of existing rank and file must be known by heart. e. "We must affirm anew the discipline of the Party." <ol style="list-style-type: none"> 1. 8 points of attention and 3 points of discipline 2. Major political objective and Subjectivism 3. Combat liberalism 4. Cardinal rule and motto 5. Rules of the Black Panther Party must be known by heart. | |

All new members must complete the above. Captains will designate as to who has completed all of the above and is thus a member of the Black Panther Party in good standing. All present members who have not successfully completed the above will be placed on probation until all requirements are met.

ANEXO H - Reportagem sobre o Youth Institute the youth



At The Samuel L. Napier Intercommunal Youth Institute the youth are regarded as developing human beings, whose ideas and opinions are respected.

The Samuel L. Napier Intercommunal Youth Institute was established in January 1971, by the Black Panther Party. The Institute was initiated in direct response to the educational system, which manifests itself today in the public school system, has systematically produced individuals that are totally incapable of thinking in an analytical way. The failure of the public school system to educate Black and poor youth has caused generation after generation of our people to be inadequately prepared to participate and survive in our highly technological society. In order to begin to break this seemingly endless cycle of oppression, the Black Panther Party established the Youth Institute. Our plan is to educate Black children to become fully capable of analyzing the problems we face and to develop creative solutions to deal with them.

Since 1971, the Institute has almost doubled its enrollment and has developed its program more fully. Today the school includes 42 youth from the ages of 2½ to 11. They are children of Black Panther Party members as well as children of people in the neighboring communities. Our