

“Desvelar o império português: a ciência de fabricar colonizadores e produzir a Angola”

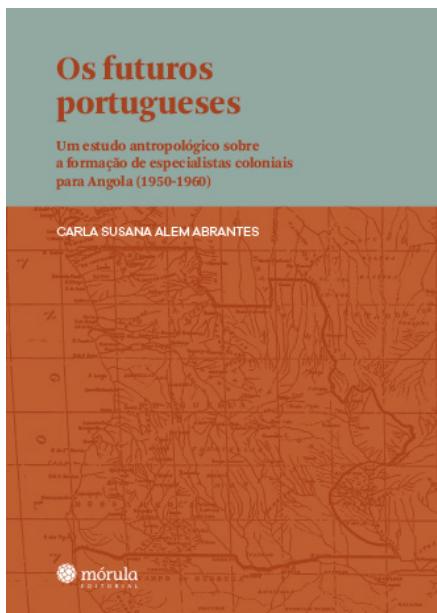
DOI
<http://dx.doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2022.218901>



Vinícius Venancio¹

Universidade Federal de Goiás | Goiânia, GO, Brasil
vini.venancio2@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-3245-1204>

Abrantes, C. Susana. *Os futuros portugueses: um estudo antropológico sobre a formação de especialistas coloniais para Angola (1950-1960)*. Rio de Janeiro, Editorial Mórula, 2022, vol. 1. 328p.



Ao final de abril de 2023, participei de um congresso em memória ao centenário de nascimento de Amílcar Cabral, intelectual e líder da guerra de libertação bissau-guineense e cabo-verdiana; evento que foi realizado no ISCSP, o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa. Ao tomar a palavra durante a cerimônia de abertura, o diretor da unidade acadêmica rememorou a história do instituto, história que, em suas palavras, dava muito orgulho a ele.

¹ | O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - processo nº 141565/2020-9 - e pelo Max Planck Institute for Social Anthropology

Imediatamente a sua fala, fui levado às palavras inscritas no livro *Os futuros portugueses: Um estudo antropológico sobre a formação de especialistas coloniais para Angola (1950-1960)*, de Susana Abrantes, que fazia parte das leituras às quais eu me dedicava naquele momento. O trabalho, oriundo da atualização e revisão da tese de doutorado da autora (Abrantes, 2012), versa justamente sobre o papel do ISCSP – antiga Escola Superior Colonial – na formação dos quadros da administração colonial portuguesa, cujo principal foco recai na análise das *dissertações* produzidas pelo alunado da instituição.

Centrando-se no material produzido entre os anos de 1950 e 1960 – embora não se restrinja a essa década –, a jornada para realizar tal análise densa e esmiuçada é dividida em três partes, com um número de capítulos que progride linearmente em cada uma delas. Na primeira parte, que conta com o capítulo primeiro, “O colonialismo como objeto”, a autora nos introduz à história da Escola Superior Colonial e ao colonialismo *em português*. Criada em 1906, a instituição foi o primeiro esforço governamental de consolidação de uma *ciência colonial*, cujo poderio foi ampliando ao decorrer do século XX.

A Escola

foi considerada pela historiografia como a instituição que esteve no centro do fenômeno colonial português, responsável pela transmissão para uma geração mais nova de uma ideologia informada por ideias de discriminação racial de populações africanas e de superioridade de um grupo dominante (Abrantes, 2022: 29).

Por esta razão, a autora nos convida a compreender o sistema de ensino não como um mero “orientador das ações coloniais”, mas também como um espaço de produção e disputa do *savoir-faire* (*Idem*: 41).

Naquele espaço, a gestão das populações *indígenas*² e da mão de obra oriunda dela (mal ou não remunerada) ocupava o lugar como uma das principais preocupações dos docentes e alunos – em sua maioria esmagadora homens portugueses brancos metropolitanos. E se a raça e o pertencimento geográfico eram fatores determinantes para a admissão na Escola, são esses os marcadores que impulsionaram Abrantes a transformar o passado em um problema etnográfico (Comaroff; Comaroff, 2010): sendo uma angolana branca – questão a qual a autora não se furtou em mencionar (Abrantes, 2012: 39) –, foram as histórias que relatam as violências perpetradas contra as populações *indígenas* angolanas que seu avô lhe contava que levaram Susana Abrantes a eleger o colonialismo como tema de estudo.

Talvez por essa razão, a autora pontua, de forma corajosa, que o sistema do *trabalho indígena* “era ainda reforçado por ideias de segregação racial compartilhadas pelos imigrantes portugueses, num processo que não esteve muito distante do

² | De acordo com a autora, *indígenas* era a categoria fundada na concepção de “diferenças étnicas e raciais” utilizada para denominar “os integrantes dos territórios colonizados” (Abrantes, 2022: 17).

apartheid da África do Sul” (*Idem*: 50). Neste mundo de fabrico e reificação da diferença, a Escola servia como espaço de produção de um modo de pensar e agir no mundo colonial, cuja ruína tem início na década de 1960.

A parte II, sobre *o ensino*, é dividida em dois capítulos – além de uma introdução. Nesse trecho do trabalho, a história e as transformações vividas pela instituição de ensino são o foco: passa a se chamar Escola Superior Colonial pouco mais de vinte anos após a sua criação e se transforma em Instituto Superior de Estudos Ultramarinos (Iseu) em 1953/54³. As mudanças são reflexo de reformas na legislação e administração colonial, que via na formação de *colonizadores* – agentes de contato, mediadores entre o mundo metropolitano e a colônia que pensavam modos de intervenção – um dos principais objetivos do Estado português, especialmente do seu Ministério das Colónias/do Ultramar⁴.

Desta forma, no capítulo 2, “A formação superior”, a antropóloga aponta que o objetivo da Escola era formar colonizadores para garantir a expansão e o fortalecimento da soberania portuguesa, de forma a equiparar aquele império às demais potências coloniais (*Idem*: 70). O currículo, que passou por alterações ao longo das décadas de existência da instituição, era composto de disciplinas como *Etnologia, Estatística, Direito, Geografia Colonial, Línguas Africanas e Higiene*, reproduzindo o olhar para “os africanos como objeto de políticas diferenciadas e com um lugar subalterno” (*Idem*: 29). O número de cadeiras cresceu ao decorrer dos anos, a necessidade de produção de um trabalho final emergiu, e pela instituição passaram figuras importantes da história portuguesa, como Mendes Correa, filiado à antropologia biológica (e profundamente racista), e Jorge Dias, pai da antropologia portuguesa, cuja formação doutoral ocorreu em meio à Alemanha nazista.

Em seu âmago estava a proposição da “‘integração’ dos territórios coloniais” (*Idem*: 103), assim como era reproduzida a noção de tutela. Esta última é abordada de maneira muito competente pela autora, que compara a realidade em tela aos contextos indígenas observados pelos mestres de sua *alma mater*, João Pacheco de Oliveira e Antonio Carlos de Souza Lima. Tal paralelo ajuda a enriquecer o entendimento das (des)continuidades do colonialismo *em português* dos dois lados do Atlântico.

No capítulo 3, “O acesso às posições da administração”, o foco está nas “relações entre a estrutura do ensino e as normas de gestão colonial” (*Idem*: 117). Ao acompanhar os períodos de reforma no ensino e na administração colonial (1926 e 1946), Susana Abrantes nos mostra como o perfil do alunado era majoritariamente masculino, com laços laborais ou de parentesco com agentes do Estado, jovem e metropolitano. Tal quadro joga luz às disparidades materiais entre as populações, especialmente se levarmos em consideração que o número de escolas de ensino básico nas colônias era reduzido e voltado para os *colonos*, ou seja, os brancos⁵. Contudo, após a segunda Reforma, em 1946, “Angola era a colônia com mais representantes

³ | “Mais tarde, em 1961, a Escola recebeu o nome de Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina (ISCPU), até que em 1975 encerrou as suas atividades com o fim do regime colonial. Em 1980, a instituição de ensino voltou a funcionar como Instituto Superior de Ciências Políticas e Sociais (ISCP), um instituto em atividade no tempo presente, especializado no ensino e na pesquisa de áreas de saber que ultrapassam o conhecimento sobre países africanos e asiáticos, muito embora esta ainda seja uma das áreas privilegiadas de interesse e especialização” (Abrantes, 2022: 80).

⁴ | Vale pontuar que o ditador António de Oliveira Salazar, principal face do regime político fascista do Estado Novo, foi o ministro da pasta por dois momentos diferentes no ano de 1930. Por essa e outras razões, acredito que é indissociável pensar o fascismo e o colonialismo português.

⁵ | As clivagens dentro das classificações coloniais eram fortes, fazendo com que os portugueses nascidos e residentes nas colônias fossem considerados portugueses de segunda categoria, razão pela qual, entre outras, criou-se a crise dos retornados com as independências dos territórios ultramarinos na década de 1970 (cf. George, 2023).

no corpo discente” (*Idem*: 119), momento no qual era considerada a joia do império português.

Para o ingresso na administração portuguesa, candidatos oriundos da Escola eram preferidos, sendo o título decorrente da formação um diferencial na seleção. Esse é um dado relevante, uma vez que o Ministério das Colónias/Ultramar recebia cartas de cidadãos de todos os cantos de Portugal continental pedindo por emprego nas então colônias, como pude ver em visita ao Arquivo Histórico Ultramarino em junho de 2022. Os egressos da Escola poderiam ascender com maior facilidade na hierarquia administrativa colonial – responsável por produzir relatórios sobre a vida nas colônias –, ganhando, assim, melhores salários.

A terceira parte, a partir da qual a análise se debruça nas *dissertações* escritas e defendidas pelos *alunos-autores*, é marcada por um contexto sociopolítico singular, que começa em âmbito internacional e impacta diretamente na estrutura do império colonial português. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, são criadas as organizações internacionais, como ONU, Unesco e OIM, que são pautadas por políticas antirracistas, levando ao término *pro forma* do *Estatuto do Indigenato*⁶.

A mudança, que contribuiu para questionar a legitimidade do colonialismo português, fez com que a principal preocupação que circunscrevia os trabalhos da Escola, o trabalho, fosse transformada no âmbito discursivo para a transformação dos *indígenas* em cidadãos, mesmo que essa cidadania fosse de segunda – terceira ou quarta – classe. Em função das pressões internacionais, o trabalho, que antes era *escravo* e depois *forçado*, precisava se tornar remunerado. Contudo, é visível, nos trechos destacados pela autora das *dissertações* dos *alunos-autores*, que a ideologia fascista-colonial vigente estava tão imbricada nas produções que perdurava nelas o pensamento similar à máxima nazista de que “só o trabalho liberta”, embora gradualmente o ensino começasse a aparecer como saída para *civilizar* e *assimilar* os *africanos*. Ou seja, os saberes coloniais produzidos são nitidamente localizados (Haraway, 2015).

Das oitenta *dissertações* encontradas por Susana Abrantes que versavam sobre territórios e populações angolanas, foram escolhidas seis para análise mais detida, ou seja, aquelas que versavam diretamente sobre a temática do trabalho. É a partir dessa circunscrição que a autora nos leva ao capítulo 4, “Repertórios do conhecimento especializado”. Nele, Abrantes parte da problemática do *trabalho indígena*, “o maior problema da colonização” (Abrantes 2022: 187), para tecer a sua análise. Nas *dissertações*, os *alunos-autores* não apenas descreviam e localizavam o problema, como davam soluções a ele. De Norte a Sul de Angola, questões como ausência de trabalhadores, baixa produtividade e baixos salários são descritas em concomitância ao uso de imagens de controle (Collins, 2019), ou seja, estereótipos raciais e genderificados usados de forma a naturalizar a violência e a dominação – como as noções de preguiça, vadiagem e subversão.

⁶ | Segundo a autora, “o Estatuto do Indigenato definiu o africano pela obrigação para o trabalho e como principal objeto da ação colonizadora. Por meio dele, os civis foram distinguidos dos não civis – os primeiros, portugueses natos e os indígenas assimilados; os segundos, indígenas submetidos a essa lei especial que determinou, para além da obrigação do trabalho, a proteção de suas tradições indígenas e a garantia dos direitos naturais e incondicionais sob a forma de tutela. Estes eram os termos do Estatuto” (Abrantes, 2022: 49).

Ao mesmo tempo que se pensava na “solução” para problemas como a desorganização das famílias em função das migrações laborais, havia uma mudança no ato de nomear – ou seja, na produção de gramáticas da diferença (Cooper; Stoller, 1997: 4), que por sua vez seguia alicerçada em processos de produção de desumanização. Aqueles que antes “eram vistos como populações *primitivas, selvagens, indígenas ou pretos, negros*” (Abrantes, 2022: 45-6) tornam-se *homens válidos, trabalhadores assalariados, agricultores, produtores autônomos*, ou melhor, *os futuros portugueses*. Estes são, como bem sintetiza Antonio Carlos de Souza Lima (2022: 8) no prefácio da obra, *os trabalhadores ideais*.

Não à toa, é ao pensar a melhoria da performance laboral que o foco das *dissertações* recai na saúde e na alimentação. Ao decorrer da descrição feita por Abrantes sobre o colonialismo português, o diálogo direto e indireto com a obra de Foucault ressoa em nossos ouvidos de forma constante. O filósofo francês acaba figurando como uma presença de sombra, tanto como fonte de inspiração, reflexão e crítica (Stoller, 2002: 140).

Localizado o problema, o *trabalho indígena*, a autora parte para a análise das soluções no capítulo seguinte, “Problemas e soluções da administração”. Nele, os discursos tutelares parecem recrudescer, e os futuros *colonizadores* apresentam o Estado colonial como caminho para *civilizar os africanos* a partir de um governo de corpos verticalmente estabelecido. A capacidade intelectual dos *indígenas* é reiteradamente posta em xeque, enquanto o aumento do lucro é o principal objetivo da tutela.

É neste momento que o sentimento da *lusitanidade*, ancorado no ideal luso-tropicalista de Gilberto Freyre, começa a ser difundido para criar a noção de que *Portugal não é um país pequeno*, slogan da propaganda colonial. Aqui, a educação surge como caminho ideal para a docilização dos corpos e construção de indivíduos assimilados, o que só seria possível com a modernização do quadro administrativo-colonial, como apontam os *alunos-autores*.

Curiosamente, as *dissertações* analisadas por Abrantes são marcadas por leves lampejos de denúncia da violência colonial, que surgem pela noção de *abusos* (Abrantes, 2022: 227). Todavia, mesmo quando aparecem, os *abusos* são vistos como provenientes da má administração, sendo necessária uma presença mais forte da administração colonial, uma vez que o Estado seria o único detentor do monopólio da violência – em termos bem weberianos.

Por último, temos o capítulo 6, “Conhecimentos situados”. No derradeiro ato de sua obra, Susana Abrantes apresenta como os *alunos-autores* eram consolidados como “os verdadeiros intérpretes da realidade ultramarina” (*Idem*: 249). Um deles, Amadeu Castilho Soares, via a colonização como “um somatório das vitórias constantes sobre a natureza diversa e a história dos povos atrasados” (*apud* Abrantes, 2022: 251), mesmo em um momento em que a antropologia biológica de Mendes

Correa era substituída pela culturalista – e não menos colonialista – de Jorge Dias.

É no final da década de 1960, com a introdução de uma perspectiva mais social (que ainda não levava a diversidade em consideração de forma plena), que as *dissertações* alcançam mais de trezentas páginas e passam a dialogar com a mais recente produção das ciências sociais. Entretanto, isso não garante o rompimento com a ideologia fascista vigente no momento.

Com a análise das *dissertações*, a autora passa a compreendê-las como espaços de prática política, nos quais os rumos do colonialismo português eram traçados. Neste momento, *direitos dos indígenas* começam a ser aventados – sempre em tutela, é claro – e propostas de *mimesis* das práticas dos povos colonizados para facilitar a assimilação são elaboradas. Assim, para Susana Abrantes, as *dissertações* devem ser vistas como *peças administrativas* produzidas entre o local e o jogo internacional (Abrantes, 2012: 278), cuja utilidade muda radicalmente com o fim do *Estatuto do Indigenato* em 1961 – após pressão internacional.

Acredito que, para além da competente etnografia do colonialismo português em Angola, outro ponto alto da obra é o desvelar de como a substituição de velhos termos, como *colonial* e *indígenas* (*Idem*: 278-9), não significou uma mudança estrutural do trato para com as populações angolanas. De forma semelhante ao proposto por Mbembe (2021: 99), tais mudanças e atualizações na gramática colonial são nada mais do que a necessidade de fazer a violência passar despercebida – especialmente aos olhos das organizações internacionais.

A etnografia das *ciências da gestão colonial* produzida por Abrantes nos mostra o fato de que o colonialismo português ser marcado por um olhar fragilizado e de baixo contingente populacional para dar conta da administração colonial (Trajano Filho, 2004) não o faz menos violento. Em seu livro, a antropóloga desvela, de forma minuciosa e competente, as bases para a violência colonial que aparecem nas linhas – e nas entrelinhas – das *dissertações* analisadas e da educação para os *colonizadores* como um todo. A pertinência do assunto na atualidade é reforçada pela publicação, quase simultaneamente, da obra de Rui Mateus Pereira (2021), que estudou o olhar da formação superior colonial para Moçambique.

Pelas razões elencadas até aqui, ao meu ver o trabalho já nasce clássico e obrigatório para que possamos, especialmente a partir do solo brasileiro, jogar as últimas pás de terra na ultrapassada ideia – que persiste em alguns circuitos acadêmicos – de que o colonialismo português teria sido mais brando e menos violento do que o inglês e o francês, por exemplo. Ao fim e ao cabo, a obra de Susana Abrantes nos mostra que “Portugal tem um enorme passado pela frente” – parafraseando a sentença de Millôr Fernandes para o caso brasileiro, especialmente quando nos atemos à *estória* que abre este trabalho. Assim, resta saber até quando o país e os seus nacionais se negarão a encarar o passado que a autora escancara ao longo das trezentas e vinte e duas páginas do seu livro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, Carla Susana Além. 2012. “Problemas” e “soluções” para a gestão de Angola: Um estudo a partir do ensino superior de administração colonial em Lisboa, 1950-1960. Rio de Janeiro, Doutorado em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- COLLINS, Patricia Hill. 2019. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo, Boitempo Editorial.
- COMAROF, Jean; COMAROF, John. 2010. “Etnografia e imaginação histórica”. *Proa: Revista de Antropologia e Arte*, 2.
- COOPER, Frederick & STOLER, Ann Laura (eds.). 1997. *Tensions of empire: colonial cultures in a bourgeois world*. Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press.
- GEORGE, João Pedro. 2023. *O império às costas: Retornados, racismo e pós-colonialismo*. Lisboa, Objectiva.
- HARAWAY, Donna. 1995. “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”. *Cadernos Pagu*, 5: 7-41. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 27 fev. 2024.
- MBEMBE, Achille. 2021. *Políticas da inimizade*, São Paulo, n-1.
- PEREIRA, Rui Mateus. 2021. *Conhecer para dominar: A Antropologia a serviço da política colonial portuguesa em Moçambique*. Lisboa, Parsifal, 478 pp.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. 2022. “Portugueses? De que futuros?”. In: ABRANTES, C. Susana. *Os futuros portugueses: um estudo antropológico sobre a formação de especialistas coloniais para Angola (1950-1960)*. Rio de Janeiro, Editorial Mórula.
- STOLER, Ann Laura. 2002. *Carnal knowledge and imperial power: Race and the intimate in colonial rule*. Berkeley, University of California Press.
- TRAJANO FILHO, Wilson. 2004. “A constituição de um olhar fragilizado: notas sobre o colonialismo português em África”. In: CARVALHO, Clara; CABRAL, João de Pina (orgs.). *A persistência da História: passado e contemporaneidade em África*. Lisboa, Imprensa de Ciência Sociais, pp. 21-59.



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001