

Colonialidade e inferioridade do conhecimento

RESUMO

Vilma de Souza Lopes
vi.souzaunb@gmail.com
Universidade de Brasília, Brasília,
Distrito Federal, Brasil

O presente artigo propõe um debate entre autores/as clássicos/as e contemporâneos/as acerca da colonialidade do conhecimento, trazendo como plano de fundo o complexo de inferioridade tratado em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de Frantz Fanon. Busca-se historicizar a colonialidade para compreender como a mesma colabora, de um lado, para a permanência da História ocidental e eurocentrada como a História única e universal, e de outro para a subalternação das ciências produzidas fora das categorias dominantes.

PALAVRAS-CHAVE: Europa, colonialidade, genocídio, epistemicídio.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar os processos que definiram a Ciência europeia como única, universal e capaz de validar as outras ciências como verdadeiras ou inválidas, dialogando com autores decoloniais, como Walter Mignolo, Valentin-Yves Mudimbe e Dipesh Chakrabarty. Em seguida, o caminho percorrido será o de voltar no século XVI e analisar os processos de dominação e expansão europeia, com foco na destruição de saberes e conhecimentos que tais processos culminaram, para então dialogarmos com Fanon. Por fim, o conceito de interseccionalidade virá à tona para que possamos incluir de forma justa e respeitando as especificidades das mulheres negras.

Tal caminho foi escolhido devido à necessidade de historicizar os problemas da dominação epistêmica por parte da Europa e de seus atores – por exemplo, como se deu esse lugar de “ciência verdadeira”, bem como de problematizar as causas e efeitos que percebemos até os dias de hoje relacionados à inferiorização, exclusão e silenciamento de todo o saber que não seja europeu, branco, masculino e heterossexual. Ressalta-se, no entanto, que a intenção não é dizer que os demais sujeitos – homens negros, mulheres negras e brancas, dentre outros/as – tenham se rendido ao domínio epistêmico europeu ou se silenciado, ao contrário, “o fato é que nossas vozes têm sido constantemente silenciadas através de um sistema racista” (KILOMBA, 2016) e sexista.

METODOLOGIA

Logo no primeiro tópico temos o apoio de teóricos como Mignolo, Mudimbe e Chakrabarty - argentino, africano e indiano, respectivamente. Aqui, a descrição da nacionalidade não é mero floreio, mas sim um artifício utilizado para discutir de forma “não-europeia” os aspectos relacionados a colonialidade e inferioridade epistêmica, introduzindo questões relacionadas à pergunta chave: Por que a Europa detém o poder epistemológico?

No segundo tópico, serão analisados três processos históricos: a conquista de Al-Andalus, a escravização dos africanos no continente americano e o assassinato de milhões de mulheres queimadas vivas na Europa sob a acusação de bruxaria. Em seguida, faremos um paralelo entre os genocídios/epistemicídios citados por Ramon Grosfoguel e o complexo de inferioridade tratado por Fanon, em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, buscando compreender não apenas como ocorre o processo de colonialidade do saber, mas também numa tentativa de analisar uma das causas do domínio epistemológico: a inferioridade.

Por último, a ótica será direcionada às mulheres – especialmente mulheres negras – tendo em vista a necessidade de se tratar dos temas selecionados de forma interseccional, a fim de abarcar especificidades do grupo em questão. Para tal, serão lidos relatos da intelectual, professora e feminista negra bell hooks sobre o silenciamento e exclusão que são impostos às universitárias negras.

DESENVOLVIMENTO

A História é formada por uma visão eurocêntrica, onde o saber europeu perpassa a todos os outros saberes, mostrando-se como superior, uno e

indiscutível. No entanto, historiadores/as vêm tentando mudar essa visão, trazendo críticas relacionadas ao saber eurocêntrico, buscando desconstruir a ideia de que somente o conhecimento europeu é “o correto”, fazendo uma reflexão de como o conhecimento focado na Europa atinge a todos os outros saberes, estes, colocados como subalternos.

Mignolo (2003), ao lançar o olhar sobre a América Latina e a colonialidade do saber, fala sobre como aceitamos com naturalidade o conhecimento produzido pela Europa sem sequer contestarmos, enquanto qualquer outro saber produzido fora da linha eurocêntrica é rapidamente passível de investigação. Isso acontece devido ao pensamento de que o que vem da Europa ocidentalizada é a face do moderno e de que os outros saberes são descartáveis por estarem à margem do Ocidente. Para desconstruir esse pensamento, faz-se necessária uma descolonização epistêmica. Para tal desconstrução, é necessário ter em mente o poder no plano colonial, em que o discurso e a produção de conhecimento eram feitos de forma a privilegiar os discursos modernos do Ocidente, a partir da alteridade e da diferença colonial (MIGNOLO, 2003).

Para explicar como a alteridade se apresenta e colabora para o eurocentrismo da História, Mudimbe (2013) faz uma análise da experiência colonial na África, pautando-se em uma tendência de que colonos e colonizadores transformaram nações não europeias em construções fundamentalmente europeias, o que não foi diferente com a África. Levando em conta essa tendência, Mudimbe (2013) fala dos três pilares da estrutura colonial, que são os procedimentos de aquisição, de domesticação e de organização da terra. Com a nova conjuntura trazida pelo discurso colonizador, aparecem novos conceitos do que é tradicional e o que é moderno, colocando a prática colonizadora como um salto do que era subdesenvolvido para o que passa a ser considerado desenvolvido, no qual a tradição africana é marginalizada, e o colonialismo é visto como modernidade.

Mudimbe (2013) traz explicações acerca dessa marginalidade, que provam que a mesma não está pautada apenas na estrutura colonizadora e também não apenas nos discursos antropológicos, mas em um discurso presente em forma de alteridade. A alteridade vai se mostrando então como uma categoria negativa, onde o africano se torna “o outro, exceto eu”, com diferenças anormais e representações de africanos como indolentes, com atraso mental e paixões desenfreadas, além de não serem capazes de produzir nada de valor, segundo a lógica dos exploradores (MUDIMBE, 2013). É a partir disso que acontece o etnocentrismo epistemológico, onde se crê que nada se pode aprender com eles, nada intelectualmente viável pode ser tirado deles. Tudo isso colaborou para uma visão deturpada e ideológica acerca da África e dos africanos, e somente com uma ruptura com o etnocentrismo epistemológico seria possível uma compreensão crítica acerca da importância do Africanismo.

Semelhante à História da África, a História Indiana escrita pelos indianos é incluída no rol de saberes subalternos. Chakrabarty (2000) faz uma reflexão sobre a forma como os indianos se representam na Academia, tendo em vista o eurocentrismo impregnado na História e o fato de que mesmo as outras histórias, como a indiana, chinesa etc., tendem a se voltar para a Europa. Ou seja, ainda que haja uma “história indiana”, ela se encontra em uma posição de subalternidade (CHAKRABARTY, 2000). Tendo em vista esse preceito, o autor discorre sobre Europa e Índia como categorias dadas e materializadas, funcionando como binômios em uma estrutura de dominação e subordinação.

A subalternidade acontece por meio de dois sintomas, que são a necessidade dos/as historiadores/as do Terceiro Mundo de se referir às obras europeias, enquanto que o contrário não ocorre, pois os/as historiadores/as europeus não sentem a mesma necessidade em relação à História deles/as, e o segundo sintoma seria o paradoxo cotidiano da ciência social do Terceiro Mundo (CHAKRABARTY, 2000). Dentro desse paradoxo, usamos os conceitos europeus como se fossem os conceitos mestres e onde devem ser pautados todos os estudos historiográficos, o que acontece porque se tem a noção de que somente os conceitos europeus é que são teoricamente conhecidos, somente a Europa tem seus preceitos mundialmente conhecidos e conhecíveis, enquanto que as outras histórias sempre são passíveis de investigação, de comprovação de que realmente existem e são relevantes. Levando em consideração esses sintomas, os conhecimentos “subalternos” são sempre considerados crendices e não saberes, regados de preconceitos, ao mesmo tempo em que os conhecimentos advindos da Europa são hierarquicamente superiores e indiscutíveis (CHAKRABARTY, 2000). Grosfoguel (2013), sociólogo porto-riquenho, levanta fatos que auxiliam a compreender como acontece esse processo de domínio epistêmico por parte do continente europeu e o silenciamento por parte das outras Ciências, como veremos na próxima sessão.

Os quatro genocídios/epistemicídios

No artigo *Racismo/sexismo epistêmico, universidades ocidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI*, publicado em 2013, Grosfoguel lança um novo olhar sobre o continente americano e três processos históricos mundiais: a conquista de Al-Andalus, a escravização dos africanos no continente americano e o assassinato de milhões de mulheres queimadas vivas na Europa sob a acusação de bruxaria. A partir disso, o autor busca responder perguntas relacionadas à detenção do poder epistêmico, tal como o que possibilitou que o conhecimento produzido por uns poucos homens da Europa ocidental fosse o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências humanas e como conseguiram monopolizar a autoridade de conhecimento ao ponto de serem considerados superiores ao resto do mundo (GROSFOGUEL, 2013).

Seguindo esses questionamentos, aponta-se para outro viés, este ignorado pelas ciências humanas, que é a inferioridade epistêmica (GROSFOGUEL, 2013). Não se pode ignorar que, enquanto um grupo europeu é detentor de privilégios que o concede a superioridade epistêmica, todo o vasto conhecimento produzido pelos não detentores desse privilégio é renegado e inferiorizado, quando não silenciado. Essa dualidade, em que de um lado se encontra a superioridade e do outro a inferioridade, estão o racismo e o sexismo epistêmico, ambos no topo dos porquês da existência desse dualismo. Para explicar cada “porquê”, Grosfoguel (2013) divide seu artigo em cinco partes: a primeira trata-se de uma discussão sobre a filosofia cartesiana; a segunda sobre a conquista de Al-Andalus, em seguida sobre a conquista do continente americano e suas implicações para a população judia e muçulmana na Espanha do século XVI e para a população africana escravizada na América. A quarta parte do genocídio/epistemicídio das mulheres indo-europeias queimadas pela igreja cristã sob a acusação de bruxaria, e por último aborda-se o projeto de transmodernidade de Enrique Dussel e o significado de descolonizar a universidade ocidentalizada (GROSFOGUEL, 2013).

Logo de início, Grosfoguel (2013) problematiza a filosofia cartesiana baseada no “eu penso, logo existo”. Quem seria esse “eu” que René Descartes (2013) menciona? Seria o “eu” que pode produzir um conhecimento que é verdadeiro, universal, objetivo e neutro, o que se aproxima do conhecimento desde o “olho de Deus”, no caso, o Deus cristão (GROSFOGUEL, 2013), em que o “eu” produz conhecimento de acordo com um “não-lugar”, uma “não-localização”. A partir disso, a filosofia cartesiana assume se tratar de um conhecimento superior, que não deve se contaminar com nada espacial, social, temporal ou corporal (GROSFOGUEL, 2013). Filosofia essa empregada como critério para validar - ou não - as ciências produzidas mesmo atualmente, ou seja, se um conhecimento é produzido fora dessa linha de pensamento, automaticamente é tido como inferior, parcial e descartável. Para Grosfoguel (2013), o universalismo tratado por Descartes (2013) inaugura o que ele chama de tradição do pensamento masculino ocidental (GROSFOGUEL, 2013), que segundo Enrique Dussel (Dussel Apud Grosfoguel, 2013), está precedida por 150 anos de “eu conquisto, logo existo”, pois o “eu” se trata de alguém que pensa a si mesmo como o centro do mundo por ter conquistado o mundo, e uma vez que os europeus o conquistaram, adquiriram um privilégio epistemológico sobre os demais povos (GROSFOGUEL, 2013). Indo mais a fundo, nota-se uma ligação entre o “eu penso, logo existo” e o “eu conquisto, logo existo”, com o “eu extermino, logo existo”, quando se pensa na lógica do genocídio/epistemicídio, tendo em vista que “eu extermino” é a condição sócio-histórica para que os demais existam e o que sustenta os quatro genocídios do século XVI (GROSFOGUEL, 2013). Tais genocídios deixam claro o racismo e o sexismo epistêmico que possibilitaram o domínio epistêmico por parte da ciência ocidental, branca, masculina, heterossexual e cristã.

O primeiro genocídio/epistemicídio se trata da conquista de Al-Andalus contra os/as muçulmanos/as e os/as judeus/judias, que se realizou de forma brutal sob o pretexto da “pureza do sangue”. Sob prismas diversos da prática genocida, a limpeza étnica de Al-Andalus produziu não somente o genocídio físico, mas também cultural, tendo em vista que judeus/judias e muçulmanos/muçulmanas foram assassinados/as e/ou forçados/as a se converterem ao cristianismo (GROSFOGUEL, 2013). Foram forçados/as a deixar suas religiões e ancestralidade, tendo sua memória dizimada pelos povos europeus cristãos, sob o discurso de estarem adorando o Deus errado ou a religião errada (GROSFOGUEL, 2013). O autor chama a atenção para o fato de que nesse momento ainda não se trata de racismo, dado que não se percebe a desumanização de seres humanos, não se promove a animalização ou objetificação dos mesmos, mas sim uma profunda discriminação religiosa e anti-semita (GROSFOGUEL, 2013), tanto referente aos/às judeus/judias quanto aos/às muçulmanos/as. Semelhante prática aconteceu com os/as indígenas no continente americano, onde a destruição do conhecimento e o genocídio também tiveram lugar. Porém, com o diferencial que enquanto na conquista de Al-Andalus a premissa era de que eles/elas adoravam o Deus errado, na questão indígena a premissa era que eles/elas não tinham religião, o que queria dizer, levando em consideração o pensamento cristão da época, que não possuíam alma (GROSFOGUEL, 2013).

A definição de gente sem alma retira do ser humano a possibilidade de ser humano, seguindo a lógica de que se não tem religião, não tem alma e se não tem alma, não é um ser humano. Essa desumanização configura-se como o primeiro indicador de racismo no sistema mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal ocidente/cristão (GROSFOGUEL, 2013). A consequência foi séculos de debates a

partir do século XVI sobre a humanidade - ou a falta da mesma - dos/das indígenas, enquanto toda a população indígena já estava sendo escravizada. Para a Igreja, os/as indígenas eram bárbaros/as que precisavam ser cristianizados/as, ou seja, tinham alma e deveriam ser salvos/as perante Deus (GROSFOGUEL, 2013).

A partir disso, dá início a catequização dos/as indígenas, além da criação da categoria “índio” como uma identidade nacional. Ressalta-se, ainda, o racismo presente na relação europeu-índio, onde desumanizar as pessoas que estavam no continente americano antes da invasão europeia e questionar se eles possuíam alma ou não constitui-se em racismo - o primeiro caso de racismo citado por Grosfoguel (2013), o que transformou a colonização na medida em que a discriminação religiosa se transformou em dominação racial (GROSFOGUEL, 2013). A partir do momento em que os/as indígenas foram tidos/as como bárbaros/as que deveriam ser salvos/as pelo cristianismo, sua mão de obra escrava foi transferida para a encomenda, outra forma de trabalho forçado, enquanto que os/as africanos/as foram levados/as para o continente americano para substituir os/as indígenas no trabalho escravo (GROSFOGUEL, 2013). A partir de então, o racismo religioso imposto aos indígenas deu lugar ao racismo de cor imposto aos/às africanos/as, o que deu início a uma “lógica estruturante constitutiva fundacional do mundo moderno colonial” (GROSFOGUEL, 2013, p. 48) pautada no racismo de cor. Entramos então no terceiro genocídio/epistemicídio.

O processo de ruptura de africanos/as e sua escravização no continente americano foi um evento cujas consequências repercutem até hoje. O genocídio da população africana se inicia desde o processo de captura, até a transferência e escravização na América (GROSFOGUEL, 2013). Seus povos foram dizimados, separados de seus familiares e de sua cultura, proibidos de pensar e de praticar sua religiosidade e espiritualidade e de ter qualquer visão sobre o mundo. As ideias racistas os/as colocaram em um patamar de inferioridade epistêmica utilizada para justificar a inferioridade biológica, assim eles/elas estavam abaixo do ser humano (GROSFOGUEL, 2013).

Se no século XVI os/as africanos/as não tinham inteligência, segundo o pensamento racista, no século XX isso se converteu em “negros possuem baixo coeficiente de inteligência” (GROSFOGUEL, 2013, p. 48). A partir de então, o processo de genocídio/epistemicídio se configura sob uma lógica essencialmente racista (GROSFOGUEL, 2013).

Voltando ao século XVI, vamos ao quarto processo genocida mencionado no início do artigo: o genocídio/epistemicídio contra as mulheres queimadas vivas pela Igreja católica sob a acusação de bruxaria. As mulheres indoeuropeias eram conhecidas pelo seu vasto conhecimento em diversas áreas do saber, desde assuntos indígenas até conhecimentos sobre astronomia, medicina e biologia. Tais sabedorias acarretaram a morte dessas mulheres, pois seu conhecimento e autonomia ameaçavam os poderes estatal e clerical, dominado por uma lógica colonial capitalista e patriarcal (GROSFOGUEL, 2013). Ao contrário do epistemicídio indígena, judeu e muçulmano, que tiveram milhões de livros sobre sua História queimados, a propagação de conhecimento produzidos pelas mulheres era feita de forma oral sendo passada de geração a geração. Nesse sentido, não havia produções escritas para serem queimadas, pois os próprios corpos femininos eram a História, logo a saída para o total apagamento da ciência feminina foi queimar as mulheres vivas, sob a falsa acusação de bruxaria (GROSFOGUEL, 2013). Percebe-se, uma vez mais, o extermínio promovido pela

sociedade capitalista, colonial, patriarcal e cristã para a manutenção e permanência no poder.

Depois da análise desses quatro genocídios promovidos ao longo do século XVI, fica evidente a quem não se refere “eu penso, logo existo”. O genocídio aliado ao epistemicídio ocasionaram a detenção do poder por parte daquele que exterminava, excluindo judeus, muçulmanos, indígenas, africanos e mulheres do “eu” descrito na filosofia cartesiana, pois foi-lhes tirado o direito de pensar e de existir como indivíduo e como sociedade, sendo produzida uma estrutura racista e sexista que detém o poder e inferioriza todos os conhecimentos que não advém do homem ocidental. O “eu penso, logo existo” se transforma então em “não penso, logo não existo”, denotando a colonialidade do ser, onde são inferiores, sem direito ao pensar ou ao existir (GROSGUÉL, 2013). A consequência, trazendo para a atualidade das universidades, é a predominância da ciência ocidental como ciência única e universal, pautada em preceitos racistas e sexistas, utilizada como critério de validação ou não das demais epistemologias.

O suposto complexo de inferioridade e suas implicações

Do século XVI direto para o século XX, Fanon, em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, clássico nos estudos pós-coloniais, analisa o processo de alienação do negro, trazendo como pano de fundo tanto a inferioridade imposta pela sociedade colonial quanto o processo de auto-inferiorização como consequência da colonialidade. Tal inferioridade acontece seguindo a lógica de que o negro é um ser inferior - sendo inferior, ele tem que se esforçar para atingir o máximo de branquitude que puder, mudando seu modo de enxergar ao mundo, a sua linguagem, seus comportamentos e a si mesmo. Isso acontece porque, seguindo a lógica do racismo estrutural, ser branco é sinônimo de ser humano, portanto, quanto mais ele tentar se embranquecer, mais perto de se tornar humano ele estará (FANON, 2009). No entanto, por mais que o negro tente alcançar a branquitude, ela nunca será plena, e a partir disso começa o sofrimento por não ser branco.

Octave Mannoni (1950) - autor e psicanalista francês - discorre sobre a tentativa de branqueamento da pessoa negra. Segundo o autor, existe um complexo de dependência nos povos colonizados que os separa dos colonizadores e por esse motivo os primeiros jamais alcançarão o patamar do segundo. Na sua pesquisa, Mannoni (1950, p. 87-88) afirma que:

Podemos dizer que, quase em todos os lugares em que os europeus fundaram colônias do tipo aqui “em questão”, eles eram esperados e até mesmo inconscientemente desejados pelos nativos. Em todas as partes, lendas os prefiguravam sob a forma de estrangeiros vindos do mar e destinados a trazer benefícios.

Fanon (2009) faz uma crítica a essa informação e desconstrói a ideia de que a inferioridade é uma característica intrínseca aos colonizados, usando de seus estudos acerca do mundo colonial para desconstruir tal pensamento. Segundo o autor, isso acontece porque há toda uma história de inferioridade e desigualdades, ambos que o sistema capitalista/racista tenta reduzir a uma questão individual, como se isso fosse culpa ou parte do indivíduo, enquanto na verdade, é uma

questão estrutural. O sistema inferioriza o/a negro/a econômica e estruturalmente desde o momento em que o/a coloniza até a persistência no sistema racista, em que tira dele a sua civilização, cultura, língua e seu passado histórico. Dessa forma, o/a negro/a é produzido como inferior e para ser inferior (FANON, 2009). Logo, o complexo de inferioridade e de dependência não são características intrínsecas, mas sim categorias impostas pela branquitude dominante, em que no imaginário colonial o/a negro/a simboliza a maldade, a guerra e tudo o que há de ruim, e quer se livrar desse estigma, enquanto que o branco simboliza o que é bom, a paz, o poder e a humanidade (GROSFOGUEL, 2009).

Percebe-se que o complexo de inferioridade e de dependência está bastante ligado ao processo de genocídio/epistemicídio tratado por Grosfoguel (2013) ao analisar os processos de dominação no século XVI. A fala de Manonni (1950) citada por Fanon (2009), ao afirmar que o colonizado possui um complexo de dependência do colonizador, revela o pensamento sob a ótica do colonizador, assim como o “penso, logo existo” se refere à ciência ocidental dominante e não a todo o conhecimento ou povo que foi dizimado em nome da superioridade e dominação epistêmica europeia.

As consequências dos quatro genocídios e epistemicídios no século XVI reverberam nos apontamentos do mundo colonial do século XX, logo, no processo de constante inferiorização dos corpos negros. Atendo-nos ao processo genocida e epistemicida dos povos africanos e sua escravização no continente americano, o qual promoveu não apenas o racismo biológico, como também o racismo estrutural – este que seria uma das causas da auto-inferiorização dos/as negros/as. Com sua língua, costumes, cultura, intelectualidade, espiritualidade e História destruída pelos colonizadores e constantemente silenciada ainda hoje, o que se cria no psicológico é exatamente o que foi citado mais acima: que ser humano é sinônimo de ser um homem branco. Desta feita, o/a negro/a vai sempre querer se aproximar da branquitude de todas as formas, seja casando-se com parceiros brancos, adotando cultura e costumes europeus, consumindo e reproduzindo a Ciência europeia, ocidental, branca e dominante, seja rejeitando tudo o que lembra o seu “*status* de negritude”.

A exclusão em estatísticas

A partir da discussão proposta, faz-se necessária a desconstrução do conhecimento europeu, branco, masculino e heterossexual como único e, para que isso seja possível, é de urgência que cada vez mais grupos marginalizados e silenciados adentrem às universidades, e mais ainda que esses sujeitos tenham todo o apoio necessário para se manter no ambiente acadêmico – aqui, ao fazermos a intersecção entre raça e gênero, percebemos diversas diferenciações no que tange a universitários/as brancas e negras.

A interseccionalidade é fundamental na leitura proposta, tendo em vista que há uma diferenciação nas opressões que homens brancos e negros e mulheres brancas e negras sofrem. A classe, a raça e o gênero são os principais demarcadores dessa diferenciação e devem ser considerados levando em conta toda a complexidade presente nas diversas formas de opressão. Sendo assim, intersecção se mostra como “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de

subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177). No caso das mulheres negras, esses eixos se encontram nas questões de gênero e de raça, além da questão da luta de classes, o que implica na necessidade de uma resistência de múltiplas facetas, diferente das pessoas brancas, que não têm que se preocupar cotidianamente com a sua questão racial e dos homens negros, que não sofrem a opressão por gênero.

A fala da intelectual, professora e mulher negra bell hooks (1995, p. 472-473) sintetiza como as mulheres negras se sentiam no meio acadêmico naquela época (e ainda hoje):

Quando publiquei minha primeira coletânea de ensaios, Talking Back (Retrucando), surpreendi-me com as muitas cartas que recebi de negras discutindo o ensaio sobre as dificuldades que enfrentei como estudante universitária. Jorravam histórias de perseguição de professores, pares e colegas profissionais. A norma geral eram relatos sobre negras sendo interrogadas pelos que procuravam determinar se ela era capaz de concluir o trabalho, pensar logicamente, escrever corretamente. Essas formas de importunação muitas vezes solaparam a capacidade das negras de transmitir a certeza de talento e domínio intelectual [...] Diante da falta de endosso e apoio públicos constantes às negras que escolhem vocações intelectuais, quando enfrentam esse trabalho em isolamento, em espaços privados, não admira que negras individualmente se sintam oprimidas por dúvidas, que esses espaços intensifiquem receios de incompetência, receios de que suas ideias talvez não mereçam ser ouvidas. As negras têm de revisar ideias de trabalho intelectual que nos permitam abarcar a preocupação com a vida mental e o bem-estar da comunidade.

E continua,

Todos os anos, vejo muitas jovens estudiosas brilhantes darem as costas ao trabalho intelectual por se sentirem tão diminuídas nas instituições, por acharem que suas vozes não são valorizadas na sociedade maior. (HOOKS, 1995, p. 477)

As estatísticas reforçam o sentimento de inferioridade e de exclusão que são conferidos às mulheres inclusive em outras áreas dos saberes, que não as sociais. Em 2010, dos diplomas como cientistas ou engenheiras conferidos às mulheres nos Estados Unidos, apenas 10,7% foram para mulheres negras (SCRIVEN, 2013). Em pesquisa acerca da presença feminina nas áreas de Ciência, Tecnologia e Engenharia no Brasil, China, EUA e Índia, foi analisado que a maioria das mulheres desistem de tais áreas por serem tratadas de forma injusta, por receberem salários menores que os homens e por terem chances quase mínimas de serem promovidas (PRETALAB, 2017). Outra pesquisa (FUNK; PARKER, 2018) apontou que 62% dos homens e mulheres nas áreas citadas afirmaram ter sofrido algum tipo de discriminação no trabalho por sua raça e etnia, ao que o Centro de Inovação e Talento (WILLIAMS, 2013) constatou que 77% das mulheres negras disseram ter que provar a todo o tempo a sua competência, muito mais que seus pares.

Os estudos citados evidenciam não apenas a importância de sabermos de onde vem o epistemicídio e a suposta inferioridade conferidos a determinados

grupos, mas também como a simples entrada desses sujeitos nas universidades não lhes confere legitimidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão proposta, observa-se a gama de consequências que a colonialidade epistêmica traz consigo: silenciamento e exclusão das ciências não-europeias e não-ocidentais, complexo de inferioridade nos colonizados, além de um domínio das ciências ditas verdadeiras. Logo, faz-se necessária uma série de medidas para combater a persistência da colonialidade, com o objetivo de dar voz às Ciências renegadas e conseqüentemente garantir que os povos historicamente subalternizados tenham direito de

- a) conhecer a sua história; e
- b) escrever a sua própria história

Uma forma de combater as estruturas coloniais - e conseqüentemente o complexo de inferioridade - é a descolonização do conhecimento, o que promoveria ainda a interrupção da detenção epistemológica por parte das universidades ocidentalizadas, caindo no que foi discutido na primeira sessão. Porém, para que desse resultados, seria necessário um conjunto de atitudes para de fato modificar toda a estrutura. O primeiro ponto é reconhecer o provincianismo e o racismo/sexismo epistêmico que são resultados dos genocídios e epistemicídios ao longo do século XVI (GROSFOGUEL, 2013). Em seguida, é preciso romper com a História única, em que a epistemologia do homem ocidental é superior que as demais (GROSFOGUEL, 2013). Uma saída para uma História universal seria a provincialização da Europa, um projeto de aliança entre a história dominante e as histórias subalternas (CHAKRABARTY, 2000). Provincializar seria problematizar o moderno, problematizar o que já está escrito e reescrever com base em outros pontos de vista uma nova narrativa, olhar as experiências do “Terceiro Mundo” como significações teóricas, rompendo com o engessamento da História nos moldes europeus e descolonizando o pensamento, à medida que a emancipação conceitual se torne possível o eurocentrismo histórico seja desenraizado.

E por último, é de urgência levar a diversidade epistêmica ao cânone do pensamento (GROSFOGUEL, 2013). Seguindo esses três preceitos, a ocidentalização das universidades daria lugar a uma universidade transmoderna decolonial, em que transmodernidade significa algo além da modernidade eurocentrada (GROSFOGUEL, 2013), o que existe mais além e precisa ser reconhecido tanto quanto a ciência ocidental. Somente com a problematização, a desconstrução e a quebra do pensamento colonial é que será possível se pensar em uma História sem hierarquias, que pautar não somente a História ocidental e os/as autores/as europeus/eias, mas que também dê voz aos/as autores/as que fogem da lógica eurocêntrica, além de abarcar outras histórias, como a história indiana, africana, japonesa, americana, dentre outras.

Coloniality and inferiority of knowledge

ABSTRACT

The present article proposes a debate between classical and contemporary authors about the coloniality of knowledge, bringing as background the inferiority complex treated in *Black Skin, White Masks*, by Frantz Fanon. It seeks to historicize coloniality to understand how it contributes, on the one side, to the permanence of Western and Eurocentric history as the unique and universal history, and on the other to the subalternation of the sciences produced outside the dominant categories.

KEYWORDS: Europe, coloniality, genocide, epistemicide.

Colonialidad e inferioridad del conocimiento

RESUMEN

El presente artículo propone un debate entre autores clásicos y contemporáneos acerca de la colonialidad del conocimiento, trayendo como fondo el complejo de inferioridad tratado en *Piel Negra, Máscaras Blancas*, de Frantz Fanon. Se busca historizar la colonialidad para comprender cómo la misma colabora, por un lado, para la permanencia de la Historia occidental y eurocentrada como la Historia única y universal, y de otro para la subalternación de las ciencias producidas fuera de las categorías dominantes.

PALABRAS CLAVE: Europa, colonialidad, genocidio, epistemicidio.

REFERÊNCIAS

CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference**. Princeton: Princeton University Press, 2000. Disponível em português em: <<https://teoriografia.files.wordpress.com/2015/06/71612645-chakrabarty-dipesh-a-poscolonialidade-e-o-artificio-da-historia.pdf>> Acesso em 30 dez. 2018

DESCARTES, René. **Discours de la méthode**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

FANON, Frantz. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid: Ediciones Akal, 2009. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf> Acesso em 30 dez. 2018

FUNK, Cary; PARKER, Kim. **Women and Men in STEM Often at Odds Over Workplace Equity in Pew Research Center Social & Demographic Trends, 2018**. Disponível em: <<https://www.pewsocialtrends.org/2018/01/09/women-and-men-in-stem-often-at-odds-over-workplace-equity/>> Acesso em 15 jun. 2019

GROSGOUEL, Ramón. **Racismo/epistemicídio epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n-19: 31-58, julio-diciembre 2013 Disponível em <<http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>>. Acesso em 30 dez. 2018

GROSGOUEL, Ramón. **Apuntes hacia una metodología fanoniana para la decolonización de las ciencias sociales**. Piel negra, máscaras blancas, p. 261-284, 2009.

HOOKS, Bell. **Intelectuais Negras**. In: Estudos Feministas. IFCS/UFRJ – PPCIS/UFRJ – vol.3 nº 2, 1995.

KILOMBA. Grada. INSTITUTO GOETHE. **Descolonizando o conhecimento: uma Palestra Performance de Grada Kilomba**. São Paulo: 2016. Disponível em: <<http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>> Acessado em: 10 jun. 2019

MUDIMBE, Valentin-Yves. **“Discurso de poder e o conhecimento da alteridade”, in A invenção de África. Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**, Edições Pedagogo, Mangualde, 2013, pp. 15-42. Disponível em <<https://teoriografia.files.wordpress.com/2015/06/mudimbe-v-y-a-invinc3a7c3a3o-de-c3a1frica-2-pp-01-41.pdf>> Acesso em 30 dez. 2018

MIGNOLO, Walter. **“Os Estudos Subalternos são pós-modernos ou pós-coloniais. As políticas e sensibilidades dos lugares geoistóricos”**, in Histórias locais/projetos globais, UFMG, Belo Horizonte, 2003, pp. 239-294. Disponível em <<https://teoriografia.files.wordpress.com/2015/06/cap-4-os-estudos-subalternos-sc3a3o-pc3b3s-modernos-ou-pc3b3s-coloniais.pdf>> Acesso em 30 dez. 2018

MANNONI, Octave. **Psychologie de la colonisation**, Ed. du Seuil, 1950.

SCRIVEN, Olivia. **Why So Few? African American Women in STEM - Part II: By the Numbers in Scientista Foundation, 2013.** Disponível em:<<http://www.scientistafoundation.com/scientista-spotlights/why-so-few-african-american-women-in-stem-part-ii-by-the-numbers>> Acesso em 15 jun. 2019

WILLIAMS, Joan. The 5 Biases Pushing Women Out of STEM. **Harvard Business Review**, 2015. Disponível em:< <https://hbr.org/2015/03/the-5-biases-pushing-women-out-of-stem>> Acesso em 15 jun. 2019

Recebido: 30 dez. 2018.

Aprovado: 29 jul. 2019.

DOI: 10.3895/cgt.v14n41.9283

Como citar: LOPES, Vilma de Souza. Colonialidade e inferioridade do conhecimento. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v.14, n. 41, p. 32- 44, jan./jun. 2020.

Correspondência:

Vilma de Souza Lopes

Quadra Central 1, Conjunto M, Casa 14, Santa Maria, Brasília – DF, Brasil.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

