

ESTUDOS

Contribuições de Frantz Fanon e Stuart Hall para o campo da Educação

Renan Santos Furtado^I
Vitória Pinheiro Monteiro^{II}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.107.6594>

Resumo

Trata-se de um estudo teórico de caráter exploratório que desenvolveu reflexões fundamentadas em Frantz Fanon e Stuart Hall para a Educação. O objetivo consiste em discutir questões relacionadas à articulação entre educação, cultura e formação da identidade com base em contribuições teóricas de Frantz Fanon e Stuart Hall. Consideramos que o potencial deste escrito reside, sobretudo, na possibilidade de as ideias desses pensadores oportunizarem discussões sobre a educação, na medida em que eles construíram argumentos sobre temáticas como cultura nacional, identidade e conhecimento. Metodologicamente, realizamos a análise de alguns trabalhos de Fanon e Hall com suporte em apontamentos do campo de estudos pós-coloniais. No que concerne aos resultados, expomos noções teóricas apoiadas em obras centrais dos autores, em diálogo com a Educação, por via da aproximação com algumas ideias de Paulo Freire. Foram reveladas, assim, importantes contribuições para o campo educacional, em um cenário que compreendeu o histórico de exploração, colonialismo e desigualdades entre grupos que compõem a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação; identidade cultural; colonialismo; Frantz Fanon; Stuart Hall.

^I Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. E-mail: <renanfurtado@ufpa.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>>. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil.

^{II} Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. E-mail: <vitoriapinheiro234@gmail.com>; <<https://orcid.org/0009-0009-1781-3589>>. Graduanda em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil.

Abstract

Contributions of Frantz Fanon and Stuart Hall to the field of education

This is a theoretical study of exploratory nature drawing on the works of Frantz Fanon and Stuart Hall to reflect upon issues regarding education. The intention is to discuss issues related to the intersection of education, culture, and identity formation, based on the theoretical contributions of Frantz Fanon and Stuart Hall. Furthermore, it was considered that the potential of this writing lies, above all, in the potential for these thinkers' ideas to spark discussions about education, as they have developed arguments on topics such as national culture, identity and knowledge. Methodologically, we analyzed several works by Fanon and Hall relying on insights from the field of postcolonial studies. Regarding the results, we present theoretical notions grounded in the authors' seminal works, in dialogue with the field of education, through an engagement with certain ideas of Paulo Freire. Thus, revealing important contributions for the educational field, within a context that encompassed the history of exploitation, colonialism and inequalities among the various groups that make up Brazilian society.

Keywords: Education; cultural identity; colonialism; Frantz Fanon; Stuart Hall.

Resumen

Aportes de Frantz Fanon y Stuart Hall al ámbito de la educación

Se trata de estudio teórico de carácter ensayístico que desarrolla reflexiones sobre la educación basadas en la filosofía de Frantz Fanon y Stuart Hall para la educación. En términos de objetivo general, consiste en analizar cuestiones relacionadas con la articulación entre educación, cultura y formación de identidad a partir de las aportaciones teóricas de Frantz Fanon y Stuart Hall. Además, se consideró que el potencial de este escrito reside, sobre todo, en la posibilidad de que las ideas de estos pensadores den pie a debates sobre educación, en la medida que construyeron argumentos sobre temas como la cultura nacional, la identidad y el conocimiento. Metodológicamente hablando, este ensayo hizo el análisis de algunos trabajos de Fanon y Hall con el apoyo de apuntes del campo de los estudios poscoloniales. En cuanto a los resultados, se obtuvieron nociones teóricas basadas en obras centrales de Fanon y Hall, en diálogo con la Educación, a través del enfoque con Paulo Freire. Se revelaron así importantes contribuciones al ámbito educativo, en un escenario que abarcó la historia de la explotación, el colonialismo y las desigualdades entre grupos que componen la sociedad brasileña.

Palabras clave: Educación; identidad cultural; colonialismo; Frantz Fanón; Stuart Hall

Introdução

O século 20 foi repleto de acontecimentos que ampliaram a noção de quem são os sujeitos oprimidos e, consequentemente, de quais são as formas de emancipação social. Contudo, em um dado momento, manifestou-se a hegemonia da ideia de que a superação da exploração do trabalho no terreno da luta de classes seria capaz de “iluminar” os caminhos

de todos os oprimidos do mundo, fato que fez do marxismo a teoria central dos processos de busca pela transformação social. É preciso salientar que a narrativa do confronto entre capital e trabalho revela uma certa posição geográfica e epistemológica, em primeira instância, situada nas grandes nações europeias, isto é, de algum modo, ecoa com maior força dentro dos círculos da descrição da modernidade iluminista das sociedades capitalistas desenvolvidas.

No entanto, a partir dos meados dos anos 1950, é possível localizar alguns movimentos políticos e intelectuais que atuaram no sentido de questionar a narrativa moderna do progresso construída nos grandes centros de poder da Europa, assim como colocaram em suspeita o entendimento de que a tensão dialética entre burgueses e proletários seria a única luta legítima vocacionada para a emancipação humana. É nesse espírito de releitura da modernidade que podemos situar o chamado campo de estudos pós-coloniais.

Para esse campo, o colonialismo promovido pelas grandes nações europeias, na Ásia, na África, na Oceania e nas Américas é um aspecto que, em geral, o discurso moderno, produzido nos grandes centros de poder, oculta da sua narrativa de progresso e desenvolvimento histórico superior. Isso quer dizer que, sem desconsiderar os processos de exploração do trabalho como uma característica marcante da modernidade, o campo pós-colonial, por via da enunciação de problemas presentes no terceiro mundo e dos diversos discursos das minorias, expõe outras contingências históricas que perfazem a trama social moderna e que, por consequência, complexificam a noção de emancipação social (Bhabha, 2013). Dessa forma, apresentam-se na cena social questões até então pouco exploradas pelas teorias críticas modernas de matrizes alemã, francesa e inglesa, como: o colonialismo enquanto domínio territorial, econômico e político de povos sobre outros; a exploração do trabalho nas colônias por meio da repressão militar; o colonialismo cultural; a formação de identidades locais mediante contextos de dominação; a constituição de sujeitos e populações diaspóricas, migrantes, refugiadas e transculturais (Ballestrin, 2013; Bhabha, 2013; Hall, 2023).

É importante mencionar que faz mais sentido falarmos em perspectivas pós-coloniais, uma vez que esses discursos de resistência têm sido produzidos com base em múltiplas orientações epistemológicas e localizações geográficas. Sendo assim, não existe uma universalidade holística na explicação da realidade e muito menos uma unidade de propósito na discussão pós-colonial, dado que o colonialismo europeu apresenta histórias e modos de dominação diferentes em cada território colonizado (Hall, 2023). No entanto, em termos gerais, é possível conceber o pós-colonial como um conjunto de reflexões e intervenções políticas que atuam basicamente em três âmbitos: na revisão da história da modernidade, por meio da denúncia dos impactos do colonialismo na formação social de povos oprimidos; na compressão de uma série de aspectos da colonização que persistem na sociedade contemporânea, mas, agora, na forma de colonialismo cultural e dependência econômico-política; na reflexão sobre as possibilidades do vínculo entre teoria e política em contextos marcados pela luta por reconhecimento e valorização das identidades culturais de povos e grupos sociais que experimentaram o colonialismo europeu.

Nesse cenário de releitura crítica da modernidade e de exposição dos meandros da questão colonial, emergiu uma série de intelectuais que proliferaram os seus discursos a partir das margens políticas e culturais da modernidade eurocêntrica. Ou seja, de certo modo, a crítica aos impactos e às arbitrariedades do colonialismo fez a humanidade “reconhecer” a existência de intelectuais na Ásia, na África, nas Américas e na Oceania. Dentro desse horizonte, neste estudo, buscaremos aproximar alguns elementos teóricos da discussão pós-colonial

do campo da Educação por via de contribuições de Frantz Fanon (1925-1961) e Stuart Hall (1932-2014).

Cabe destacar que se trata de um estudo exploratório de interlocução entre dois teóricos pós-coloniais e a área da Educação. Por isso, este trabalho pode ser compreendido como uma contribuição epistemológica aos estudos no âmbito dos fundamentos sociológicos e políticos da Educação.

Ressaltamos, além disso, que os trabalhos de Ballestrin (2013) e Pezzodipane (2013) são enfáticos ao situarem esses intelectuais como protagonistas do campo pós-colonial. No entanto, sinalizam para as diferenças de perspectivas históricas e teóricas entre eles. No caso de Frantz Fanon, nascido em 20 de julho de 1925, temos um intelectual e militante político que pode ser considerado, juntamente com Aimé Césaire (1913-2008) e Albert Memmi (1920-2020), um dos precursores do discurso pós-colonial, ainda no período de efervescência dos processos de luta por libertação nacional de colônias na África e na América Central. Na condição de médico-psiquiatra de formação e filósofo-político natural das Antilhas francesas da colônia da Martinica, Fanon experimentou o drama e os efeitos do colonialismo desde cedo na Martinica e, posteriormente, envolveu-se na luta da Argélia pela libertação da dominação francesa. Assim, especialmente a partir dos anos 1950, seus escritos são marcados pelo seu envolvimento direto na luta política pela libertação da Argélia do domínio territorial e cultural francês.

Isso posto, temos um dos mais legítimos representantes do caráter inovador dos estudos pós-coloniais do ponto de vista teórico, visto que, apesar da forte influência da tradição dialética de Hegel e Marx, do existencialismo de Sartre e da psicanálise de Freud em seus escritos, Fanon elabora, ao longo de sua trajetória, uma reflexão autêntica sobre a situação colonial na medida em que as suas experiências de vida passam a ser fundamentais na constituição do seu pensamento. Como reiterado pelo próprio Fanon (2022¹, 2024²), a leitura de escritos e o contato com o poeta e militante político Aimé Césaire, ainda na Martinica, foram aspectos decisivos para a sua tomada de consciência a respeito do racismo presente nas relações entre colonizador e colonizado, o que tornou possível a elaboração de uma reflexão teórica sofisticada e inteiramente ousada no contexto da cena intelectual da segunda metade do século 20. Apesar do seu falecimento precoce em 6 de dezembro de 1961, aos 36 anos, Fanon produziu uma densa obra que tem sido capaz de interferir na radiografia política e intelectual do mundo e inspirar centenas de movimentos sociais e lutas de minorias e de condenados da terra em todos os continentes.

Por outro lado, na perspectiva de Hall, tem-se um intelectual ativista, nascido na Jamaica, em 3 de fevereiro de 1932, que se tornou um dos pioneiros dos Estudos Culturais, em um contexto no qual os rumos da cultura popular estavam em pauta (Sovik, 2015). Hall vivenciou as consequências da colonização, mesmo após a independência de seu território, refletidas em esferas de sua vida pública e pessoal, o que favoreceu a sua condição de pensador sobre questões de cultura, raça, gênero e política. Em 1951, cursou Letras de Língua Inglesa em Oxford, período no qual entrou em contato com Raymond Williams e Edward P. Thompson.

Considerava-se um intelectual/pensador crítico, desejoso de que seu “trabalho fizesse diferença na disposição dos interesses e das forças políticas” (Costa; Wortmanni; Silveira,

¹ Publicado originalmente em 1961.

² Publicado originalmente em 1952.

2014, p. 638). Para mais, Hall se articulou intelectualmente segundo os estudos de Marx, Gramsci, Althusser, Lacan, Derrida e Foucault, utilizando-os como ferramentas de pesquisa, mas não se restringindo a eles; pelo contrário, inovou-os em um arranjo de reflexões teóricas singulares. Além disso, foi professor e dirigiu, de 1968 a 1979, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, fundado na Universidade de Birmingham em 1964.

Hall se estabeleceu como um importante referencial, cujos escritos foram fundamentais para a crítica em torno da cultura, da hibridização e da diáspora, em um contexto pós-colonial. Seus estudos se organizam em argumentos inovadores acerca do lugar das identificações, sobretudo as dos oprimidos, em um cenário de quebra de barreiras nacionais. De fato, viabilizou novos horizontes reflexivos referentes a questões de identidade e de diferença, em especial a partir de uma conjuntura oriunda da segunda metade do século 20. Embora tenha falecido no dia 10 de fevereiro de 2014, aos 82 anos, seu trabalho tem sido utilizado em arranjos de resistência à homogeneização e à exclusão, bem como na busca por respostas a indagações que giram em torno dos subalternos e diaspóricos.

Em nossa compreensão, o legado teórico desses pensadores, marcado por tensões políticas e reflexões teóricas que emergem dos dramas do colonialismo, pode apresentar importantes aportes para o campo da Educação, na medida em que construíram reflexões fundamentais sobre questões como cultura nacional, dominação cultural, identidade e conhecimento. Perante a argumentação exposta, temos o seguinte objetivo de estudo: discutir questões relacionadas à articulação entre educação, cultura e formação da identidade com base em elaborações teóricas de Frantz Fanon e Stuart Hall.

Em termos estruturais, este texto contará com mais quatro tópicos, além desta introdução. Na sequência, apresentaremos o nosso caminho metodológico. Posteriormente, trataremos das contribuições de Frantz Fanon para a Educação. Em continuidade, discutiremos as colaborações de Stuart Hall. Nas considerações finais, buscaremos organizar os principais aportes desses autores para o campo da Educação.

Questões de método

Trata-se de um estudo teórico de caráter exploratório que, com base no espírito das elaborações pós-coloniais, buscará argumentar a favor das contribuições de Frantz Fanon e Stuart Hall para a Educação, no âmbito dos seus fundamentos sociológicos e políticos, mediante a ideia de que é possível realizar incursões e proposições teóricas por via do arranjo criativo e dialógico entre diferentes matrizes epistemológicas mobilizadas para a reflexão de um determinado objeto. Tal propósito, em termos de inspiração, aproxima-se da perspectiva do artesanato intelectual de Mills (2009). Nessa orientação epistemológica, a produção intelectual passa a ser concebida como uma forma de artesanato, oriunda da imbricação formativa entre experiências de vida e teóricas dos pesquisadores. Sendo assim, a construção de objetos de pesquisa e caminhos que viabilizem as investigações propostas perpassam pela criatividade e imaginação propositiva dos sujeitos.

O processo de seleção das fontes de análise se deu a partir da leitura de obras clássicas de notável circulação no Brasil e de comentadores desses autores. No caso de Frantz Fanon, usaremos os seguintes trabalhos: *Pele negra, máscaras brancas* (Fanon, 2024);

Os condenados da terra (Fanon, 2022); *Racismo e cultura* (Fanon, 2021³). A respeito dos dois primeiros, é consensual, nas análises sobre Fanon, a interpretação de que esses textos expõem os elementos centrais do seu pensamento social e político (Faustino, 2024). Acerca do terceiro, com base na leitura de Fanon (2021), consideramos que esse trabalho possui singular relevância, uma vez que apresenta, de modo sintético, os principais conceitos e ideias presentes nas suas duas obras preeminentes.

No que concerne ao processo de triagem dos trabalhos de Stuart Hall, utilizaram-se obras clássicas do autor, consideradas de grande repercussão no Brasil, especialmente por exercerem uma importância notável para compreender seu pensamento e seu impacto em estudos sobre educação, cultura, política e questões pertinentes às influências que descendem da colonização e de seus efeitos na contemporaneidade, bem como de outras temáticas que atravessam as variáveis de identidade. Sobretudo, tais obras apresentam reflexões acerca da busca de um processo político e crítico de reconhecimento e valorização da diferença (Sovik, 2015). Nesse sentido, fez-se uso de dois livros: *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (Hall, 2023⁴) e *A identidade cultural na pós-modernidade* (Hall, 2022⁵).

A partir do estudo das fontes elencadas, sinalizamos que as contribuições de Fanon e Hall para o campo da Educação podem girar em torno de discussões relacionadas à cultura e à identidade. Desse modo, elaboramos dois principais eixos para cada autor, os quais serão discutidos nos próximos tópicos deste artigo. No tocante a Fanon (2021, 2022, 2024), sintetizamos suas contribuições para a Educação, que trataremos a seguir, por meio da seguinte formulação categorial: 1) educação para o combate ao complexo de inferioridade imposto pelo colonizador; 2) cultura e conhecimento como produção social da existência e função política da educação. No que diz respeito às premissas de Hall (2022, 2023), condensamos suas ideias conforme duas temáticas: 1) a educação como mecanismo de imposição e naturalização de arranjos de poder, por intermédio da relação entre identidade e diferença; 2) a educação e o papel de agente perpetuador de discursos dominantes e classificatórios. Com base na síntese realizada sobre parte da obra de Fanon e Hall, faremos algumas aproximações pontuais com ideias de Paulo Freire para discutirmos aspectos centrais no âmbito dos fundamentos sociológicos e políticos da Educação.

Frantz Fanon e a Educação

A associação entre colonização e racismo, juntamente com a consequente designação de um povo como não humano, em virtude de suas características físicas e culturais, que são reforçadas em contextos de dominação territorial, certamente foi um aspecto que ocupou grande parte da vida política e intelectual de Frantz Fanon. No clima do humanismo francês de meados do século 20, Fanon (2022, 2024) percebe que, quando a Europa pensou no humano como um sujeito de direitos e dotado de capacidades intelectuais superiores, no inconsciente dessa abstração teórica, estavam excluídos todos os não europeus, sendo o negro ainda mais inferiorizado no imaginário social racista sustentado pela Filosofia e pela Ciência moderna.

³ Texto originalmente produzido em 1956 para a intervenção de Fanon no 1º Congresso de Escritores e Artistas Negros, que ocorreu em Paris. Para este estudo, efetivamos a leitura desse trabalho a partir da coletânea de escritos de Fanon agrupados e publicados no Brasil em 2021, no livro denominado: *Por uma revolução africana: textos políticos*.

⁴ Obra formada pela reunião de ensaios escritos por Stuart Hall, publicada originalmente no ano de 2003.

⁵ Publicado originalmente em 1992.

É por esse modo de ver o mundo, isto é, da denúncia de que a modernidade se constituiu apoiada na exploração de nações sobre outras, e da idealização da Europa como civilização superior, que o autor elabora a sua reflexão a respeito das várias nuances do racismo que se manifestam nos processos de colonização. Assim, Fanon (2021) situa a questão do racismo a partir da ideia de que existem nações racistas e não racistas e o considera como a exploração e a opressão sistematizada de um povo sobre outro. Com essa perspectiva, o intelectual antilhano busca retirar o racismo da esfera da ação involuntária e individual e o expõe como uma opressão deliberada, sustentada por bases políticas, econômicas e culturais bem definidas por parte dos exploradores. Nesse sentido, “nós repetimos: o racismo não é uma descoberta acidental. Não é um elemento secreto, dissimulado. Não são necessários esforços sobre-humanos para evidenciá-lo” (Fanon, 2021, p. 77).

Nesse contexto, Fanon (2021) elabora uma crítica acerca de o que podemos entender como uma espécie de esquema de funcionamento do racismo. Como reiterado anteriormente, o racismo parte da criminosa e violenta decisão pela exploração e dominação de uma nação sobre outra. Como consequência, ele se afirma por meio dos seguintes elementos: inferiorização e desprestígio cultural do povo colonizado; perda da memória coletiva e das referências culturais desse povo; depreciação de características físicas e psicológicas do povo oprimido; criação no oprimido do desejo de ser como o opressor (mentalidade colonizada). Em nosso entendimento, essa reflexão sofisticada de Fanon (2021) sobre racismo, colonização e cultura revela-se como o ponto-chave para desdobrarmos algumas das suas possíveis contribuições sociológicas e políticas para o campo da Educação.

No prosseguimento de nossas reflexões, destacamos que uma das principais críticas de Fanon (2022, 2024) a respeito dos processos de colonização refere-se ao complexo psicológico de inferioridade que os colonizados passam a incorporar como legítimo. Isso significa que, para que sejam possíveis dominações territoriais, políticas e econômicas, expressas na exploração e apropriação dos produtos do trabalho dos colonizados, é preciso que seja construído todo um imaginário que exalta a superioridade do colonizador e da metrópole sobre os colonizados e a colônia. Nesse cenário, produz-se a narrativa de que o colonizado é um animal selvagem, isto é, um ser não pertencente à categoria dos seres humanos. O colonizado, que já está dominado do ponto de vista das relações de trabalho, cresce e forma a sua personalidade internalizando uma série de símbolos e disposições mentais que colocam a sua cultura como inferior. No esquema do funcionamento do racismo sintetizado por Fanon (2021), o ato de descaracterizar profundamente a cultura dos oprimidos passa a ser uma tarefa fundamental de toda e qualquer prática de dominação.

No limite, a reflexão de Fanon (2022, 2024) indica que o suporte material da opressão/exploração forja o que o autor denomina de complexo de inferioridade e dependência dos sujeitos oprimidos. Em nossa compreensão, com base em Fanon (2024), poderíamos dizer que a objetividade da exploração provoca todo um complexo de inferioridade por parte do oprimido em relação ao seu opressor. Nesse caso, o objetivo é bem estabelecido, ou seja, é preciso que o colonizado, que está sendo oprimido e explorado, acredite, de fato, que a sua linguagem é inferior, que os seus costumes são inadequados, que suas religiões e seus modos de uso do corpo são exóticos. Em situações de dominação de um povo sobre outro, para além de todo o aparato militar e jurídico criado para justificar e proteger as formas de exploração impostas por meio da violência, é necessário que se propague a narrativa de que o colonizado não tem outro destino histórico que não seja o de ser explorado, na medida em que se porta como um não humano em todos os sentidos.

Para tratarmos da ideia de complexo psicológico de inferioridade dos oprimidos, alguns conceitos e apontamentos de Fanon (2024) são cruciais. Desse ponto de vista, encontramos uma série de reflexões que indicam caminhos para pensarmos acerca dos traumas psicológicos causados pelos processos de colonização. A partir da denúncia do teor racista da atuação colonizadora francesa na Martinica, Fanon (2024) descreve que um dos principais méritos da ação colonizadora é justamente o fato de conseguir se passar como desprovida de maldades. Cria-se, assim, a ideia de que o colonizado necessita imitar o seu colonizador, ser como ele, mudar os seus hábitos, para tornar-se “civilizado”. Dessarte, o colonizado passa a ter como única referência existencial a própria cultura do colonizador, o que torna a sua visão de mundo totalmente colonizada.

Dentro dessa trama da dialética da dominação, Fanon (2024) explora a noção de visão de mundo para descrever a emblemática situação de que, mesmo dominados, os antilhanos da ilha da Martinica preferiam ser vistos como franceses do que como negros explorados. Nesse sentido, toda uma situação cultural era gerada para que os fatores mais objetivos da dominação fossem escamoteados. É nesse cenário que, em termos sociológicos, a visão de mundo opera como um imaginário social capaz de tornar o colonizado uma espécie de sujeito que busca ser a imagem e semelhança do seu opressor. Para que isso seja possível:

Em outras palavras, existe uma constelação de dados, uma série de proposições que, lentamente, insidiosamente, por intermédio dos textos literários, dos jornais, da educação, dos livros escolares, dos cartazes, do cinema, do rádio, penetram um indivíduo – constituindo a visão de mundo da coletividade a que ele pertence. (Fanon, 2024, p. 167).

Considerando que a visão de mundo se forma por intermédio de jornais, do sistema educacional, de livros escolares e de outros artefatos culturais que constituem a subjetividade dos sujeitos, é importante reconhecer que, para efeitos de dominação, a visão de mundo apenas faz sentido quando se transforma e incide naquilo que Fanon (2024) denomina de inconsciente coletivo, melhor dizendo, no conjunto de preceitos, mitos e atitudes coletivas de um determinado grupo. No caso dos processos de dominação, que devem ser reforçados nas práticas educativas, o inconsciente coletivo a ser propagado apoia-se no mito da superioridade moral e cultural do opressor em relação ao oprimido.

Na citação anteriormente exposta, Fanon (2024) evidencia que a formação do pensamento de uma certa coletividade é oriunda de uma gama de mecanismos e processos que buscam incidir na sua constituição psicológica ou, nos termos dos estudos pós-coloniais mais contemporâneos, na identidade dos sujeitos. Outro ponto importante presente nas concepções do autor consiste no reconhecimento da educação como uma via fundamental para a construção de uma mentalidade colonizada. Não por acaso, ele denuncia fortemente o sistema educacional martinicano dos anos 1940-1950, que, em pleno período de dominação econômica, corrobora a dominação francesa, ao passo que transmite os símbolos culturais da colônia para as crianças e os jovens colonizados. Ou seja, na escola de um povo colonizado, aprende-se a língua, a literatura, os modos de vida e os principais acontecimentos históricos da nação colonizadora.

No campo educacional brasileiro, a noção de visão de mundo é utilizada por Freire (2017) em um sentido próximo ao de Fanon (2024)⁶. No entanto, o educador brasileiro intenta, inicialmente, conceber a visão de mundo dos educandos como um aspecto a ser considerado o ponto de partida de uma educação libertadora. Ainda assim, supõe que essa visão de mundo pode estar repleta de elementos que confirmam formas de dominação cultural impostas pelas elites e por grandes centros de poder. Contudo, Freire (2017) advoga pela necessidade de se compreender densamente o modo pelo qual os processos de invasão cultural interferem nas possibilidades do pensamento crítico dos sujeitos. Nesse contexto, quando a visão de mundo colonizada dos sujeitos impossibilita a reflexão crítica acerca da realidade opressora, a educação precisa atuar contra a invasão cultural e a favor do reconhecimento histórico das raízes culturais de cada povo.

Nesse ponto, é possível entender a crítica de Fanon (2024) a respeito da constituição de uma visão de mundo colonizada como um aspecto a ser considerado nas práticas educativas libertadoras. Isso significa que, uma vez que a educação pode ser compreendida como ato cognoscente, político e estético (Freire; Shor, 2021) a favor da afirmação do ser mais/humanização dos educandos por via do reconhecimento e da valorização das suas raízes culturais (Freire, 2017), é imprescindível que toda a mentalidade opressora que se manifesta na visão de mundo dos sujeitos seja combatida por meio de processos de conscientização baseados na crítica da invasão cultural. Não por acaso, Freire (2017, p. 205) assinala que a invasão cultural é por natureza alienante, visto que é sempre um ato de violência ao ser da cultura invadida, pois se manifesta como “[...] a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

Em nosso entendimento, quando se trata do tema da invasão cultural e dos seus impactos psicológicos na formação da mentalidade colonizada nos oprimidos, Freire (2017) e Fanon (2024) se portam como parentes intelectuais. Podemos referir, então, que, do prisma da ação educativa, o primeiro apresenta algumas saídas para aquilo que o diagnóstico do segundo denomina de alienação psíquica causada pela dominação colonial. Assim, Fanon (2024) contribui para o campo da Educação na medida em que demonstra que todos os processos de dominação, baseados ou não no colonialismo, necessitam interferir na formação subjetiva dos sujeitos mediante a alienação cultural. Logo, a noção de visão de mundo exposta em Fanon (2024) passa a ser fundamental para toda e qualquer prática educativa realizada em contextos marcados pelo histórico de dominação colonial.

Ao sairmos parcialmente da discussão de predominância subjetiva a respeito dos impactos da dominação nas práticas educativas expostas, sobretudo com base em Fanon (2024), podemos encontrar nos outros estudos do autor, mencionados na metodologia deste trabalho, indícios de uma concepção de cultura que, em nosso entendimento, é capaz de orientar a construção de práticas educativas libertadoras do ponto de vista dos

⁶ Como é possível perceber, sobretudo nas obras *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire era um leitor de Fanon. Além de um bom número de menções textuais, vale destacar que ideias como invasão cultural, visão de mundo e contradição dialética entre opressor e oprimido, de algum modo, portam elementos centrais do chamado espírito pós-colonial e, assim, aproximam-se da descrição de Fanon sobre a dinâmica opressora da relação entre colonizador e colonizado. Nos termos do próprio Freire (2014), podemos conceber sua relação com Fanon como uma espécie de parentesco intelectual, pois, mesmo sem terem tido contato direto, ambos construíram reflexões teóricas a partir de experiências de vida com certo grau de proximidade, e, por isso, acabaram compartilhando, em seus escritos, toda uma estrutura simbólica de sentimentos, percepções intelectuais e posições políticas semelhantes.

sujeitos e dos povos oprimidos. Nesse momento do estudo, especialmente à luz de Fanon (2021, 2022), focaremos no debate sobre as bases materiais da cultura produzida em contextos de dominação, o que sugere a conexão entre cultura, política e educação.

O diagnóstico de Fanon (2021, 2022) acerca da questão colonial destaca que, nessas condições de dominação, é impossível a afirmação de uma autêntica cultura do povo oprimido, uma vez que ela passa sistematicamente por processos de desvalorização e depreciação. É fundamental que se considere a produção cultural dentro dos processos de luta por libertação nacional, na medida em que o reconhecimento e a valorização da cultura oprimida dependem da luta pela superação das bases políticas e econômicas que sustentam a exploração colonial. De todo modo, isso não anula o fato de que os povos oprimidos produzem uma série de valores, modalidades de existência, linguagens, vestuários e técnicas que compreendem o conjunto dos seus comportamentos motores e mentais, oriundos da sua relação com a natureza. Isso quer dizer que criam suas práticas e manifestações culturais (Fanon, 2021).

Dessa maneira, não se deve estranhar o modo de ação dos colonizadores, que visa constantemente tratar a cultura dominada como exótica e pitoresca e expressa aquilo que Fanon (2021, p. 71) denomina de racismo cultural, pois “o objeto do racismo não é mais o homem particular, mas uma certa forma de existir. No limite, fala-se de mensagem, de estilo cultural”. Logo, na dialética materialista da luta pela libertação nacional, afirma-se uma difícil empreitada pela sobrevivência da cultura local. Não por acaso, o autor realiza suas reflexões sobre cultura considerando as condições materiais de existência e o contexto cruel da realidade social opressora. É interessante pontuar que Memmi (2024), ao abordar aspectos psicológicos e sociais das relações entre colonizador e colonizado, considera que, do ângulo dos oprimidos, a cultura é sobretudo uma prática de sobrevivência, isto é, um conjunto de modos de existir que se expressam mediante as condições concretas da exploração colonial.

No final das contas, a luta pela transformação da realidade social opressora porta-se igualmente como uma busca pela valorização real das formas culturais dos oprimidos. Em nossa compreensão, a partir de Fanon (2021, 2022), devemos conceber a necessidade de as práticas educativas pós-coloniais atuarem contra as imposições dominantes que visam tratar as culturas dominadas como exóticas e pitorescas. Para tal, é crucial pensar a educação como uma ação social de conexão (muitas vezes, de encontro) do sujeito com identidades culturais que, até então, sob o poder do colonizador, foram oprimidas. Deve-se, assim, desde a seleção dos saberes a serem tematizados nas práticas educativas, reconhecer as manifestações culturais dos oprimidos como formas de conhecimento representativas dos seus modos de vida.

Fanon (2022) pontua que uma das ações mais sutis e perversas dos opressores, muitas vezes reforçada pelos sistemas educacionais, é fazer com que os oprimidos tenham vergonha dos seus próprios hábitos e tradições. Para isso, instaura-se o mito da superioridade cultural e de que certas expressões corporais, estéticas e intelectuais são primitivas, por representarem os modos de vida de seres inferiores. Tal como Fanon (2021) assevera, essa é a mais latente forma de racismo cultural. Dessarte, nas práticas educativas orientadas para a desconstrução das formas subjetivas do colonialismo, é preciso que os sujeitos oprimidos passem a compreender as suas manifestações culturais como autênticas representações de modos de vida de grupos humanos.

Por essa razão, por meio das contribuições de Fanon (2021, 2022) sobre cultura e colonização, podemos localizar a dimensão política da prática educativa no momento em

que se prioriza o tensionamento com as imposições culturais dominantes que historicamente visam depreciar as manifestações culturais dos oprimidos, seja para a manutenção da dominação territorial, seja para a ampliação do mercado de consumidores dos produtos culturais estrangeiros.

Em termos pedagógicos, a experiência de Paulo Freire com a alfabetização popular na África, em países que experimentaram processos de libertação e reconstrução nacional nos meados do século 20, indica caminhos para a construção daquilo que Romão e Gadotti (2012) denominam de trabalho educativo pós-colonial. Em um dos cadernos pedagógicos de cultura popular, produzido por sua equipe para auxiliar na alfabetização de adultos em São Tomé e Príncipe, Freire (2003, p. 75) expõe uma instigante reflexão de espírito pós-colonial sobre cultura, transformação social e identidade nacional: “todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam”. Na ideia do educador, que se assemelha à concepção de cultura de Fanon (2021, 2022), a educação libertadora precisa ser capaz de relacionar trabalho e cultura, uma vez que os instrumentos que o povo utiliza para produzir são culturais, bem como os modos de compreensão do mundo e de usos do corpo de cada nação.

No entanto, do ponto de vista da ação pedagógica, Freire (2003) assinala que a nova cultura que se pretende construir, baseada na valorização das práticas e das representações dos povos oprimidos, não precisa se antagonizar com as influências positivas das culturas estrangeiras. Porém, nesse processo dialético de síntese cultural (Freire, 2017), é primordial que se preserve sempre o cunho nacional de cada cultura. No que tange a esse aspecto, Fanon (2021, p. 84) sinaliza que o processo de libertação da colonização emancipa também os colonizadores, pois, quando “liberta, a cultura contraída, espasmódica e rígida do invasor se abre enfim à cultura do povo que se tornou realmente irmão. As duas culturas podem confrontar-se, enriquecer-se”.

Inspirados na dialética da colonização exposta por Frantz Fanon e nas leituras orientadas pelo trabalho educativo pós-colonial de Paulo Freire, podemos sinalizar que a identidade cultural que se deseja formar nos oprimidos, a partir do trabalho educativo, porta três principais movimentos: crítica do complexo psicológico de inferioridade cultural propagado pelos opressores; valorização e construção de uma referência cultural baseada nos modos de vida e nas condições materiais de existência dos povos oprimidos; síntese cultural, que, sem negar a centralidade da cultura nacional, visa incorporar elementos da cultura dominante que possam servir para o desenvolvimento social dos povos oprimidos.

Stuart Hall e a Educação

Quem é o educador? E, em um questionamento ainda mais vital, quem é o educando? Afinal, a quem nos referimos ao falarmos de sujeitos que transmitem saberes e de “outros” que recebem, passivamente ou não, “aquilo que se precisa absorver” para ser aceito na sociedade? Decerto, essas são inquietações pertinentes no âmbito das identidades culturais na educação e se tornaram um dos muitos objetos de estudos de Hall (2023). Nesse contexto, no clima da segunda metade do século 20, o intelectual interpretou as identificações como os modos de se posicionar em sistemas simbólicos e representacionais. A partir desse movimento, surgiu a diáspora como um conceito que sintetiza a conjugação de cultura e de poder nas

sociedades traduzidas – entre as quais situava a do Brasil e a dele próprio, como jamaicano –, produzindo sujeitos deslocados. Assim posto, a identidade passou a ser utilizada no plural e concebida como lugares assumidos, jamais estáveis e estagnados, pelo contrário, inseriu-se em uma dinâmica fluida de codificação e descodificação, sendo controversa e, sobretudo, dependente da diferença.

Dessarte, Hall (2023) entende que as identificações subalternas eram marcadas por um deslocamento operado pela exploração, pela migração e pela falta de garantias. Além disso, percebia a diferenciação como um elemento vital, sem o qual não existiriam as identidades, correspondendo a um sistema em que cada significado está inscrito em uma cadeia, dentro do qual há referências ao “outro”, por via de um jogo de representações (Hall, 2023). Logo, é por intermédio das organizações e ordenações de “coisas” dentro de sistemas classificatórios que os signos são produzidos. Por conseguinte, os arranjos de classificação dão ordem à vida social e se afirmam nas falas, nos saberes e, em consequência, nos próprios indivíduos e nas suas concepções de ser.

Para a elite que muito se formou no período colonial, a assunção da identidade significa a exclusão de outros, mesmo que sejam a maioria. Segundo Freire (2011), a experiência histórica, política e cultural dos homens jamais pode fluir livre de conflitos que obstaculizam a compreensão de si por parte dos indivíduos e dos grupos, bem como das forças que trabalham em favor daquela interpretação. A aprendizagem da identificação do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário. De fato, na contemporaneidade, o que prevalece são as relações mecanicistas, indiretas e globalizadas. Estas que, contraditórias, incentivam dois movimentos essenciais para a sua perpetuação: a homogeneização cultural e o descentramento de modelos ocidentais estabelecidos pelo colonialismo.

Nesse sentido, conforme Hall (2023), instauraram-se no mundo modernidades vernáculas traçadas por diversas nações que historicamente foram exploradas por metrópoles e que precisaram traduzir múltiplas culturas, como um mecanismo de própria sobrevivência. Por essas razões, com frequência, elas assumem significações pertencentes a um novo formato de consciência transnacional, transcultural e diaspórica. Como resultado, os territórios colonizados precisaram adequar-se a culturas diversas e interagir com elas, perante as sociedades colonizadoras, que se consideravam soberanas em campos físicos, psíquicos e morais; isto é, em pilares essenciais para a formação do sujeito. Assim, diante das tendências globalizantes que mantêm seus poderes de modo ambíguo, precisaram adequar-se aos fluxos não regulados de culturas e pessoas, desenvolvendo nacionalismos defensivos e racializados, que se juntam na discriminação biológica e cultural (Hall, 2023).

Em contrapartida, aqueles aos quais originalmente a terra colonizada pertencia, em geral, pereceram, dizimados pela exploração e por patógenos, violentados por uma tentativa de esquecimento de sua própria cultura. Por exemplo, para os colonizadores, o Brasil passou a existir em 1500, o que ignora, consequentemente, séculos de existência que foram vividos de maneira diferente daquilo que conheciam e classificavam. Nessa conjuntura, a relação com a história da colonização é marcada e sentida por rupturas violentas e abruptas. Em vez de um pacto de associação civil desenvolvido de maneira lenta, a sociedade do subalterno foi inaugurada por um ato de vontade imperial (Hall, 2023). O que se chama de Brasil nasceu de dentro da barbárie e a partir dela, com um adendo especial de que a sua própria independência fora impulsionada por interesses elitistas. Por conseguinte, a via para as

modernidades está marcada simbolicamente pela conquista, expropriação, escravidão e pelo genocídio; pelo sistema de engenho, de café e de minério; e pela longa tutela da dependência colonial, isto é, do eurocentrismo ainda vivo nos discursos públicos, que reciclam a história colonialista nas narrativas contemporâneas.

Nesse sentido, em consonância com Hall (2023), a distinção da cultura subalterna passa a ser o resultado de um maior entrelaçamento e fusão, na fornalha da sociedade colonial, entre culturas diversas. São territórios sublinhados historicamente pela colonização e, por essa razão, até a elite de mais alto grau ainda é vista como inferior diante de nações colonizadoras. Assim, perante ameaça constante de um perigo de classificação simbólica em estratificações cada vez mais inferiores, os dominantes que se sobressaem do interior da localidade se organizam em configurações capazes de manter seus complexos de superioridade sobre os oprimidos, refletoras de um fetiche pela conservação do sistema implantado nos períodos imperiais, para que, ao menos em frente aos subalternos, possam ser considerados da metrópole e, simultaneamente, manter a dominação das antigas nações imperiais, ressignificando-as ou classificando novos agentes.

No entanto, conforme Hall (2023) destaca, em toda gama de formas culturais, há uma poderosa dinâmica sincrética que se apropria criticamente de elementos dos códigos mestres das culturas dominantes e os traduz, desarticulando certos signos e rearticulando de outra forma seu significado simbólico. Essa é uma relação presente em variados âmbitos culturais. Entretanto, em toda colonização, o dominante instaurou e perpetuou um singular sistema educacional que objetiva subverter e interagir com arranjos de signos e de representações, de tal modo que seja possível atingir o colonizado. Logo, busca-se inculcar saberes a favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal, contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido, por intermédio da educação (Freire, 2011). Na contemporaneidade, na globalização, a elite mantém o sistema estabelecido no período imperial, é verdade, com restrições conquistadas pela atuação de movimentos de resistência sociopolíticos, mas ainda com grande poderio advindo das metrópoles que lideram os mercados do capital, motorizadas pela exploração anterior, de caráter colonial.

Diante desses pressupostos, a educação é percebida como um jogo de intenções e, apesar de ser uma prática dinâmica advinda e construída pela sociedade em um complexo de relações culturais, trata-se de um mecanismo pelo qual uma organização e uma estrutura específica podem se perpetuar sobre “outras”, em uma lógica de diferença, transmitindo certos princípios que ordenam e coordenam os relacionamentos e as intenções sociais pelas quais ocorre o condicionamento dos sujeitos. Dessa forma, deve-se deter a ciência de que a educação, tanto para Hall (2023) como para Freire (2011), é um agente de dupla inscrição e pode ser utilizada para disseminar discursos dominantes, de resistência ou ambos.

Então, atos educativos ganham significados e texturas de vida por meio de um sistema de representação cultural que intenciona perpetuar certos costumes, hábitos, códigos, convenções sociais, relações de poder, memórias socialmente construídas, paisagens imaginadas e específicos aspectos que produzem a percepção sobre o local e o global (Hall, 2023). Em qualquer sociedade e período histórico, há um sistema de práticas, parâmetros físicos, psicológicos e morais que se pode chamar apropriadamente de dominante, eficaz e central. Trata-se de um sistema efetivo e opressor de significados e valores que não são meramente abstratos, sendo organizados e vividos realmente. É por isso que a educação não pode ser entendida no plano da mera manipulação ou neutralidade, pois diz respeito a

conjuntos de experiências e expectativas; a investimentos das energias humanas; a compreensões habituais da natureza, dos indivíduos e de seu mundo. Para Williams (2011), concerne a um misto de significados e valores que, do modo como foram experimentados na qualidade de práticas, aparecem confirmando-se mutuamente.

Ora, para discutir a educação com óticas culturais, como uma ação que visa ao jogo de assunção da identidade e da diferença com base em Hall (2022), é preciso compreender a cultura nacional, que se trata de uma constituição simbólica de representações, de suma importância, em fases e períodos históricos desde a colonização até a contemporaneidade, em especial para os espaços colonizados, pois exerceu uma grande influência para suas formações sociais atuais. No que lhe concerne, é um discurso que estrutura os sentidos que influenciam as ações e as concepções dos indivíduos (Hall, 2022). É em razão das origens nos signos conectados com histórias e memórias que ocorre a ligação entre presente e passado, com imagens construídas pelos próprios sujeitos. Assim sendo, a nação transcende a entidade política e assume o papel de sistemas de representações culturais.

Logo, as nações são narrativas que se estabelecem mediante a constante ênfase nas origens, na tradição e na preservação dos costumes e são, por natureza, comunidades imaginadas que produzem o indivíduo por intermédio da arte, da cultura e da educação. O intuito da nação é forjar ou construir uma forma unificada de identificação (Hall, 2023). Esse discurso tende a constituir uma conjuntura de sentidos e códigos culturais que representam o organismo social, o que possibilita que os indivíduos se identifiquem com a comunidade imaginada, tornando-se sujeitos imaginados.

À vista disso, Hall (2022) indica que as nações foram criadas segundo certas intenções que precisavam ser acobertadas ou legitimadas pela ideologia, bem como incorporadas como um aspecto da identidade dos cidadãos. No caso de Fanon, na Martinica, não era interessante uma legitimação da nação por parte dos colonizadores, pois era uma pretensão dos movimentos de resistência. Por conseguinte, a educação atuava contra a construção de um Estado e de uma identidade nacional que, de certa forma, retrataria uma independência do poderio imperial da França. Isso decorre do fato de que, no cenário descrito por Fanon (2022), a nação representava uma conquista, advinda da união dos subalternos e de suas culturas violentadas. Significava, necessariamente, o reconhecimento da existência deles como sujeitos políticos. A comunidade imaginada na Martinica era uma reivindicação dos condenados da terra.

Além disso, a grande multiplicidade cultural e as dimensões territoriais fizeram com que a união fosse uma questão de lucro, isto é, quanto maior a integração, maiores são as reservas de recursos naturais e as possibilidades de gerar capital. Independência simbolizava poder para a elite, que invejava os sujeitos da metrópole. Dessa maneira, a comunidade imaginada brasileira foi uma realização elitista, com pilares opressores. Isso gerou a percepção do que é o Brasil e de quem são seus cidadãos em uma conjuntura revolucionária e fatalista, em uma alquimia controversa entre diáspora, globalização, Estado-nação, tradução e uma busca por uma ilusória pureza de ser brasileiro, apesar da consciência da hibridização.

Em diálogo com Hall (2022), entendemos que as nações foram criadas ou rejeitadas para legitimar uma série de aspectos que foram intencionados, inculcando-os e perpetuando-os no núcleo social, mediante a formação de um sujeito. Esses fatores são fundamentalmente coordenados por via de ações educativas. Logo, não há educação neutra. Em contrapartida, mesmo diante de tais fatores, é importante destacar que os seres humanos não são

determinados, mas condicionados pela cultura e por questões sociais e históricas (Freire, 2011). Para o dominante, educar e aprender devem ser práticas imobilizadoras e ocultadoras das verdades. Por outro lado, toda vez que o opressor precisa se adequar às mudanças, assim o faz, com restrições. As forças dominantes tendem a estimular e materializar avanços técnicos e, tanto quanto possível, pelo viés do discurso de “neutralidade”, obscurecendo, contudo, que isso é impossível, pois, para tal feito, seria necessário que não houvesse a diferença.

Feitas essas proposições, independentemente do quão diferente seus membros sejam, Hall (2023) enfatiza que a cultura nacional busca unificar todos em uma identidade cultural, para representar os cidadãos como pertencentes a uma mesma e grande família nacional. Todavia, são poucas as integrações culturais que surgiram sem conquistas violentas. Em sua grande maioria, cada dominação subjugou povos e tentou impor hegemonias culturais, viabilizadas, com frequência, por meio de uma relação entre colonizado e colonizador. Ora, em consonância com Hall (2022), as culturas nacionais, em sua essência, costuram as diferenças em uma única identidade e são, por natureza, uma forma de agregar as identificações, apesar de não o fazerem de maneira harmônica e igualitária.

A partir dessas considerações, tem-se que o feito homogeneizador é, com frequência, característico de uma educação ordenada pela elite, no que concerne às manifestações atuais neoliberais sobre o currículo, especialmente na exclusão da diferença e na legitimação da condensação de uma identificação verdadeira, considerada a norma pela educação dominante de certa sociedade e, simultaneamente, responsável por transmitir as dinâmicas de poder na própria organização social. Tal mecanismo se baseia em uma ideologia que não pode ser somente um conjunto abstrato e imposto de noções, pelo contrário, deve condizer com uma hegemonia real que satura a consciência de uma sociedade. Ao contrastar Hall (2022) e Williams (2011), tem-se que esse fenômeno constitui, então, um sentido de realidade para a maioria das pessoas em uma comunidade imaginada, em um significado totalizante, por se tratar de uma materialidade vivida, além da qual se torna muito difícil para a maioria dos membros do organismo social se mover.

É nessa conjuntura que as instituições educacionais se comportam como as principais agências de transmissão de uma cultura dominante eficaz e assumem caráter de atividade econômica e cultural prioritária. Além disso, as identidades culturais hegemônicas se comportam como seletoras e classificadoras do que é legítimo. Por conseguinte, a suposta neutralidade e a fatalidade se hegemonomizam para alienar o sujeito, retirando dele o futuro, enquadrando-o no agora. A ideologia, então, insinua que a educação pode ser neutra, todavia, isso só treina os indivíduos para práticas não questionadoras e, portanto, apolíticas.

De fato, atos educativos correspondem a uma forma de intervenção no mundo. Intervenção essa que, além do conhecimento dos conteúdos, implica o esforço de reprodução da ideologia elitista, bem como o seu desmascaramento (Freire, 2011). Para Hall (2023) e Freire (1997), as identidades são impulsionadas pela cultura e transmitidas por atos educacionais, assim como pelas relações que atravessam os signos e, de certo modo, produzem-nos, influenciando diretamente o processo de compreensão da realidade. Essa é uma dinâmica ativa, com alta capacidade de adaptação, em que sua sobrevivência e seu poderio dependem da materialidade e da flexibilidade.

Em um ponto de encontro entre as análises realizadas por Hall (2023) e Williams (2011), é possível compreender que ambas as perspectivas deságuam na compreensão de que nenhuma educação (e cultura, propriamente dita) dominante se mantém sem aderir a

experiências, significados e valores que não podem ser verificados ou não podem ser expressos nos termos em questão, sendo praticados, então, como resíduos de formações sociais anteriores. Essa cultura residual está geralmente a certa distância da cultura dominante efetiva, mas é preciso reconhecer que, em atividades culturais reais, a cultura residual pode ser suturada à dominante, mediante suas releituras. É justamente nesse arranjo que surgem discursos de “diversidade”, como uma alegoria carnavalesca.

Por conseguinte, deve-se estar sempre em alerta com narrativas dominantes que adequam a participação da cultura dos oprimidos na lógica da ordem global, pois, em um ato de violência velada, tendem a caracterizá-los como exóticos e curiosos, anormais, destinados às práticas não cultas. Trata-se de uma adequação dos discursos opressores diante das pressões de movimentos de resistência emergentes, em que novos significados e valores estão sendo continuamente criados. De fato, quando pensamos a partir de Hall (2023), a educação não deve inculcar uma única identificação; mesmo aquelas que se intitulam como críticas, não podem universalizar as múltiplas identidades culturais dos oprimidos em práticas de “diversidade”, limitando as variadas culturas subjugadas em uma somente, ignorando, como consequência, suas diferenças.

Sendo assim, a educação contribui para a cultura dominante, bem como a questiona. Ela encarna sentidos e valores residuais, expressa substancialmente algumas práticas e significados emergentes, embora alguns entre eles sejam apenas incorporados se atingirem as pessoas e começarem a movê-las. Nesse processo, a cultura dominante se altera, não em sua formação central, mas em muitos de seus traços articulados. Aliás, em uma sociedade moderna, ela sempre deve se manter dinâmica, se quiser permanecer dominante, se pretende ser sentida como central em todas as atividades e os interesses.

É passível de destaque que a educação sempre foi submetida a uma certa padronização de fórmulas, de modos de ser, em relação às quais os sujeitos são avaliados. No entanto, diferentemente do que ocorreu na colonização, não se trata mais de uma asfixia truculenta, e, sim, da ação de um poder invisível de domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que Freire (2011) chama de burocratização da mente. Isso posto, a globalização vem reforçando o mando das minorias poderosas que esmigalha a presença dos dependentes, tornando-os ainda mais impotentes. Tal ideologia faz com que os sujeitos aceitem docilmente o discurso fatalista neoliberal, impulsionado por poderes advindos de relações coloniais e imperialistas que se reformularam no estágio contemporâneo da globalização.

Busca-se, erroneamente, realizar comparações entre divergentes processos educacionais de distintas sociedades, sem considerar as distâncias que as separam e os alicerces em que foram construídas, como o sufocamento histórico dos explorados. Não se indaga, por exemplo, que a educação das nações imperialistas somente é o que é em virtude de discursos fatalistas direcionados aos educandos oprimidos, programados para serem esvaziados, em nome da manutenção de uma ordem vertical de relações sociais, políticas e econômicas. Decerto, uma ameaça constante é o que Freire (2011) caracteriza como a resignificação do próprio ser, uma insistente negação do caráter humano diante da ética feroz do mercado, uma descendência do colonialismo, de um arranjo predatório.

Segundo compreensões advindas da interseção entre Hall (2022) e Freire (1997), reflete-se que é na prática da vivência real das diferenças que os sujeitos formam suas identificações e classificam o “outro” em seus sistemas simbólicos. Porém, a classe dominante

possui o poder de perfilar a classe dominada, em uma ação de recusa da diferença (efeito homogêneo); todavia, não pretende ficar igual ao “diferente”, tornando, por isso, a diferenciação velada (efeito heterogêneo). Dessa forma, busca manter a diferença, ao mesmo tempo que visa homogeneizá-la, garantindo uma inferioridade experimentada e interpretada pelos dominados.

Logo, a educação é, por vezes, perpetuadora de discursos provenientes de uma burguesia de mentalidade colonial, que impõe identificações aos sujeitos, de tal modo que consigam sustentar a comunidade imaginada e toda a estrutura classificatória estabelecida, baseada em preconceitos e inferioridade. Em concordância com Hall (2023) e Freire (2011), repete-se que a educação é uma prática política. Então, os territórios em que foi negada a participação da população dominada na formação da nação foram (e até na atualidade há buscas para se desvincularem dos efeitos produzidos por tal ato), por muitos anos, controlados por uma educação acrítica. Os resultados dessa realidade são refletidos no processo diaspórico, no descentramento de fronteiras e na facilidade aparente de costura cultural que os subalternos apresentam em fluxos migratórios (com frequência, na busca por melhores condições de vida) e, sobretudo, nas perspectivas de nações que há pouco eram vistas como “imunes a infiltração cultural” e, agora, passam a ser bombardeadas e a reagirem de maneira violenta aos trânsitos de sujeitos.

À vista disso, o colonizado não se encontra mais na colônia, pelo contrário, pode estar em todo lugar, inclusive na metrópole. Isso se desenvolve, principalmente, porque as populações oprimidas pela colonização, elevadas ao título de nação ou não, precisavam lidar com uma hibridização evidente, nos moldes conhecidos, antes de qualquer sociedade imperial. Esse é o ponto de sutura entre Fanon, Freire e Hall. Martinica, Brasil e Jamaica. Territórios e indivíduos classificados pelo colonialismo e perdurados, pelas releituras da globalização, como subalternos.

Ademais, no que concerne às respostas para os questionamentos iniciais desta seção, obtemos que os educadores e educandos são frutos de uma alquimia social e política, em que não há apenas a existência de uma ou outra concepção. De fato, a Educação é um campo de embates e controvérsias, dominação e resistência, ao mesmo tempo que é o caminho para os condenados da terra e os diaspóricos serem condicionados, deslocados e agentes de transformação social. Afinal, é fruto do trabalho humano e simboliza a materialização da diferença e da identidade. Justamente por essas premissas, fala-se em educações que, por sua vez, possuem caracteres emergentes de uma lógica que não se restringe à colonização, mas a tem como uma matriz, um motor essencial que impulsionou, e continua fazendo-o, todo o cenário da contemporaneidade.

Considerações para articular a discussão

O estudo de trabalhos de Fanon (2021, 2022, 2024) e Hall (2022, 2023) para perspectivar contribuições teóricas para o campo da Educação nas dimensões sociológicas e políticas apresenta alguns aspectos fundamentais para reflexão. Em termos gerais, podemos dizer que as relações entre educação, cultura e identidade aparecem como elementos centrais na discussão desses pensadores. Todavia, é nítido que devemos considerar os seus diferentes contextos sociopolíticos, já que, como demonstrado, as ideias e proposições teóricas desses

pensadores revelam a materialidade das suas experiências de vida. Trata-se, então, de uma leitura de contribuições cuidadosa em relação ao cenário político e cultural no qual as ideias são inicialmente elaboradas.

No ponto de interseção sobre a questão da identidade cultural, é possível dizer que em Fanon, em virtude do contexto vigente, marcado pelos episódios de dominação colonial, a identidade cultural é associada com a necessária crítica das formas de dominação psicológicas, culturais e econômicas estabelecidas. Desse modo, trata-se de buscar, com os processos de luta por libertação nacional, a conexão dos sujeitos colonizados com as suas raízes culturais que foram deturpadas pelos colonizadores. Nesse ponto, ainda que Fanon considere que não existe uma identidade cultural pura que possa ser resgatada sem nenhuma influência da cultura dominante, o intelectual antilhano destaca a necessidade de construção de ações políticas de afirmação dos sujeitos colonizados como produtores de cultura. Portanto, a educação inspirada no legado de Fanon visa justamente tensionar o racismo cultural presente nas formas dominantes de ver o mundo, o que sinaliza para a presença de manifestações culturais construídas a partir do drama existencial dos oprimidos.

Nesse movimento, é consensual que os trabalhos de Fanon e Hall representam diferentes óticas sobre as temáticas da colonização e de seus efeitos. Contudo, conectam-se pela preocupação quanto a uma reafirmação das identidades culturais dos subalternos. Além disso, ao fazermos uso de uma costura que é característica da obra de Hall, articulamos conceitos de nação, comunidade imaginada, identificação e diferença com os de hegemonia e ideologia de Williams (2011), em uma interpretação sobre o funcionamento do poder e das lógicas de dominação, muito influenciadas pela exploração colonial da fase imperial.

Em acréscimo, as ideias de Hall possibilitam uma percepção dos atos educativos como mecanismos de transmissão de sistemas simbólicos que, em sociedades da atualidade, tendem tanto a posicionar o “outro” em arranjos de dominação localizados no território ou fora dele, como os fluxos de indivíduos que suturam suas culturas com os elementos da metrópole ou de outras “colônias”, mais bem classificadas. Essas são reflexões pertinentes para a compreensão das educações e das identidades culturais de seus educandos e educadores, bem como dos modos em que essas variáveis estão dispostas em estratificações que satisfazem e/ou questionam a dominação muito estabelecida na colonização.

Logo, a educação assume, nessa perspectiva, um meio de legitimar e asfixiar movimentos de resistência, como também os alegorizar. É, inevitavelmente, uma dupla inscrição tão fluida como quem a produz, isto é, os indivíduos. Sendo assim, cremos que a principal via de aproximação entre Fanon e Hall se inscreve nas suas fecundas contribuições sociológicas e políticas para refletir acerca de uma emblemática questão que tem penetrado vários círculos intelectuais na contemporaneidade: como é possível tornar a educação dotada de elementos técnico-científicos e, ao mesmo tempo, corporificada pelas identidades e identificações singulares de cada contexto sociocultural marcado por diferentes histórias e distintos modos de invasão cultural?

No decorrer desta pesquisa, aproximamos as contribuições de Fanon e Hall do legado de Freire. Em nossa compreensão, é viável pensar que a crítica dos processos de dominação produzidos pelo colonialismo e todos os impactos do ponto de vista da formação das identidades culturais, denunciados pelos teóricos pós-coloniais, podem encontrar, em certos conceitos e proposições de Freire, uma série de indicadores pedagógicos que buscam considerar a imperiosa reflexão sobre conhecimentos e práticas sociais produzidos em meio aos conflitos entre opressores e oprimidos. Nesse processo, indica-se a necessidade

de desmistificar as ideologias e visões de mundo dominantes por meio do ensino de diversos objetos de conhecimento, sendo esse um caminho para a formação de identidades culturais orientadas para a autêntica libertação dos condenados da terra.

Por fim, consideramos que, após os indicativos teóricos expostos e discutidos, é possível a realização de pesquisas empíricas, relatos de práticas educativas e outras investigações criativas que possam mobilizar os conceitos apresentados neste estudo. De todo modo, cremos que a apresentação de noções teóricas e obras centrais de Frantz Fanon e Stuart Hall, em diálogo com o campo da Educação e em colaboração com Paulo Freire, revelam-se como importantes contribuições para o campo educacional, ainda mais quando se compreende o histórico de exploração, colonialismo e desigualdade entre grupos sociais presentes no Brasil.

Referências

- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- COSTA, M. V.; WORTMANNI, M. L. C.; SILVEIRA, R. M. H. Stuart Hall: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 635-649, abr./jun. 2014.
- FANON, F. Racismo e cultura. In: FANON, F. *Por uma revolução africana: textos políticos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. p. 69-86.
- FANON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: UBU, 2024.
- FAUSTINO, D. Posfácio. In: FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: UBU, 2024. p. 245-263.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2023.
- MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.
- MILLS, C. W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- PEZZODIPANE, R. V. Pós-colonial: a ruptura com a história única. *Simbiótica*, Vitória, ES, n. 3, p. 87-97, jun. 2013.
- ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.
- SOVIK, L. A trajetória intelectual de Stuart Hall: as liberdades complexas do pensar. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, São Paulo, n. 1, p. 161-177, nov. 2015.
- WILLIAMS, R. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Unesp, 2011.

Recebido em 26 de fevereiro de 2025.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2026.

Editora científica responsável: Edite Maria da Silva de Faria. 

Disponibilidade de dados:

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).