

A CRIAÇÃO DE COMUNIDADES PEDAGÓGICAS COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA:

**educação para além do capital e um método de
contrainternalização**

THE CREATION OF PEDAGOGICAL COMMUNITIES AS ANTI- RACIST PRACTICE:

education beyond capital and a method of counterinternalization

Henrico dos Santos Iturrietⁱ

RESUMO: Devido a necessidade de alternativas ao capitalismo e ao racismo à brasileira na área da educação, o trabalho a seguir propõe fazer um levantamento bibliográfico calcado nos conceitos freireanos de educação libertária, ao passo que procura analisá-los em concomitância com a orientação lógica do capitalismo contemporâneo, além de discutir sua composição na questão da consciência. Para tanto, objetivou-se uma adequação teórica que contemplasse as classes negras e latino-americanas brasileiras em seu escopo de análise, ao passo que orientou-se por caminhos estruturados na metodologia materialista histórica dialética marxiana, em união as filosofias da libertação do Sul Global. Graças a isso, possibilitou-se uma noção de contra-consciência no conceito de contrainternalização de Mészáros que propõe a materialidade do modelo ideal de comunidades pedagógicas requeridas para a composição do trabalho de instrumentalização para a criação de comunidades pedagógicas antirracistas brasileiras.

Palavras-chave: Educação libertária. Antirracismo. Consciência e contra-consciência.

ABSTRACT: Due to the need for alternatives to capitalism and Brazilian-style racism in the area of education, the following work proposes to carry out a bibliographical survey based on Freire's concepts of libertarian education, whilst seeking to analyze them in conjunction with the logical orientation of contemporary capitalism, in addition to discussing its composition in the

issue of consciousness. To this end, the objective was to achieve a theoretical adaptation that included the Brazilian black and Latin American classes in its scope of analysis, while being guided by paths structured in the Marxian dialectical historical materialist methodology, in union with the philosophies of liberation of the Global South. Thanks to this, a notion of counter-consciousness was made possible in Mészáros' concept of counter-internalization, which proposes the materiality of the ideal model of pedagogical communities required for the composition of the instrumentalization work for the creation of Brazilian anti-racist pedagogical communities.

Keywords: Libertarian Education. Anti-racism. Consciousness and counter-consciousness.

1 INTRODUÇÃO

Para início de conversa, se propôs formular um encadeamento de ideias que esteja alinhada com a perspectiva de Dussel (1995) donde a linguagem dominante nos centros acadêmicos é subvertida por estruturas de modelação de palavras diferentes para a escrita deste trabalho. Ou seja, ao invés de tornar classificatório as suas categorias, decidiu-se por uma escrita fluida entre tópicos que serão destacados para a melhor compreensão do leitor. Dito isso, é necessário expor brevemente as condições necessárias para a produção deste, e tornando-o possível a uma melhor reflexão proveitosa no campo científico.

Em primeiro lugar, destaca-se a trajetória que foi feita para chegar a uma determinada ideia sobre a transposição da raça como articuladora e instância positiva para superar algumas contradições essenciais, ou seja, estruturais da concepção hegemônica de educação e a sua orientação objetiva com a lógica do capital global. O motivo de palavras tão complexas logo no início é um devir necessário para pensarmos as questões socioeducacionais brasileiras num período capitalista tão inconstante, ou seja, dotado de um alto grau de flexibilidade e incoerência metodológica. Neste sentido, adotou-se alternativas contra-hegemônicas, isto é, contra-dominantes, que visem extrapolar a necessidade de se ancorar completamente no trabalho europeu branco e capitalista nas concepções liberais gerais dos temas e também propor alternativas que não debate-se apenas sobre o currículo das universidades e escolas.

Como maior expoente conhecido na área pedagógica libertária brasileira, Paulo Freire foi a base de uma teoria e práxis de escrita alinhada com o objetivo de denotar uma condição possível num ideal de comunidade pedagógica ainda a ser construído pelo trabalho. Isso quer dizer que além de propor-se a dialogar com a educação libertária e torná-la contraposição ao seu oposto: a educação bancária, decidiu-se arcar com o objetivo de tornar alguns conceitos melhor esclarecidos no momento de articulação das ideias.

Por conseguinte, Bell Hooks, pensadora negra norte-americana, foi utilizada aqui levando em consideração sua história de vida freireana, como leitora assídua de Freire e mestra em sua posição de

construção teórica e prática em sala de aula, permite a consolidação de uma base expansiva na hora de compreender um projeto pedagógico possível para os centros educacionais brasileiros. Além de compreender a necessidade possível de atuar sobre novos mecanismos a serem refletidos por todos os profissionais das ciências humanas e exatas.

A nível de contextualização, foi necessário territorializar a pesquisa, ou seja, torná-la passível de realidade formulada e constituída. Para tanto, utilizou-se os pensadores decoloniais Aníbal Quijano e Enrique Dussel para construir o lugar da raça e da racialidade nas estruturas latino-americanas de poder, ao mesmo tempo que baseou-se na metodologia marxiana do materialismo histórico dialético para compreender a história e a dinâmica do capitalismo contemporâneo, sempre em referência a pensadores clássicos como Marx e Engels. No entanto, a nível de atuação, preferiu-se formular a partir das ideias do filósofo húngaro marxista István Mészáros a composição de uma contra-internalização contínua entendida como práxis de um sistema dominante em briga constante para a sua reformulação e limite.

Portanto, o objetivo do trabalho é dar vazão a uma prática libertária que leve em consideração o território que é formulada, ao mesmo tempo que apresenta alguns percalços possíveis na dinâmica reflexiva para a atuação pedagógica, neste caso em específico, focou-se em determinar o discurso sobre raça uma instância imobilizadora para uma prática completamente antirracista no Brasil, do mesmo modo que angariou argumentos para transpor o limite da raça através de uma prática pedagógica formulada. Outrossim, a utilização do termo comunidades pedagógicas compõe o objetivo do trabalho ao passo que visa idealizar uma possível condição material de construção de um espaço passível a ordenação da ação humana tanto discente como docente, mas sempre contextualizada com a sua área específica de atuação social real, ou seja, a sua estrutura social, os discursos que formam aqueles sujeitos e a noção real de tornar uma pessoa algo mais do que um indivíduo. Dito isso, a pesquisa é bibliográfica, não podendo se adentrar em salas de aulas específicas para compor uma materialidade de práticas maiores do que o ideal, o que não tira a conformidade científica de uma possível orientação prática.

Logo, este trabalho visa orientar uma nova visão de contrainternalização (MÉSZÁROS, 2008a) como alternativa possível aos níveis de dominação posteriormente descritos, que atuará diretamente como uma prática antirracista (CARINE, 2023), obrigatória em terras negras, e que notadamente se integra com a visão de pedagogia do oprimido de Paulo Freire (2022) e da concepção emancipatória de Bell Hooks ao refletir sobre as possibilidades de comunidades pedagógicas e sua construção em sala de aula (2017).

Quando Mészáros expressa a sua preocupação em **A educação para além do capital** (2008), o filósofo salienta a necessidade e a dificuldade que existe em pensar a educação como uma propulsão que anda tanto como uma progressiva mudança de interiorização de aprendizados, como uma estrutura prática de conformismo ou resignação condicionada pela estrutura do capital. Não são poucas as obras em que Mészáros salienta a necessidade de uma *igualdade substantiva* (2011, 2008a, 2007), isto é, os meios práticos reais e possíveis de uma determinada lógica e posição dentro do sistema global do capital para propor mudanças reais nas condições de vida de uma determinada população.

No entanto, quando volta-se o olhar para a formação histórica da América Latina e da Europa, o pensamento decolonial de Quijano (2009) e de Segato (2021) nos dão algumas pistas de como repensar os modelos existentes de educação, tanto partindo da noção de estruturalidade do racismo

brasileiro (ALMEIDA, 2020), como de superação do discurso tradicional mantido pela hegemonia do capital e de sua incapacidade de proporcionar meios revolucionários de superação (DUSSEL, 1995; FREIRE, 2022), *a priori*, das estruturas fixas de primeira ordem que perduram com a lógica do capital.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A união dos conceitos analisados se deu principalmente graças à realidade dinâmica das ciências sociais e a possibilidade de articulação entre as diferentes teorias e propostas necessárias para a transformação da realidade social (MÉSZÁROS, 2008). Por conseguinte, o momento em que a objetividade se encontrou com a referenciação necessária da práxis (FREIRE, 1996), foi no contato com o trabalho **Como ser um educador antirracista** (2023) onde Carine expõe a construção de uma escola antirracista com o objetivo de alinhar a necessidade de transformação não só do conteúdo necessário para a formação de sujeitos autoconscientes e que tenham a capacidade de se autogerir através dos caminhos propiciados pela educação, mas também, pela autonomia própria de refletir sobre o espaço formado para a construção de uma comunidade pedagógica qualitativamente diferente das estruturas causais que condicionam as práticas pedagógicas dos docentes formalizados em outras instituições de ensino.

3 METODOLOGIA

Graças a fluidez possível no pensamento social em forma, ou seja, na articulação possível de seu encadeamento de ideias, é importante destacar aqui que a pesquisa foi unicamente bibliográfica, por mais que seja passível de analisar e interpretar dados que não sejam documentais e exponencialmente bibliográficos, a possibilidade de leitura social da realidade é necessidade intrínseca à sociologia como ciência. Logo, a nível de sectarizar ainda mais o campo de pesquisa, é necessário dizer que o método que rege o lócus deste trabalho é o método marxiano, ou seja, que se baseia na análise das estruturas sociais em concomitância com o tempo histórico que foram construídos. Além de utilizar pensadores decoloniais e brasileiros para construir uma autocrítica reflexiva durante a escrita deste trabalho.

Além disso, as metodologias utilizadas foram visando a consagração do viés da pedagogia do oprimido de Paulo Freire, que respalda por si só na análise histórica e dialética das proposições (MARX; ENGELS, 2019). Logo, escolheu-se um caminho decolonial (SEGATO, 2021; QUIJANO, 2009) e antirracista (CARINE, 2023; MOURA, 2019) para contemplar o que o pensamento eurocêntrico inviabiliza na institucionalização da ciência e da voz pertinente em sua subjetivação (RIBEIRO, 2017). Portanto, além de análises bibliográficas, houve-se a interpretação dos dados referidos graças a contraposição explícita da necessidade de formação de sujeitos autênticos, percorrida pela filosofia da libertação de Dussel (1995) e a proposta de contrainternalização ainda não construída especificamente por Mézáros, em suas obras (2008). Então, esta pesquisa, além de rigorosa cientificamente, é ideologicamente ligada à transformação e a uma teoria de transição necessária para

a superação do modelo de capital previsto ainda como regente de poder na estrutura capitalista e racista na sociedade contemporânea.

4 UMA PRIMEIRA REFLEXÃO: OS CONTEÚDOS SOBRE AS PRÁTICAS

Uma primeira crítica se resguarda neste trabalho não é direcionada aos pesquisadores que salientaram a necessidade de ampliação do currículo nacional comum com a história real de África e da verdadeira história de formação brasileira destarte as pessoas negras e indígenas do nosso país (Souza *et al*, 2022; FLORES *et al* 2016; FERREIRA, 2022; FERREIRA, 2012) e sim, as manutenções das reflexões das práticas pedagógicas separadas da estrutura fundadora dos problemas sociais oriundos do racismo e da racialização de fato e de suas propensões ideológicas (MARX, ENGELS 2019; QUIJANO, 2009).

Dito isso, realoca-se mais uma vez a necessidade da discussão sobre os temas propostos, afinal, a memória é para os povos latino-americanos uma ferramenta positiva de articulação das populações marginalizadas e oprimidas (NASCIMENTO, 2021). Então, ao reavaliarmos as necessidades curriculares que compõe as necessidades da maioria da população, é de praxe não ignorar a necessidade explícita que existe em reformular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para compor o máximo possível as páginas de vertentes da história que são apagadas graças a um etnocídio indígena e negro (RIBEIRO, 2015 ; RIBEIRO, 2017; GONZALEZ, 2020), assim como das diversas matrizes e povos existentes em terras brasileiras que não tiveram a oportunidade de construir a sua própria história (SEGATO, 2021).

O que determino como crítica não é ao conteúdo ensinado em si, mas *como* ele é ensinado. Veja, Paulo Freire salientou que os temas geradores e as capacidades de articulação de um educador devem ser previstos tanto para a atuação em sala de aula como fora dela (1996). Freire também demonstra o caráter onibrançante do educar-aprender, mas, além disso: é que se ensina, ainda, em uma estrutura pautada nos valores opressores da ordem social vigente (2022), e isto é o que ele chama de *pedagogia bancária*. O caráter bancário da educação nada mais é que o de redesignação, ou seja, os seres humanos são aqui ensinados a se conformar e a não explorar determinadas potencialidades previstas por seus condicionamentos sociais graças a coerção invasiva e dominante das práticas institucionalizadas de educação que seguem a lógica intensiva da Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2009) e do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Então, se voltarmos os nossos olhos as estruturas, não basta apenas reformular o currículo já existente seguindo as mesmas práticas educacionais que rogam a conformidade e o desígnio estabelecido e condicionado socialmente a uma determinada função da economia (MÉSZÁROS, 2008b), nem mesmo reconfortar-se com o ensino passivo da memória que, se não ativamente trabalhada, se torna uma página de história em branco. É necessário ir além do fenômeno aqui previsto: a institucionalização do currículo escolar segue bases ideológicas-estruturais para a sua fundamentação e articulação. Portanto, ao serem adicionados determinados conteúdos necessários no ensino formal, pouco significa que os métodos de ensino praticados são, de fato, revolucionários por si só. Aliás, é o contrário disso.

Mészáros também salienta que a educação tem o papel chave de seguir a lógica do capital, deste modo:

[...] “a ‘manutenção’ só é ativa e benéfica para o capital enquanto se mantém ativa. Isso significa que “a manutenção” tem (e deve ter) sua própria base de racionalidade, independentemente de quão problemática for em relação à alternativa hegemônica do trabalho” (Mészáros, 2008a, p. 51)

O que Mészáros destaca aqui, é que independente das formalidades que sejam construídas sobre a base curricular existente, não é suficiente alinhar somente causas reformistas a efeitos causais na ordem social. Isto é: para uma real mudança significativa num sistema que abarca uma racionalidade racista, é necessário não só ser antirracista nos conteúdos, mas também ser antirracista nas práticas (CARINE, 2023) e isto significa que não se pode ignorar a estruturalidade em que a educação se pauta: como uma estrutura ideológica da reprodução social que depende dela.

E como movimento de contra-hegemonia, ou melhor, de contrainternalização, Mészáros expõe a necessidade de atuar através de uma ética de valores contrários àqueles instaurados pela ordem social vigorante do capital. Mas o que isso significa?

A *contrainternalização* é a concomitância contrária ao capitalismo, ou melhor, a lógica anticapitalista de reprodução de sociabilidade necessária para a existência de uma nova alternativa. Para desmistificar: o capitalismo precisa de uma base “teórica” para a sua existência, e que essa base seja ligada a uma prática específica. Essa prática, que utilizando Freire podemos entender como prática bancária, ou seja, dominante, é utilizada para criar um conformismo específico, este ligado ao capitalismo e as instâncias dominantes. A internalização, é, num primeiro momento, a maneira pela qual o indivíduo é socializado para compor a totalidade e a parte do capitalismo. Mészáros, como alternativa a isso, compõe a contrainternalização (2008a): contra-internalizar é propor uma alternativa contrária a dominação, ou seja, libertária, em termos freireanos. Contra-internalizar está ligado a uma alternativa concreta de pensamento e prática concomitantes, ou seja, práxis, alicerçada numa lógica contrária às instâncias dominantes do capitalismo, logo, é anti-dominante.

No momento em que se compreende que a educação atua com uma determinada função social num sistema rogado pela lógica do capital, é necessário entender que os indivíduos, ao produzirem as suas capacidades históricas de reprodução, também estão, de fato, reproduzindo as mesmas noções que a estrutura os faz criar perante sua ação. Ou seja, toda historicidade prevê uma atuação humana própria que, ao invés de ser negativa na ideia dialética da ação (MARX, ENGELS, 2019), ela também é positiva ao passo de não ser determinista em sua concepção estrutural. Deste modo, atuar na criação também é possibilidade de uma nova criação suscetível, que aprioristicamente visa a superação do período histórico atual. Então, não necessariamente a lógica do capital é absoluta em todas as práticas resignadas dos indivíduos que as constroem e reproduzem, mas, devido ao fato da causalidade das ciências sociais, é notório a necessidade de enfrentamento na base da construção contrária dessa internalização de valores construídos, logo, uma contrainternalização.

4.1 O racismo como estrutura ideológica e objetiva na sociedade brasileira

Não seria necessário a construção de uma parte do trabalho para enquadrar o racismo à brasileira na atualidade, sem antes conceber que o Mito da Democracia Racial (GONZALEZ, 2020; CARNEIRO, 2011) ainda é muito presente dentro da perspectiva do capital e do senso comum cotidiano da população brasileira. A concepção que aqui levanta-se é a da necessidade de articular algumas ideias prévias para preparar, mesmo que passivamente, a atuação do educador ao lidar com a realidade social passível de mudança e de reflexão (FREIRE, 2020). Ou seja, necessita-se de uma instrumentalização básica dos docentes que se ancore na ideia de ‘saberes necessários à prática pedagógica’ que Paulo Freire tem o apreço de explicar em sua obra **Pedagogia da autonomia** (1996).

A concepção da autonomia necessita de discorrimento ao passo que a compreensão do discurso sobre si mesmo na América Latina, e em especial os discursos sobre a corporalidade negra no espectro de cores no Brasil, é necessária pois há um impasse no que tange o direito de dizer a palavra do sujeito, isto é: de falar e ser escutado.

Freire salienta:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. [...] É nesse sentido que uma pedagogia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p.107). [...]“O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la (FREIRE, 1996, p. 116).

E qual seria então o processo que a fala do negro no Brasil, historicamente, foi atuada em sua necessária construção subjetiva e, a priori, motivada para os seus objetivos?

A pista que se tem sobre este assunto parte da construção motivada do Movimento Negro Unificado para o enaltecimento e a recobrança da raça como instância positiva (GOMES, 2017) na orientação das políticas raciais brasileiras, ao passo que a construção coletiva deste movimento se deu orientado pelas motivações históricas específicas demandadas pelo Brasil Negro do século XX (CARNEIRO, 2011; GONZALEZ, 2020). No entanto, por mais que algumas medidas tenham sido tomadas, como a admissão da Lei 12.711/12 (2012) e também a inserção de alguns membros da classe trabalhadora negra na academia, o que Ribeiro expõe em sua obra **Lugar de fala** (2017), nada mais é que a suscetível e sistemática hierarquia que existe nos lugares de escuta legitimada nas narrativas acadêmicas.

Recobrando Beatriz Nascimento, “é tempo de falarmos de nós mesmos não como ‘contribuintes’ nem como vítimas de uma formação histórico-social, mas como participantes dessa formação” (p.53, 2021). Nesta frase, entendemos que o que quer ser tirado das pessoas negras brasileiras, assim como de todo oprimido, é o direito de participar e ser ativo, ou entender-se assim,

na historicidade que resguarda o seu corpo. É, afinal, uma ideologia que apaga, sistematicamente, a noção de perpetuidade do sujeito na formação histórica de uma nação, neste caso, o Brasil.

Negar a participação do negro brasileiro caminhou com um processo de conformidade orientada pela lógica do capital até o início do século XXI no Brasil, ao passo que a extensibilidade do capital permite que ele se mescle com qualquer tema reivindicado (MÉSZÁROS, 2007), temos que ter a consciência de que o empoderamento de fato dos indivíduos que são apagados da história, advém da sua capacidade de recobrar memorialmente as suas raízes (NASCIMENTO, 2021), ao mesmo tempo que compreendem que o ser ainda está em construção (FREIRE, 2020), ou seja, assim como estamos em construção, do mesmo modo está a história.

O resgarde do silêncio arquitetado pelos brancos e pela Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2009) é tema recorrente nas pesquisas raciais nacionais e globais, um dos exemplos disso é quando Audre Lorde expõe a necessidade de transformar o silêncio em ação (2021), ou seja, de orientar-se a uma atividade prática que vai contra a estrutura que, nós querendo ou não, força-nos a estabelecer como sujeitos determinados historicamente mais pelas demandas da lógica que rege essa ordem, do que quem realmente a constroi: nós.

Portanto, ao salientar a existência do racismo ligado aos saberes necessários a prática pedagógica antirracista, não é possível que permaneçamos apenas como uma nova noção de historicidade a ser ensinada. É necessário ampliar. Para tanto, a visão que contempla a nova capacidade de discurso sobre si na América Latina (DUSSEL, 1995) precisa recobrar a materialidade existente nas práticas contidas na memória, e também entender que o processo de educação necessária para uma prática antirracista se expande mais através dos objetivos requeridos para a transformação da raça não apenas em uma referência passiva, mas também como ativa na práxis de transformação da sociedade e do *ser mais* (FREIRE, 2022; GORDON, 2023).

A referência de Freire com o ‘ser mais’ se alinha com a noção de historicidade da teoria marxiana ao compreender que o sujeito não é um ser determinado pela história, e sim, o sujeito que a constroi (1996). Portanto, por mais que a tentativa resguardada pareça permanecer numa manutenção incessante dos mecanismos formalistas e institucionais da ordem vigente, ainda compreendida por práticas pedagógica bancárias, é necessário, antes de tudo, reconstruir o sentido de práxis do oprimido (FREIRE, 2022) para, em primeiro lugar, remontar a conceitualização antirracista como saber necessário de prática docente (CARINE, 2023), assim como redesenhar os mecanismos objetivos que internalizam a reprodução inconsciente das práticas dominantes no sistema educacional.

4.2 Práxis do Oprimido antirracista

A noção de Paulo Freire sobre a práxis é clara:

“Sendo os homens seres em situação, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela” (FREIRE, 2022, p.141) [...] “Os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis,

com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2022, p. 57).

Essas duas citações salientam o caráter da libertação na noção de pedagogia freireana: é a partir da retomada do sujeito com sua contextualidade prática, objetiva e histórica, que, ao conscientizar-se em seu lugar no mundo, e passível a tomar as rédeas de sua problematização, percebe-se constantemente lutando pela liberdade graças ao caráter permanente da defesa absoluta da lógica do capital que se resguarda em seus mecanismos estruturais de defesa perpétuo que torna oprimido aqueles que percebem suas próprias demandas. Isto, diga-se de passagem, também é a recobrança de dominação colonial viva nos dias de hoje pelo processo integral e assimilacionista da modernidade (MOURA, 2019; QUIJANO, 2009).

Mas, para que essa lógica funcione como oposição, é necessário não somente negar o caráter negativo que existe dentro da lógica que conforma a pedagogia bancária, ou seja, a negação da negação. Afinal, é necessariamente na práxis que se recobra a noção de situacionalidade reflexiva e prática da corporalidade subjacente ao sujeito incidido pelos mecanismos sociais que ele mesmo constroi. Portanto, num primeiro momento, faz-se obrigatória essa reflexão.

Ao negar primeiramente o papel atribuído a si mesmo pelas problematizações advindas do educador que problematiza (FREIRE, 1996) o indivíduo não se torna sujeito até a sua real reformulação objetiva dos indicativos da realidade em que decide agir. E a estrutura bancária racista que relega a noção de ação aqueles indivíduos racializados incide, de um duplo modo de negação, a humanização prática necessária para a atividade revolucionária do ser oprimido. A essa dupla negação é necessária uma dupla prática positivada antirracista e libertária, inseparáveis, e complementares da noção de *ser mais* do sujeito¹. É necessário uma dupla consciência dupla (GORDON, 2023)

Para o branco, há uma posição de subalternidade na existência do caráter racial (MOURA, 2019), para o negro, há um caráter de não-existência ou não possibilidade ontológica de formação relegada pela estrutura fundante do racismo brasileiro e seus traços objetivos de formulação histórica da identidade (a negação da escravização, a relegação da divisão racial do trabalho, o epistemicídio, o genocídio, o etnocídio...). Portanto, recobrar o oprimido é recobrar o subalterno unido ao marginalizado inexistente no discurso que foi negado primeiramente sobre si mesmo, e recobrar o caráter de construção subjetiva e objetiva na realidade através da ação.

Então, o caráter da práxis latino-americana e especificamente brasileira se resguarda no duplo caráter da divisão hierárquica das posições estruturais de nossa sociedade: a de classe e a de raça, que constitui a narrativa científica negra que existe historicamente na tradição do pensamento social brasileiro (MOURA, 2019).

¹ Cabe ressaltar aqui que o indicativo heterossexual e patriarcal também incide nessas dominações, o que nos leva também para um caminho não heterocêntrico e feminista como horizonte. Não discorro sobre essas problemáticas pois não estão ligadas com o objetivo do trabalho, mas não são de modo algum fenomenológicas ou particulares, são, pelo caráter eurocêntrico de formação das Américas, estruturais.

Além disso, é necessário expor um plano de ação concreto que permita que a solidariedade entre em ação de comunhão com ambos esses indivíduos sejam valorizadas, em contraposição ao caráter individualista e competitivo que o capitalismo forja como sistema de valores acrescidos desde a mercantilização do capital (LOSURDO, 2020) até a sua financeirização (MÉSZÁROS, 2007). Freire, assim como Mézáros, expõe características da dominância como “as formas alienadas de mediação” (MÉSZÁROS, 2008a, p.72), a lógica de “*produção destrutiva*” (MÉSZÁROS, 2008a, p.73) e o caráter anti-dialógico da educação bancária que resguarda as faces de conquista, separação, manipulação e silenciamento dos oprimidos (FREIRE, 2022).

Essas conformidades atribuídas a noção de hierarquização dos indivíduos racializados (racismo), se potencializam através dos mecanismos de segunda ordem da superestrutura social (MÉSZÁROS, 2008b), (Estado, instituições...). Vale lembrar que a educação aqui é criticamente refletida como uma perpetuidade contínua, ou seja, não necessariamente existe um local específico de aprendizado, o que nos leva a fugir da noção reformista apenas lograda às instituições de ensino formal para a construção dos sujeitos. E isto dá espaço para expandir ainda mais a visão de educação libertadora antirracista que sucita as experiências dos indivíduos para uma nova práxis.

Os objetivos práticos que resguardam uma sala de aula reflexiva devem estar sempre alinhados, então, a autogerência dos indivíduos ensinados (MÉSZÁROS, 2008a; FREIRE, 2022; HOOKS, 2017), afinal, são estes os mesmos que devem tornar-se sujeito partindo da própria articulação da sua criticidade problematizadora e da ação transformadora continua presente na ideia da pedagogia da libertação e da filosofia da libertação na América Latina (DUSSEL, 1995). Mézáros sempre compõe o caráter dos ‘indivíduos associados’ não como uma solidariedade concisa em coercitividade punitiva, mas sim como um modelo flexível onde as disposições arbitrárias de decisão estão alinhadas com os povos e costumes associados a territorialidade e aos objetivos históricos específicos de uma determinada construção global que tange a oposição à lógica dominante (MÉSZÁROS, 2008a). Então, além de se ampliar com os conceitos freireanos da pedagogia do oprimido, permite a articulação objetiva e prática da realidade social material e não abstralizada pelas teorias dominantes na concepção das ciências sociais (MARX, ENGELS, 2019).

4.3 As comunidades pedagógicas

Decidiu-se, ao construir uma narrativa para este trabalho, não apenas expor as contradições específicas ainda existentes dentro da estrutura regida pela lógica do capital, mas apresentar um exemplo claro e almejavél que a formação docente deve atentar ao construir, tanto em ambientes de educação formal como fora deles, uma prática pedagógica que oriente o espaço, a dimensão e a proposta dos discentes que partilham de uma visão de mundo, ou não, na prática docente cotidiana.

Portanto, trabalhar com as comunidades pedagógicas, descritas por Bell Hooks, permite que se possa abranger o método dialético de ensino-aprendizado, reconhecendo a capacidade articulatória da sua posição metodológica e também orientada pelo viés da pedagogia da libertação para a formulação de um modelo onde o horizonte de igualdade substantiva (MÉSZÁROS, 2007) percorra a autogestão pessoal dos indivíduos associados, e nem por isso menos conflitivos, nos âmbitos objetivos de suas

vivências e experiências. Dito isso, a construção da pedagogia de Hooks, baseando-se na pedagogia freireana, dá-se um exemplo concreto de trabalho orientado a uma lógica educacional que preze pela libertação de cada sujeito centrado em si mesmo, mas que não se individualiza graças ao reconhecimento do seu lugar no mundo através da formulação própria de seus objetivos e da sua realidade.

De fato, a abrangência da proposta de Hooks está explícita já em seus escritos dialógicos sobre as comunidades pedagógicas: “Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser visto como válidos e legítimos” (HOOKS, 2017, p.175)

A exposição acima demonstra algo conexo com todo o mundo social que abarca tanto a dimensionalidade dinâmica da realidade social, quanto um dilema complexo no mundo da docência que teme questionar os mitos fundadores das próprias práticas pedagógicas (HOOKS, 2017): a interculturalidade não apenas como um conceito abstrato de legitimação extensiva das atividades extraclasse, mas a sua inerência contextual de mundo na diversidade de conflitos e sua permanente relevância na tomada de decisão autônoma, autocrítica e consciente (FREIRE, 1996).

Se por um lado, as democracias sociais-democratas e liberais nos dão exemplos históricos da queda da cultura democrática geral da população (MÉSZÁROS, 2007), não é de se espantar que a quantidade de conteúdo formulado orientado à cultura democrática não veja respaldo material objetivo na realidade social que cerca essa defasagem. Veja, se retomarmos o pensamento da escuta e diligência da voz negra em não ser emitida por apagamento sistemático do seu modo de Ser (CARNEIRO, 2011), como, de certo, as avaliações em sala de aula seriam não conflitivas se necessitam de uma posição oposta historicamente graças a corporalidade atribuída a cada indivíduo apresentado em sala de aula?

A formação do caráter silenciador da sala de aula (FREIRE, 1996) e da totalidade punitiva-normativa que formou as instituições escolares (FOUCAULT, 2021), restringe a possibilidade de igualdade dos lugares de fala (RIBEIRO, 2017) que são instrumentalizadas pelas instituições e pelas práticas pedagógicas repetidas “impessoalmente” pela docência conformizada, fruto da pedagogia bancária. Isto é, a ideologia fundante nas estruturas do capital (MÉSZÁROS, 2008a) e da Colonialidade do Poder (SEGATO, 2021; QUIJANO, 2009), resguardam no silenciamento dos alunos e das atividades expositivas da vida social real o autoengano de progresso, afinal, é mediado por uma cadeia de poder econômico (capital) e por um eixo de poder relegado a inexistência por ser fundador ideológico das Américas (QUIJANO, 2009) e qualquer coisa que fosse ser construída como oposição estaria relegada ao desaparecimento (GOMES, 2017).

O silêncio, então, é uma forma prática de construção ideológica produzida e perpetuada pelas práticas pedagógicas que seguem a noção de ambas as lógicas descritas acima. Portanto, indiferente do conteúdo que é ensinado, o mesmo historicizado para determinados fins, torna a composição expositiva do currículo apenas como mera abstração ornamentária na construção do pensamento de novas práticas pedagógicas orientadas tanto para o funcionalismo do mesmo sistema, já que tais técnicas também se desgastam, como uma nova necessidade sempre surgindo graças ao caráter de desaparecimento da história (MÉSZÁROS, 2007) e das suas novas justificativas de dominação (MARX, ENGELS 2019).

Hooks, tendo noção tanto da instrumentalização do silêncio pela estrutura como da indiferenciação da experiência pessoal dentro das conexões possíveis a serem feitas por docente-discente em sala de aula, reconhece que para formular uma pedagogia autoconsciente do seu trabalho de libertação, necessita focar principalmente na valorização da fala e do corpo que ali está presente, e isso incide nas classificações de sexualidade, gênero, classe, raça e etnias conjuntamente arquitetadas e em interrelação (2017).

Resgata-se aqui o conceito de *Curiosidade Epistemológica* de Freire (1996) ao analisar a proposta de Hooks dando vazão ao barulho contrário ao silêncio conquistador (2017). A curiosidade epistemológica está ligada ao papel do educador em interessar o docente a explorar as potencialidades que existem nele (construído, objetivamente, por si mesmo, a cultura e a sociedade) ao passo que, ao reconhecer aquilo que temos de construir na consciência-potencialidade na prática pedagógica, pode-se articular, junto ao educando, os seguintes aspectos: objeto trabalhado, corpo vivo e expressivo, classificado ou reclassificado e a possível autonomia de compreensão de continuidade libertária. Ou seja, o que reúne todas essas propostas é o que chama-se de crítica, combustível da, dita por Mészáros, Contrainternalização (2008a).

O que há de importante na comunidade pedagógica não é sua concretude empirista, a priori, de sua objetivação, mas sim, o seu almejo de posição perante as depravadas técnicas pedagógicas bancárias/dominantes, que, graças a institucionalização formal das estruturas causais sociais, admitem, em sua existência material, a possibilidade histórica de transição (2007), para a adaptação contínua rogada por um objetivo comum de igualdade substantiva e eticamente ordenada pelas pessoas em constante processo de autonomia (FREIRE, 1996), partindo de si mesmo, dos objetivos almejados e da transformação *a posteriori*. Logo, as comunidades pedagógicas não se tratam de casos isolados dentro da possibilidade formal de educação, apesar de também poderem ser orientadas para essa formação, como exemplo específico nas salas de aula, mas também, organizadas perante uma ótica coletiva fomentadas pela contra-ideologia da libertação, que permite, assim, a reorientação das práticas pedagógicas existentes, visando a transformação do mundo e dos indivíduos. Então, essas comunidades fazem parte de um projeto geral de uma *nova* sociedade.

As comunidades pedagógicas como conceito, são aqui explicadas como: lugar onde as fronteiras são delimitadas pela decomposição das arestas possíveis de diálogo, ou seja, na medida em que a sala de aula silenciadora hierarquiza as posições de silêncio e voz em nível vertical, a comunidade pedagógica relega um território onde o direito de dizer a palavra perpassa o signo da palavra e se torna expressividade única, singularidade. Essa singularidade, pautada pelos mecanismos de contrainternalização, situa os sujeitos passíveis a Ser em uma instituição científica de devir, isto é, sempre em construção consigo mesmo e com os outros. Comunidades pedagógicas é uma metodologia possível a se implementar através da interculturalidade como lógica, do diálogo como ferramenta e fim, e da ciência como construção e contra-alternativa hegemônica, como libertação suposta e construtora.

Por isso, não se restringe ao ensino de ciências humanas, por exemplo, podendo ser trabalhada numa ampla gama de variações da educação. O filósofo e químico Thomas Kuhn articulou em sua obra **A Estrutura das Revoluções Científicas**, uma diferenciação entre a *ciência paradigmática* e a *ciência extraordinária* (2018). A primeira é baseada no ensino dos paradigmas dominantes de ensino, ou seja,

o conteúdo passa por uma camada de dirigência específica que orienta as pesquisas a serem feitas tanto pelos educandos quanto pelos educadores. Portanto, de uma maneira, ela é regida pela pseudo-instrumentalização científica da questão do método, afinal, o indivíduo, ao ser entregue um modelo geral de proposição básica para a construção epistemológica própria, é resumido a um modelo-esfera individual na aquisição dos saberes que assim julgar necessário responder (2018).

Ao passo que a ciência extraordinária trabalha com as concepções das demandas históricas dos problemas não resolvidos dos paradigmas anteriores salientando a primazia do conhecimento metodológicos do ‘devir’, ou melhor, do resultado esperado pela técnica empreendida, do que de fato o resultado da experiência atuante (KUHN, 2018). Por mais que essa informação pareça solta na contextualidade do trabalho, há uma relação histórica dos métodos de ensino de ciências aqui que escondem uma delimitação primordial para o entendimento da autonomia: o caráter determinista do resultado (oriundo da ciência paradigmática) e a característica processual de movimento do resultado (oriundo da ciência extraordinária).

Uma é determinada, a outra é questionadora e dinâmica. Ou pode-se dizer, uma é subordinada, e a outra autônoma ². Enquanto o primeiro busca incessantemente a resposta que os pesquisadores anteriores perceberam nas construções epistemológicas necessárias para determinado paradigma, a segunda foca em instrumentalizar-se na posição crítica daqueles artifícios utilizados para determinar-se, na época histórica vigente da pesquisa. Ainda é possível utilizar os mesmos conceitos e ferramentas que foram usados antes, portanto, amplia-se a condição de pesquisador em contato com o mundo, em oposição ao contato com o paradigma. O que é importante para este trabalho é que tanto uma educação bancária que leva em conta o ensino paradigmático, que é hegemônico nas instituições formais, quanto a lógica do capital, não está interessada em transformar esse tipo de ensino. Já os docentes não possuem conhecimento difundido da ciência extraordinária ou maiores ampliações teóricas sobre ela para a sua instrumentalização opositiva (KUHN, 2018).

A variação de qualidade da prática está em concomitância com os processos de autonomia que inter-relacionam educando e educador e, por fim, as suas práticas de atuação. Afinal, em ambos os casos, dentro de estruturas dominantes e subordinadas a uma lógica que segue interesses contrários aos seus, a autonomia e a crítica que fomentam a contrainternalização se torna contínua e conflitiva pelo aspecto objetivo da realidade material (FREIRE, 2020). O que se leva a pensar sobre a constituição do docente e a instrumentalização da consciência-potência agora do educador: a necessidade de também intercalar o ‘*ser mais*’ pessoal e dos educandos como um processo de conscientização contínua (FREIRE, 2022) sobre suas próprias práticas pedagógicas e do seu feedback dinâmico previsto no seu planejamento de aula e em seus temas integradores.

Hooks se torna voz consciente do seu papel de educadora quando em **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade** flui sobre a teoria e suas palavras sempre em vista da transformação contínua da sociedade, assim como de suas ideias (2017). Por conseguinte, a própria articulação teórica e prática da docência é feita para questionar a sua posição de autoridade legitimada pela estrutura que a oprime, mas que também a concede posição ‘professorada’. Nessa

² Escolhi não me aprofundar nessa questão de fato, porém, julguei importante demonstrar alguma base teórica de um cientista e filósofo de outra área que não das ciências sociais para compor a construção do argumento deste trabalho. Afinal, por mais que seja sectária, o exemplo é dado para principiar a continuidade do parágrafo seguinte.

institucionalização, remete-se ao educando-pesquisador freireano (FREIRE, 1996), que além de se propor a investigar os seus próprios temas de interesse, e incentive os alunos a fazerem o mesmo, se propõe, com isso, racionalizar o processo crítico que convida a reorientação prática da sua atividade laboral de ensino, ou seja, sua ação (MARX, 2019; HOOKS, 2017).

Logo, a educação é sempre um ‘devir’, um ‘vir-a-ser’, uma orientação ainda em construção e sempre em construção. Não há fuga caso se queira atribuir à própria prática pedagógica uma contra-hegemonia das lógicas de dominação que perduram a séculos na formação das sociedades coloniais-modernas (QUIJANO, 2009). Portanto, o modelo de comunidades pedagógicas se ancora numa necessidade de lutar por uma educação contrainternalizante, antirracista e, por que não, contracolonial (SANTOS, 2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Determinou-se neste trabalho que a importância de reavaliar as instâncias críticas que se desenvolvem no escopo das ferramentas teóricas nos trabalhos pedagógicos antirracistas precisam ser constantemente reavaliados considerando a perpetuidade da estrutura e suas dinâmicas de condicionamento formuladas pelos eixos de poder que regem esta ordem. Portanto, encontrou-se uma determinação causal que almeja enfrentar a internalização danosa e alienadora, através de uma resposta contrainternalizante que dá privilégio às práticas pedagógicas antirracistas de fato articuladas, e também por meio da possibilidade de reflexão proposta por estas mesmas práticas graças ao caráter ideológico assumido objetivamente pela filosofia da libertação e pela necessidade de emancipação do povo negro brasileiro e do povo latino-americano numa concepção global.

Então, como forma de materialização destas concepções, visou-se a formulação do modelo de comunidade pedagógica como um projeto incessante e contínuo que tem como objetivo a igualdade substantiva daqueles que aprendem e o motivo pelos quais aprendem, tornando-se mais autônomos e gestores das suas próprias necessidades e vidas, ou seja, estando dialeticamente e historicamente condicionados às demandas próprias que geram e se contrapõe às demandas da lógica do capital e das dominações generalizadas dentro do escopo de poder da sociedade vigente. Além de ser um espaço autoquestionador e em construção perpétua, que se alimenta pela crítica e pela visão de expressividade de cada pessoa que o componha, é possível colocá-lo como resultado dos esforços aqui despendidos para um método ativo de contra-internalização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 ago. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 7 dez. 2023.

- CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.
- FERREIRA, Michele Guerreiro. Saberes indispensáveis a práxis educativas antirracistas. **Insurgência**, v. 8, n. 2, 2022.
- FLORES, Elio Chaves *et al.* Da teoria ao ato: refletindo sobre educação, reconhecimento e antirracismo. **Política e Trabalho**, n. 44, p. 165-187, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- LOSURDO, Domenico. **Contra-história do liberalismo**. São Paulo: Ideias e Letras, 2020.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Fierbach**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008a.
- MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciências sociais**. São Paulo: Boitempo, 2008b.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: QUIJANO, Aníbal. **Epistemologias do sul**. [S. l.: s. n.], 2009. p. 73-117. ISBN 978-972-40-3738-7.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificado, 2017. 112 p.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023. 112 p.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SOUZA, Fausto Ricardo Silva *et al.* Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-16, 2022.

Recebido em: 7 de dezembro de 2023.

Aprovado em: 12 de abril de 2024.

Link/DOI: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/11968>

ⁱ **Henrico dos Santos Iturriet**. Bacharelado em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e licenciando em Química na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6921697640610865>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0490-3609>

E-mail: henricoi@hotmail.com