

# Os futuros portugueses

Um estudo antropológico sobre a formação de especialistas coloniais para Angola (1950-1960)

CARLA SUSANA ALEM ABRANTES



mórula  
EDITORIAL

Saúdo com ênfase a publicação desta obra inovadora. Tive o privilégio de conhecer os momentos iniciais e intermédios de indagação, questionamento, entusiasmo, perplexidade, bem como de perseverança, paciência e laboriosa pesquisa da sua autora junto de uma documentação quase inerte e, para muitos, anacrônica e desinteressante.

Se entretanto se multiplicaram os estudos críticos de império e dominação colonial, contrabalançando a tradição discursiva de uma disciplina que, de tão atenta aos usos e costumes dos povos dominados, se distraía de examinar o exercício da dominação que possibilitava essa modalidade narrativa, e hoje abundam teorizações e descrições da anatomia do colonialismo e dos impérios, conjugando métodos e posturas epistêmicas da história e da antropologia, apelando à descolonização do pensamento e das relações que no mundo contemporâneo ecoam os legados coloniais, muito nos falta ainda saber sobre a fisiologia dessa dominação, suas práticas institucionais e improvisadas, registos cognitivos em que assentava, sujeitos que a traziam viva e, nas múltiplas dissonâncias do cotidiano, a aceitavam, questionavam, reproduziam, ampliavam, deixando legados insuspeitos que se perpetuam, transformam, adiam as possibilidades de exercício generalizado de cidadania e liberdade. É neste plano que se insere a presente obra, em que a autora, hoje amadurecida por uma prolongada convivência reflexiva com a complexidade dos legados pós-coloniais em contextos de fala portuguesa, nos propõe — no que não deixa de ser uma viagem ao coração das trevas — uma visita ao âmago do poder e da dominação que se aplaina e banaliza, mas não oculta, na folhagem académico-burocrática e cinzenta das dissertações dos futuros agentes da administração colonial portuguesa na década de 1950.

CRISTIANA BASTOS, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

CARLA SUSANA ALEM ABRANTES

# **Os futuros portugueses**

**Um estudo antropológico sobre  
a formação de especialistas coloniais  
para Angola (1950-1960)**

Copyright © Carla Susana Alem Abrantes.  
Todos os direitos desta edição reservados  
à MV Serviços e Editora Ltda.

REVISÃO  
Maria Lúcia Resende

PROJETO GRÁFICO  
Patrícia Oliveira

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ  
Elaborado por Gabriela Faray Ferreira Lopes — CRB 7/6643

---

A143f

Abrantes, Carla Susana Alem

Os futuros portugueses: um estudo antropológico  
sobre a formação de especialistas coloniais para Angola (1950-  
1960) / Carla Susana Alem Abrantes. – 1. ed. – Rio de Janeiro :  
Mórula, 2022.

324 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-81315-13-9

1. Antropologia. 2. Colonialismo – aspectos sociais. 3.  
Colonialismo – Angola. 4. Estado colonial. I. Título.



22-77990

CDD: 301.072

CDD: 572.028

---



Rua Teotônio Regadas 26 sala 904  
20021\_360\_ Lapa \_ Rio de Janeiro \_ RJ  
www.morula.com.br \_ contato@morula.com.br  
/morulaeditorial /morula\_editorial

“E o vento faz assim, quando morremos: ele sopra, o nosso vento. Porque nós, que somos seres humanos, temos um vento nosso. Portanto, quando morremos, o vento faz poeira, quer soprar, desfaz as nossas pegadas. Se assim não fosse ficariam visíveis para sempre, como se ainda vivêssemos, as pegadas que o vento quer soprar. Por isso o vento sopra (...)”

[ **“BOSQUÍMANOS”**. IN: RUY DUARTE\*\* DE CARVALHO, DA LAVRA ALHEIA I, *ONDULA SAVANA BRANCA*, 2005 ]

\* Os Bosquímanos vivem nos desertos do sul de Angola.

\*\* Ruy Duarte de Carvalho foi poeta, cineasta, antropólogo e ficcionista. Nasceu em Santarém, Portugal, em 1941, e radicou-se em Angola em 1963, vindo a falecer em 2010. No livro *Ondula, savana branca* estabeleceu um diálogo com versões de sabedoria popular, num exercício de tradução das tradições orais de várias línguas autóctones africanas.

## SUMÁRIO

7	PREFÁCIO   <b>Portugueses? De que futuros?</b>
13	APRESENTAÇÃO
25	<b>PARTE I</b>   A ESCOLA COLONIAL E A FORMAÇÃO DE ESPECIALISTAS
27	<b>O colonialismo como objeto</b>
29	Ideologia, projetos e transferência do poder colonial
38	Percurso metodológico
45	Breve contextualização histórica do colonialismo português
57	<b>PARTE II</b>   O ENSINO
59	<b>As fontes</b>
68	<b>A formação superior</b>
69	Projetos de ensino anunciados: criação e reformas da Escola
80	Modos de classificar os problemas coloniais: cadeiras e programas de ensino
100	A emergência dos estudos especializados: os “alunos-autores”
106	As práticas de ensino
111	Regências reconfiguradas com os “alunos exemplares”
117	<b>O acesso às posições da administração</b>
118	Os alunos inscritos no curso básico
122	<i>A preferência</i> pelos formados no ensino superior colonial
125	O destino prometido: cargos e territórios de domínio
134	Prescrições para uma ocupação administrativa
143	Relatórios destinados ao “centro”
151	<i>Os homens de ação</i> e os especialistas coloniais

161	PARTE III   AS DISSERTAÇÕES
163	<b>Decupagem metodológica das práticas epistêmicas</b>
187	<b>Repertórios do conhecimento especializado</b>
187	O “problema” da mão de obra
198	De trabalhadores para agricultores
200	Teorias negociadas
209	Culturas locais solapadas pela escrita
215	<b>Problemas e soluções da administração</b>
216	Projetos de melhoria e transformação
223	<i>Os ditames do coração</i>
227	A educação como uma ação colonial segura
233	Os <i>abusos</i> como um problema da administração
237	Direitos indígenas e a “má gestão” local
240	A criação de uma estrutura especializada na colônia
249	<b>Um conhecimento situado</b>
251	Competências especializadas para a África
260	Métodos, soluções e ações <i>idôneas</i>
266	Encruzilhadas da disputa acadêmica
275	As lideranças africanas em foco
277	As dissertações como arenas coloniais
281	CONCLUSÕES   <b>Gramáticas da metrópole</b>
293	REFERÊNCIAS
321	LISTA DE SIGLAS





## PREFÁCIO

# Portugueses? De que futuros?

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA

Museu Nacional – UFRJ

No estranho e inóspito mundo do ano de 2022, globalizado, pandêmico e com o espectro da disseminação, quer bélica, quer financeira e social de uma guerra, os discursos e as posições acadêmicas que clamam por opções “decoloniais”, por uma redefinição de fluxos globais numa orientação sul-sul me parecem mais do que nunca insuficientes. A presença cotidiana das camadas de sentidos e ações enraizadas nos colonialismos e imperialismos, com os racismos de diversas ordens e focos que moldam nosso cenário contemporâneo demandam mais que posicionamentos engajados. É preciso crítica sistemática baseada em pesquisa, assim como planejamento de ações voltadas à sua superação, discutido em condições dialógicas simétricas.

Escrevo esta apresentação desde o Brasil contemporâneo à beira de uma eleição presidencial, com múltiplas tensões embutidas: um país enredado nas teias dos regimes neoextrativistas que perpassam América(s) Latina(s), África(s) e outros cenários no planeta. Diante do momento histórico que vivemos, mais do que nunca me parece fundamental que consigamos entender — para não nos iludirmos com soluções mágicas e superficialmente eficazes — este legado colonial que, queiramos ou não, estrutura nosso presente de uma crescente desigualdade e de subordinação no plano da divisão internacional do trabalho. Sem isso, me parece impossível o enfrentamento das disparidades de renda e de oportunidade, de racismos, de violência e brutalidade que estruturam nossa vida cotidiana. Se

no plano global a pandemia de covid-19 evidenciou o crescimento da renda do 1% de mais ricos do planeta, no caso brasileiro os danos são muito mais amplos ainda, espelham as diferenças que separam mundos e pessoas independente de distâncias físicas.

*Os futuros portugueses: Um estudo antropológico sobre a formação de especialistas coloniais para Angola, 1950-1960*, de Carla Susana Alem Abrantes, nos traz uma contribuição fundamental não apenas para o entendimento de Angola e de Portugal, mas também do próprio mundo contemporâneo. O livro nos apresenta aos princípios e dispositivos que orientaram a quimera de um *futuro português* destinado aos povos africanos, em especial os de Angola de hoje, tal como veiculados e reproduzidos pelos jovens formados na Escola Superior Colonial de Lisboa, instituição que, após inúmeras reconfigurações, deu lugar ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas — ISCSP associado à Universidade de Lisboa.

Aos *futuros portugueses* caberia um destino inevitável: tornarem-se os “trabalhadores ideais”, por meio de processos educacionais mediatizados pelos administradores formados na, e para a, metrópole colonial, mas operando o Estado colonial português-angolano. Está aí uma temática — a da figuração social dos lugares e dos destinos sociais dos povos — que não poderia ser mais atual e presente. Afinal, poderíamos retrair todo o século XIX e XX, e as primeiras décadas do XXI, pensando desde o imperialismo mais brutal, passando por colonialismos tardios, e chegando ao *soft power* gerado a partir dos grandes centros de formação situados essencialmente no eixo Estados Unidos-Europa Ocidental, com outros espaços emergentes de formação intelectual se delineando. No caso brasileiro, é impossível entender opções no plano da política econômica, desde a leitura da vida social à implementação de políticas e sua avaliação, sem entender de onde provêm e como foram introjetadas as matrizes de pensamento que as conformam. E neste ponto a experiência brasileira pode ser um contraponto que nos leve, angolanos, portugueses e brasileiros, a nos conhecermos melhor, em meio ao mar das corporações desterritorializadas que tramam o tecido do presente.

Susana Abrantes realizou uma pesquisa densa em arquivos portugueses, em especial com os textos das *dissertações* dos alunos da Escola Colonial, depositadas na biblioteca do ISCSP-UL. Seu trabalho se produziu em diálogo com a já extensa literatura dos estudos dos colonialismos, proveniente seja do campo da historiografia, seja mais amplamente do das ciências sociais, em Portugal ou no mundo anglo-franco-saxão; e com uma vertente da antropologia produzida no Brasil que procurou pensar os projetos de colonização interna do país já no período do século XX. Por meio da etnografia de documentos e da imersão entre os estudos — e entre os estudiosos — do tema, a autora decupa como foram construídos no ensino colonial os africanos de Angola, como se pretendia transformá-los, e qual seu lugar como *futuros portugueses*. De seu trabalho colhemos importantes sinais e apontamentos para o estudo das redes sociais que estruturaram essa imaginação de Angola e as bases de sua ação. Se formos pensar os processos de formação de Estado e construção de nações pós-coloniais, de que o Brasil é um caso importante, ainda que de outro momento; e indagarmos sobre como Estado e nação continuam em elaboração no presente cotidiano, veremos como o livro abre portas para outras investigações e visadas comparativas.

Para elaborar este livro, Susana Abrantes partiu de sua tese de doutorado em antropologia, defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Museu Nacional, numa formação compartilhada com o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Entre tese e livro está a experiência de tornar-se, ela mesma, docente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), concebida durante os anos de governos do Partido dos Trabalhadores para realizar a cooperação internacional com os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em especial com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop).

O convívio com os estudantes africanos forneceu-lhe uma perspectiva privilegiada para a revisão do trabalho. Estar na Unilab depois do trabalho que produzira lhe permitiu refletir sobre o que

significa ministrar aulas de antropologia para aqueles que retornarão aos seus países para exercer funções diversas, entender os modos como os estudantes africanos dos Palop percebem o quê e o como lhes ensinaram a se autocompreender. Significou também entender as precariedades de nossas formas de suporte cooperativos, diante das violentas mudanças na vida pública brasileira ocorridas entre o lançamento do projeto da Unilab e o momento corrente, bem como pensar e acompanhar de perto todas as formas de discriminação e racismo enfrentadas pelos alunos aqui no Brasil. E com isso, ganhou a possibilidade de melhor entender o próprio sentido da existência da Unilab e dos projetos da dita cooperação sul-sul, sobre a qual há muito a pensar e partilhar, pelo que pode trazer de outras formas de colaboração na vida intelectual. Pensar sobre o destino dos egressos da Unilab é já uma necessidade, que encontra aqui uma inspiração a partir de uma análise cuidadosa e sensível de um momento anterior.

O resultado nos coloca diante de uma conjuntura específica do colonialismo português tardio, em que a centralidade da educação — em suas múltiplas formas de ensino e aprendizagem — nos interpela sobre o tempo presente mesmo que vivemos, no qual as ideias neoliberais de gestão vêm impactando fortemente o fazer intelectual, sobretudo as universidades. Vemos, em paralelo, como “novas” formas de transmissão de conhecimento “a distância” (algumas que ganharam largas escalas no contexto desses anos de pandemia) se instalam, disseminam e são reapropriadas por variados segmentos sociais em distintos pontos do globo. Crescem os *think tanks*, afunilam-se os espaços de formação de elites, assim como os ideais de um ensino cada vez mais privatizado e menos orientado por projetos estatais. Os elos entre ciência e administração parecem encadeados de um modo nada evidente, aparentemente esgarçados, mas na verdade estão redefinidos. Serão ainda as escolas e as universidades locais de formação para aqueles que deverão pensar em instrumentos para projeção e prospecção de futuros?

Revisitar essa quadra de formação de profissionais-intelectuais, parte de um projeto de dominação estrangeira, e o conjunto de temas

que seus trabalhos e formação traziam segue sendo importante e atual, sobretudo para Angola e Portugal, seja para se entender a administração estatal angolana contemporânea, seja para se perceberem os estoques de representações daqueles que se formam em Portugal em “ciências da gestão”. Os deslizamentos entre o *saber* e o *fazer*, entre *compreender* e *governar*, entre formas de conhecimento e modos de administração são parte necessária dos processos sociais que conformam a vida de sociedades mais ou menos “ocidentalizadas” no presente. Longe de pregar continuidades estritas, *Os futuros portugueses* nos permite olhar questões pensadas na atualidade angolana como “problemas sociais” e nos inquirirmos sobre a profundidade temporal de certos modos de enunciação, e pensarmos sobre as soluções figuradas no passado e no presente.

Olhando para os enquadres gerados por uma rede ampla de atores e autores, produtores de ações e de significações, dentre os quais se situam os alunos da *Escola Superior Colonial*, Susana Abrantes nos deixa a inquietação do quanto os “pensamentos de Estado”, que “nos pensam” ao tentarmos pensá-los, nos sobrepujam<sup>1</sup>. Dizendo de outro modo: só é possível pensar efetivamente em processos decoloniais ou decolonizantes ao preço de um pesado e denso esforço reflexivo que deveria passar a limpo muito das formas de ação daquilo que contemporaneamente e no plano global se reconhece como *Estado*.

Os alunos/regentes-autores não se tornaram notabilidades no mundo acadêmico, no entanto ocuparam posições importantes na administração do Estado colonial português-angolano. Abrantes nos propõe ver esta administração como *zona de contato* entre as populações africanas e as tecnologias de governo geradas desde a metrópole portuguesa. Seus integrantes seriam, assim, *agentes de*

---

<sup>1</sup> Ver CASTRO FARIA, Luiz de Castro. *Oliveira Vianna*: de Saquarema à Alameda São Boaventura, 41 — Niterói: o autor, os livros, a obra. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2002, p. 26 sobre as virtualidades de se pensar numa trajetória social de indivíduos desse duplo ponto de vista: sua existência como ator no campo do poder, e como autor no campo intelectual (realidades que sempre se interpenetram).

*contato*, responsáveis pela enunciação de questões e pela nomeação de povos sob seu governo, formas híbridas que poderiam ser trilhadas nos momentos pós-independência do Estado nacional angolano, de seus partidos políticos, imiscuindo-se nos momentos mais árduos de sua história. Os resultados da análise fina dessas formas híbridas encontram-se aqui apresentados.

Tais características poderíamos pensar em estender para diversos outros dispositivos administrativos de então e de agora: à própria *Escola*, que ao longo do tempo sofreu transformações, ou às formas de cooperação internacional, inclusive aquelas enraizadas desde o Brasil, ele próprio um elo na cadeia de ação de organismos multilaterais, de imperialismos, de significados e ações. Entre um e outro momento, mudam de sentido os *futuros* e os *portugueses*. Entre o então e o agora há toda uma zona furta-cor que é nossa tarefa trazer para matizes mais definidos, o que não se resolverá por denúncias ou evocações de princípios filosóficos, generosos e importantes que sejam. Temos aqui um bom e provocante começo.

## APRESENTAÇÃO

Como foi possível que uma autoridade estrangeira pudesse ser imposta a 4 milhões de indivíduos de origem africana em Angola? Como se pensou em transformar esses povos de origens linguísticas e territoriais variadas em “futuros portugueses” a partir de um espaço de formação de elites administrativas? Quais foram as representações em torno do Estado e que ações produziram o confinamento de populações autóctones segundo modos de vida coloniais? Este livro procura responder a estas questões voltando-se para os discursos da Escola Colonial de Lisboa tomados com base em *dissertações de licenciatura* — peças inscritas nos aparatos administrativos da relação entre a metrópole e a colônia. Considerando essas *dissertações* como “práticas institucionais” (Souza Lima, 2002) e também “práticas epistêmicas” (Stoler, 2009), procurei apresentar como as populações classificadas como “indígenas” foram transformadas em objetos privilegiados de uma ação reparadora, em um procedimento discursivo que nomeou e definiu suas identidades como incapazes e “problemáticas”<sup>2</sup>.

O processo de investigação ocorreu entre 2007 e 2010 em duas viagens ao “Norte”, à ex-metrópole Lisboa, e no encontro com livros, documentos e interlocutores que forneceram os elementos para essa reflexão sobre as interfaces do campo científico com o campo administrativo nas relações estabelecidas por Portugal para Angola no século XX. Dessa imersão, selecionei os produtos do curso de administração colonial nos anos 1950 para uma descrição

---

<sup>2</sup> Uma primeira versão deste livro foi defendida em 2012 como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, orientada por Antonio Carlos de Souza Lima e co-orientada por Cristiana Bastos.

etnográfica. Era para mim relevante compreender como haviam se criado os sentidos para os projetos de expansão e imposição de valores estrangeiros que desconfiguraram sociedades inteiras em relação às suas existências autônomas. Procurei estabelecer elos comparativos com as teorias sobre o colonialismo em um diálogo com uma literatura brasileira e portuguesa (Souza Lima, 1995; Bastos, 2002). No contato com arquivos e bibliotecas coloniais, ganhei novas perspectivas para esse conflito, bem como uma habilidade para reconhecer o pensamento científico a partir dos espaços sociais de significação em que ganharam existência. Depreendi que os modos de pensar se organizavam não simplesmente por uma “cultura do opressor” ou por uma “ideologia dominante”, mas por dinâmicas ressignificadas nos cotidianos de ação por indivíduos que buscavam uma inserção intelectual e profissional nas estruturas dos Estados nacionais. Assim, ao me aproximar dos “colonizadores”, encontrei as bases para a violência nos códigos culturais que estruturaram a sua conduta, criaram instituições e práticas profissionais, definiram os seus destinos como coletivos nacionais e projetaram formas administrativas para fora, para outros territórios e povos, impondo visões de mundo pretendidas como universais.

Estes temas continuam a ser relevantes tanto para Portugal como para Angola. As categorias e as práticas geradoras de desigualdade e diferenciação criadas durante a expansão colonial do séc. XX moldaram identidades por meio de profundos processos de organização política. Há uma longa tradição dos modos de governar construídos sob a clivagem entre “nós” e os “outros” que estão colocados hoje para os países africanos (Mamdani, 1996, 2012). Mesmo que as ideologias coloniais tenham sido questionadas e denunciadas, é relevante que se mostre como o conhecimento científico foi utilizado na construção da nação portuguesa, ao mesmo tempo em que se forjou a ocupação colonial em diferentes níveis e escalas nos territórios distantes. Os elos entre ciência e administração também mostram como certas disposições e alguns mecanismos permanecem nas estruturas do Estado angolano, em seu papel



de orientador e controlador das atividades de autoridades locais e das contendas em torno dos marcos da constituição nacional e dos direitos tradicionais (Florêncio, 2015; Sungo, 2016). Podemos também verificar como certos “problemas sociais” continuam a ser repetidos no presente sem que uma leitura crítica possa identificar não os efeitos da modernização, mas o viés cristalizado da gestão destinada ao controle da população por parte de setores da sociedade nacional interessados em manter seu lugar de distinção e proeminência civilizatória (Conceição, 2022; Mafeje, 2020; Amselle; M´bokolo, 2017, Campos, 2016).

Os “novos” modelos coloniais criados nos anos 1950-1960 em Lisboa dão pistas de como se organizaram essas disposições para o governo em Angola. Havia a percepção de que os intelectuais e administradores estavam diante de indivíduos inseridos em uma “outra” cultura, negra, africana, que não se adequaria com facilidade aos seus propósitos políticos e econômicos. Nos esforços de assimilação, traduzidos para uma nova linguagem apoiada pelas ciências sociais, a diferença cultural continuava a ser de difícil solução — a velha questão nativa da colonização. Nessa “integração”, o lugar destinado aos povos autóctones foi o de trabalhadores. A educação parecia conferir um caminho seguro para que ao “indígena” fosse dada a possibilidade de compreensão de um sistema pensado como “melhor para todos”. De um Estado “capataz” da primeira metade do século XX, vemos surgir um Estado “educador”, uma solução legal orientada pelas convenções internacionais, que passaram a impulsionar visões humanistas e a denunciar as práticas violentas.

A sustentação para tais práticas ao longo do tempo ocorreu por meio de processos de transmissão para uma geração mais nova não apenas de uma ideologia, mas, principalmente, de disposições criadas e discursos legitimados pelo exercício de um poder tutelar (Souza Lima, 1995, 2002), e que se tornou eficaz para a gestão dos territórios. Em uma imaginação de futuro, ou seja, como projetos (Thomas, 1994), tais formas organizacionais produziram um conhecimento especializado e geraram efeitos de controle local. Não foram somente as populações autóctones a serem objeto do que se pensava

como uma forma de reparação. Os agentes administrativos locais também foram transformados em alvo de teorias renovadas e submetidos a processos de ensino com uma linguagem “limpa” dos abusos do passado. A criação de estruturas de gestão especializadas nesse período, na metrópole e nas colônias, concomitantemente, mostra uma divisão de trabalho oportuna para as necessidades da economia que se expandia naquele momento. Por um lado, se desenhava uma alta gestão colonial conhecedora das “modernas” regras de administração, “homens do saber”, que se dedicariam a conceber os novos projetos. Por outro, concebiam-se lideranças locais, “homens da ação”, futuros “dirigentes” que passariam por uma transformação cultural dos hábitos relativos à vida econômica a partir de um processo de formação “superior” gerido pela metrópole.

Assim, dos anos 1950 em diante, a presença do ensino como mediador dessas relações ganhou relevância e passou a garantir a manutenção dos elos entre a metrópole e a colônia, trazendo para o centro da cena de expansão uma instituição de ensino dedicada a conceber os projetos coloniais e a se responsabilizar pela administração “superior” dos territórios sob domínio. Mesmo com ideias mais progressistas que suplantaram os conteúdos racializados das décadas anteriores, questionaram o direito conservador e pressionaram para o fim do *Estatuto do Indigenato* — considerado um grande “trunfo” político (Macagno, 2015) —, as reformas podem ser vistas como parte de um processo de assimilação que levaria os povos em Angola a se transformarem em portugueses. A partir da II Guerra Mundial, esses novos modelos nas relações entre os espaços de governança e da sociedade foram assim gestados e os recursos de poder continuaram em desequilíbrio, principalmente por não terem sido abandonadas as estratégias tutelares.

Neste livro, o Estado colonial é apresentado como uma “zona de contato”, um campo de possibilidades de representação de populações e de um Estado responsável por nomeá-las; um campo que teve sua própria história e que se constituiu na dependência dos objetos da ação e dos campos de poder a ele conectados. Os agentes do ensino colonial são assim situados como “agentes de

contato”, no sentido de que imaginaram populações e modos de intervir sobre ela. A etnografia histórica que apresento mostra a emergência de um governo indireto construído na singularidade dessas estratégias discursivas e das relações administrativas do cenário português. Tais dados não sugerem — como já fui inúmeras vezes questionada — que o colonialismo português tenha sido o mais profundo e violento de todos, mas, ao contrário, que a sua durabilidade até os anos 1970 permite que conheçamos os mecanismos de dominação que podem ter sido compartilhados com as metrópoles europeias, no processo das descolonizações e adesões às estruturas dos organismos internacionais que passaram a existir e a atuar em várias frentes a partir de 1945.

Ao olhar para esse estudo realizado há dez anos, vejo a experiência profunda do ser humano construída ao longo de todo o século XX pelas instâncias que entendemos serem hoje as formas soberanas e legítimas responsáveis pelo controle, a organização e a deliberação de futuros coletivos. Essa experiência perpassa os processos de formação de Estados e construção das nações (Elias, 2002), embora com características próprias marcadas pelas intervenções violentas dirigidas a populações com outros códigos culturais que, ao contrário de serem reconhecidas e celebradas, foram neutralizadas e pacificadas (Pacheco de Oliveira, 1999; Souza Lima, 1995). Denominados de “indígenas” e imaginados com base em diferenças étnicas e raciais, os integrantes dos territórios colonizados não coadunavam com os projetos de desenvolvimento e de futuro escolhidos por uma minoria que fora investida de poder para determinar amplos rumos coletivos.

Na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Ceará, Brasil, da qual sou docente desde 2012 e onde ministro aulas de antropologia para estudantes dos países de língua oficial portuguesa, percebo cotidianamente a tensão entre o fazer ciência, os efeitos da formação superior para o futuro e inserção profissional dos jovens em seus países de origem, o papel da política brasileira e as heranças da colonização. Estas são questões inerentes a uma universidade criada em diálogo com os

movimentos sociais e como instrumento de cooperação internacional solidária entre a comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP), em especial os Palop. As categorias identitárias nas nações independentes dos/as estudantes percorrem um vivo processo de organização cultural, social e política que é tensionado por pressupostos de verdade e violência considerados mais “civilizados”. Inúmeros estudantes de variados pertencimentos étnicos e regionais de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste passaram em minhas salas de aula trazendo memórias familiares e comunitárias desse conflito. Alguns transformam seus incômodos em projetos de investigação, passando a reconhecer o racismo e o colonialismo como motores centrais que os acompanham como membros de suas nações pós-coloniais.

Não é fácil mostrar a arqueologia necessária para se inventariarem as raízes do problema, não bastando que se aponte de forma acusatória o “colonizador” como o responsável. “Somos nós que consumimos a colonização”, concluiu certa vez um estudante *pepel* da Guiné-Bissau ao reconhecer a bagagem que lhe fora oferecida como conhecimento neutro e confiável na escola de origem e, a partir de uma formação crítica, estar autorizado a voltar para as tradições de conhecimento de seu grupo de origem. As sociedades tradicionais, antes geridas por sistemas autônomos de organização, como nos sugere Archie Mafeje (2020), ainda vivenciam formas de opressão que continuam a ferir sua autonomia. As categorias étnicas e raciais entram no jogo político, com novos desdobramentos e complexidades, fazendo com que do antropólogo seja requerida uma maior habilidade para não ser envolvido nas falsas promessas de uma linguagem autorizada e garantidora de *status* e posição, promessas estas que o levem a perder a sua condição de mediador posicionado e consciente dos desequilíbrios sociais e políticos a que o seu ofício está submetido.

A tensão entre a ciência e a política pode ser acolhida por bases teórico-metodológicas que se apresentem epistemologicamente organizadas fora das matrizes que conceberam as estruturas de dominação dos tempos imperiais. Nas sociedades contemporâneas, as

instituições de ensino são os espaços por excelência para essa construção, desde que as bases sejam seguras para uma reflexão sobre as relações de poder e como se organizam e reorganizam no tempo e no espaço. A dimensão histórica associada à descrição etnográfica — que tudo conecta em um tapete de achados, muitas vezes silenciados com o tempo no próprio jogo de sobreposições dos vencedores e vencidos — permite revelar surpresas que não poderiam ser concebidas com estudos de campo baseados exclusivamente na complexidade do presente contemporâneo. Como compreender os conflitos étnicos e raciais da atualidade em Angola sem incorporar os efeitos do *Estatuto do Indigenato* que esteve em vigor entre 1928 e 1961? Que espaços da ciência e do ensino existem para a construção de novos modelos e representações do coletivo — que inferirão vida e impulsionarão movimentos sociais baseados na solidariedade entre grupos — se não olharmos para as cristalizações de antigos padrões de produção da verdade e a eficácia de sua existência no tempo?

Estas perguntas que carregamos ao fazer ciência, agora a partir da Unilab, estão em sintonia com estudos recentes que apontam a relevância de se conhecerem as dinâmicas sociais dos impérios e seus efeitos no presente. A história das elites coloniais na época moderna permite identificar como certos grupos detiveram o poder e dispuseram de agendas, projetos e posições em face dos demais segmentos da sociedade em um panorama bastante complexo (Xavier; Santos, 2020). As metrópoles e as colônias são objetos de investigação da historiografia com uma reflexão situacional sobre os diferentes componentes da ideologia colonial portuguesa, em especial com a chegada das universidades e seus vínculos com a política (Curto, 2012), os usos do conhecimento para impor os interesses metropolitanos em torno de projetos, como a “destribalização” (Curto; Cruz, 2015) e os processos de tomadas de decisão dos agentes do Estado português em contextos de forte tensão e resistência nas colônias (Curto; Furtado; Cruz, 2016).

O lugar das ciências sociais nos modelos coloniais tardios vem sendo aprofundado com estudos que mostram as correlações entre as teorias sociais aplicadas em Portugal e as agências internacionais

européias (Ágoas; Castelo, 2019). Estudos antropológicos sobre as missões científicas portuguesas no período tardio do colonialismo sinalizam para as incoerências da ciência nas relações com a vida política, ao iluminarem o cotidiano da convivência racial e os esforços das lideranças portuguesas para negociar e criar parcerias de modo a legitimar seus discursos progressistas para a África, nem sempre bem-sucedidos (Macagno, 2015). De outra perspectiva, avançam também questões sobre as sombras e as sobrevidas do império português ainda presentes nos estudos contemporâneos sobre a lusofonia, e que impedem que outras possibilidades investigativas possam emergir e mostrar a variedade das formas culturais de herança portuguesa criadas em espaços geográficos distintos dos circunscritos pelo império e nas interseções do presente com o futuro (Bastos, 2020).

Este livro está inserido, portanto, em um campo de estudos interdisciplinar que toma o colonialismo como objeto. Considero que o desenvolvimento destes estudos esteja diretamente ligado a uma reflexão sobre os instrumentos teóricos e metodológicos herdados, aos limites da produção do conhecimento em contextos que demandam a percepção de valores, de escalas, das relações de poder entre grupos, dos recursos que legitimam certas disposições e da proximidade ou do distanciamento necessário para que uma mediação científica estabeleça recortes e resultados em consonância com modelos democráticos. Espero que o olhar descritivo e interpretativo sobre o curso de administração colonial em Lisboa, encontrado nas páginas que se seguem, inspire outras pesquisas e diálogos transnacionais, em especial entre os pesquisadores e as pesquisadoras dos países da lusofonia.

---

No percurso da escrita da tese e da revisão deste livro, encontrei professores, colegas e amigas/os com os quais compartilho a alegria do que aqui se delinea em texto. A eles/elas agradeço pelas ideias, pelos textos e afetos que me ofereceram. O que recebi

procurei carregar com seriedade e entusiasmo, nas escolhas e no que sinto como liberdade e responsabilidade ética do conhecimento que produzo.

Antonio Carlos de Souza Lima incentivou com entusiasmo e confiança o meu trabalho. Suas profundidade, flexibilidade intelectual e visão de longo alcance ofereceram-me as condições para que eu trilhasse o meu próprio caminho durante a orientação do doutorado e, ao mesmo tempo, construísse uma reflexão sólida e em diálogo com a antropologia brasileira. Este vínculo se manteve sempre presente na minha atuação acadêmica e é hoje celebrado em confiança pelas dádivas recebidas. Giralda Seyferth (*in memoriam*) manteve-se sempre presente, de forma suave e firme, ampliando com profundidade teórica a minha formação. Moacir Palmeira, João Pacheco de Oliveira, John Commerford, Adriana Vianna, Federico Neiburg, Renata de Castro Menezes e Olivia Cunha estimularam o meu desenvolvimento intelectual com leituras, sugestões e críticas nos contextos formais da pós-graduação, acolhendo-me, juntamente com o corpo administrativo do Museu Nacional, em um ambiente de excelência acadêmica.

O diálogo com o grupo de Estudos Africanos da Universidade Federal Fluminense (UFF), a partir da coordenação de Marcelo Bittencourt, serviu como um porto seguro para que meus questionamentos sobre as relações Europa e África, seu passado e a relevância de certos temas para a academia brasileira pudessem florescer. Nesse terreno de trocas contínuas encontrei as/os amigas/os Fernanda Thomaz, Isabel Barreto e Alexandre Gebara e, mais tarde, a sensibilidade e a profundidade antropológica de Luena Pereira, que participou da banca da tese com considerações que me impulsionaram ao trabalho de docência na Unilab. À Maria Barroso, com quem dividi o grupo de pesquisa “Cooperação Internacional e Tradições do conhecimento — política, território e cultura” e muitos diálogos ao longo dos últimos anos, agradeço pela parceria que inaugurou muitas descobertas e desafios, produzindo diálogos que floresceram em texto (Barroso; Abrantes, 2020). Reconheço também a importância dos diálogos recentes com Carla Dias, que

me reposicionaram em torno de temas correlatos aos processos de ensino, permitindo que as histórias de vida dos/as estudantes emergissem como arte.

Em Lisboa, a presença forte de Cristiana Lage Davi Bastos me fez crescer em dimensões até então não imaginadas e em diálogos com uma certa antropologia portuguesa crítica das desigualdades globais. Por meio desse vínculo, pude participar como pesquisadora visitante no Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa e encontrar outros/as pesquisadores/as centrais para os desenhos da pesquisa. Devo muito a Cláudia Castelo, pela confiança, generosidade nas recomendações e indicações de materiais e documentos. Destaco também os diálogos com outros/as pesquisadores do contexto da pesquisa: Ana Cristina Silva, Elsa Peralta, Clara Carvalho, Filipa Vicente, Filipe Carreira da Silva, Miguel Jerónimo, Tiago Saraiva. Pedro Tavares de Almeida, João Milando, Jorge Rivera, Maria da Conceição Legot, Abel Paxe, Paulo Inglês e Alexandra Dias Santos. Os agradecimentos são aqui também dirigidos aos antigos administradores portugueses em Angola que se abriram para esta interlocução, em confiança, em um encontro que esteve a serviço da ciência e de um entendimento de nossa ancestralidade partilhada.

No campo dos afetos, inúmeras/os amigas/os contribuíram para sustentar um campo que viabilizasse a pertinência de um esforço acadêmico dessa natureza: Cláudia Mura, Cesar Buscacio, Suellen Mayara Oliveira, Juarez Guimarães Dias, Gabriel Correa, Anália Timbó, Eliane Barbosa da Conceição, Andrea Kanikadan, Andrea Moraes, Isabelle Braz Peixoto da Silva, Lea Carvalho Rodrigues, Gerhard Seibert, dentre outros; a família portuguesa no Brasil e em Portugal, de sangue e de afeto, à qual sou devedora de inúmeros presentes, moveu montanhas para que estes caminhos pudessem ser desenhados em experiência e texto: Celina, Manuel, Silvia, Pedro, Marina, Isabela, Felipe e Pepeu. Em especial, agradeço aos meus pais Celina e Manuel pelo apoio incondicional a este trabalho. E aos meus avós paternos, Miguel (*in memorian*) e Carminda (*in memorian*), pelos sonhos que foram buscar em Angola e que são hoje a



minha herança. A Helena e Mário Bompastor (*in memoriam*); Celeste, Alfredo, Cristina e Carlos Alem; Zulmira, Jaime e Andresa Bastos, Rosa e Fernando Abrantes e demais tios, tias, primos e primas por todo o apoio e carinho. A Marcelo Buscacio Molinha, pelo apoio de longos anos. A toda a família Buscacio, à qual devo muitos dos meus melhores dias no Rio de Janeiro: D. Elen, Renato, Bebeca, Stephane, Julia e Matias. E a Rebecca Monteiro, minha primeira “irmã” acadêmica a me introduzir ao mundo das letras.

No campo das instituições, reconheço o apoio e os recursos financeiros do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação do Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), mediados pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced)/Setor de Etnologia — Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ.

À Malu Resende, com quem já havia trabalhado na revisão de artigos, agradeço por seu trabalho primoroso, agora na versão final deste livro.

E, por fim, reconheço a importância da Unilab e das/dos estudantes por desafiarem as minhas geografias e certezas, permitirem que eu me aventure novamente na trilha do desconhecido e me reinvente com um conhecimento produzido em diálogo.



PARTE I

# **A Escola Colonial e a formação de especialistas**



## O colonialismo como objeto

Escrever sobre o colonialismo é abordar um fenômeno marcado pela violência, a imposição de valores ocidentais e a subjugação de populações autóctones que habitavam territórios ocupados pela expansão europeia. O poder de uma minoria, o racismo, a discriminação e a desigualdade são os principais temas a ele conectados e que muitas vezes são utilizados como argumentos para explicar os problemas dos países africanos tornados independentes. A história do colonialismo pode ser considerada, muitas vezes, parte de uma história dos “brancos” e de menor valor para os novos países africanos que privilegiam as histórias de uma África pré-colonial e as dos movimentos de luta pela independência (Cooper, 2005, p. 34). Ao ser associado de forma imediata a uma história de violência contra povos, costuma ser tratado superficialmente e retirado de cena sem que se pesem as implicações mais profundas para a organização social e política dos países no presente.

Com o fim das colonizações, alguns pesquisadores reformularam seus paradigmas a partir da cooperação com os movimentos de independência e em prol da autonomia e da soberania dos destinos nacionais (Balandier, 1951). A partir daí, um conjunto bem diversificado de objetos coloniais foi trazido à cena da pesquisa científica — administradores, missionários, empresários, intelectuais — cujas práticas passaram a ser descritas e interpretadas por novas lentes de indagação. O colonialismo foi considerado, com base nesses estudos, como um aspecto crucial do presente e estruturante das formas de organização e lutas nacionais (Pels, 1997; Dirks, 1992; Stoler; Cooper, 1997; Thomas, 1994). A própria antropologia foi incluída em tal reflexão, e seu legado passou também por criteriosas

análises antes de que pudesse afirmar verdades sobre os métodos e os objetos que manuseava (Clifford, 1988).

A construção do império como um fenômeno cultural e intelectual inseriu-se na agenda dos estudos pós-coloniais e passou a compor um diálogo profícuo entre a antropologia e a história (Cohn, 1996; Bastos, 2003, 2004b, 2007; Maino, 2005). Nascia, assim, uma nova área conhecida como “antropologia do colonialismo” que ampliou a observação e o estudo sobre as formas de vida humana no cotidiano — de sua existência social e cultural — para reconhecer a coetaneidade dos grupos sociais e as relações de poder inseridas nessas interações (Pacheco de Oliveira, 1999; Fabian, 2003; Bastos, 2007, 2008, 2009; Wolf, 2009). Perguntava-se sobre as condições sociais para a produção da ciência e em que escolas de pensamento haviam se cristalizado determinadas práticas (Stocking, 1991) e com que efeitos para os povos com os quais se relacionavam.

Este livro mostra o desenvolvimento e a institucionalização de uma instituição protagonista na produção de imagens sobre os povos coloniais e os modos de administrá-los como partes diferenciadas de uma coletividade política. A Escola Colonial, criada em 1906, foi considerada um “primeiro modelo de formação colonial” português que integrou o império à ideia de coletividade nacional (Paulo, 1992, p. 11). Ao longo de quase todo o século XX, sua atividade, que no início era reduzida, foi ampliada, afetando um grupo cada vez mais extenso de agentes da administração, que passaram a ocupar as redes de comércio e de comunicação nas colônias, tornando-se intermediários nas transações entre colonos e africanos e, principalmente, passando a agir na manutenção do território sob o controle português. A Escola foi transformada em uma instituição de ensino superior em 1926 (Escola Superior Colonial, ESC) e em um instituto de pesquisa voltada para as colônias em 1954 (Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, Iseu). A partir de 1954, a conjuntura se tornou muito mais complexa do que a anterior e as mudanças influenciaram a forma como os africanos passaram a ser representados, em especial no que tange ao *problema do trabalho indígena*. Novas formulações foram criadas em torno do modo como a mão de obra seria “integrada” aos desígnios políticos

e econômicos da metrópole, mantendo os africanos como objeto de políticas diferenciadas e com um lugar subalterno.

Ao se conhecerem a Escola Colonial e a formação de especialistas coloniais no contexto português, conhecem-se o passado e as bases sobre as quais se assentaram saberes para a manutenção de um domínio colonial. Essa aproximação contribui para se entender a ruptura entre o “pré” e o “pós”-colonial de forma mais controlada, identificando as relações entre ciência, ensino e processos de formação de Estados nacionais. Por meio dessas relações, também se identificam os significados que podem estar associados às formas contemporâneas de organização política das ex-colônias, aspectos herdados dos processos de expansão europeia, bem como as cenas do contexto metropolitano e as relações de poder nelas inseridas. A partir do diálogo entre os quadros dessa tradição antropológica e os dados de campo encontrados na Escola Colonial portuguesa, podemos delimitar três dimensões relevantes que apresentaremos a seguir.

### **IDEOLOGIA, PROJETOS E TRANSFERÊNCIA DO PODER COLONIAL**

A Escola Colonial 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 (Duffy, 1959; Anderson, 1963; Chilcote, 1967; Abshire; Bailey, 1969; Pélissier, 1979). Como um esquema de pensamento, a ideologia colonial esteve baseada na missão nacional para as descobertas, a colonização de terras e a tutela de populações consideradas “incapazes”. Tal pensamento, com sua “mística”, manteria viva a força e a potência que fizeram com que essa organização política portuguesa continuasse em operação mesmo com o início dos movimentos de independência africana e as descolonizações dos espaços francófonos e anglófonos dos anos 1960. Esta seria, portanto, uma herança “sagrada” e uma

sobrevivência nacional que Valentim Alexandre (2006) denominou de “nacionalismo imperial”.

Esse constructo ideológico incorporava também uma divisão de trabalho baseada na crença de que os africanos estavam destinados à obrigatoriedade de servir aos propósitos estrangeiros, sob a alegação de que seria um meio de levá-los ao progresso e à civilização (Duffy, 1959, p. 268). Mesmo com a alteração das políticas coloniais em 1951, que flexibilizou tal obrigação para incorporar ideias de tolerância e de boa convivência com base em um modelo de uma nação pluricontinental portuguesa, (Castelo, 1998), a exploração das populações continuou. O luso-tropicalismo foi um modelo frágil e bastante criticado em face da realidade que encobriu (Anderson, 1963, p. 19).

Um sistema de ideias e de representações — que avaliam a realidade vivida, mesmo que sejam ilusórias ou falsas em sua representação da realidade — pode vir a produzir efeitos de controle e dominação. Entretanto, ao se utilizar como recurso investigativo um objeto empírico como a Escola Colonial, tem-se em mente que tais ideias não têm a força para manter indivíduos e grupos em posição de poder e subalternidade *a priori*, mas sim que dependem de um conjunto de variáveis que compõem a situação social em que estão inseridos (Balandier, 1951. Para tanto, a descrição de discursos e práticas no contexto da instituição permite identificar como determinadas ideias se transformaram em recursos para a política. Ao grafarmos aspectos dessa instituição central para o colonialismo português — por meio dos fios invisíveis que conectam termos, conceitos, pensamentos às circunstâncias da vida social em que foram enunciados (Malinowski, 1935, p. 22) — toca-se na realidade tangível da perspectiva daqueles que dela participaram.

Há uma existência física localizada na ordem da comunicação quando nos aproximamos de uma instituição especializada no ensino e na pesquisa. Passamos a estudar não apenas os discursos, mas o modo como indivíduos estiveram posicionados em contextos sociais. Assim, a instituição pode ser vista a partir de atores do colonialismo segundo vínculos entre indivíduos em configurações, que



permitem uma reconstituição histórica para mostrar as formas como tais vínculos informaram a sua ação (Elias, 1994, p. 249). É nesse sentido que apresentamos aqui pessoas mutuamente orientadas e interdependentes em razão de uma escolha textual e em uma conjuntura histórica. Tal formato de escrita do passado permite igualmente um encadeamento de períodos e suas transformações, que fazem emergir aspectos de comparação mais densos do que uma análise de discursos permitiria.

Para além da construção ideológica, vislumbramos, em um segundo momento, a possibilidade de que as ações coloniais tenham sido projetos que ganharam realidade em contextos específicos de existência, sempre parciais e resultado de longos desenvolvimentos históricos e de uma intenção de transformar e intervir sobre o mundo social e seus modos de narrá-lo (Thomas, 1994, p. 105). Temos em mente a ideia de “situação colonial” proposta por Georges Balandier em 1951 como um modelo de análise das relações de dominação das sociedades coloniais. Esse conceito tão central para a antropologia do colonialismo chama a atenção para os conflitos e para as desigualdades de poder entre os variados grupos nas colônias. Os “dominantes”, enquanto um grupo minoritário defensor de propostas raciais e nacionais, constroem os demais participantes da sociedade colonial. Os “sujeitos coloniais” foram construídos nessas relações marcadas pela gestão prática das diferenças culturais. Isto leva à compreensão de que tais identificações sociais e culturais nasceram em situações práticas de contato colonial (em variados grupos, como administradores, missionários, nacionalistas, polícia, colonos, militares etc.) das quais emergiram métodos e imagens do outro (Pels, 1997; Pels; Saleminck, 1994).

Tais genealogias das práticas coloniais estão inscritas no ensino metropolitano que é o foco de análise deste livro, em que se privilegiam as elites e o modo como produzem representações e estruturas ao longo de um determinado tempo (Maino, 2005). A partir dos anos 1970, a antropologia passou a se dedicar também às formas pelas quais o poder cria redes e relações (Nader, 1972), trazendo para o centro dos estudos a problemática das elites e dos centros,

os conhecidos “estudos para cima”, que congregaram pesquisas sobre uma multiplicidade de atores e fatores em jogo que operavam para que um determinado resultado político acontecesse e com os recursos disponíveis para que fosse efetivado.

O termo “elites” evoca a imagem de um grupo específico, que seria responsável por grande parte das mudanças ocorridas na sociedade e que está normalmente associado às características de poder, riqueza e *status* elevado que certos grupos detêm (Marcus, 1983). Os estudos com elites levantam o problema de o conceito ser bastante elusivo, mostrando que a relação entre os grupos organizados de elite e a sociedade foi sobrevalorizada em detrimento de um exame mais atento das características internas de suas subculturas. Ao percorrer esses diferentes estudos, George Marcus identificou que a perspectiva de elites poderia ser uma abordagem útil para certas situações de pesquisas, sem deixar de levar em conta, entretanto, as suas limitações. Podem ser vistos como guias de pesquisa interessantes, auxiliando o mapeamento de grupos em posições de liderança, seu poder efetivo, graus e formas de integração, padrões de recrutamento e sua extensão e controle na sociedade.

É importante, portanto, ter em mente que as ações de grupos de maior acesso ao poder podem ser consideradas em um estudo que circunscreve os fenômenos de dominação e as condições para que os recursos de poder gerem ação política. Entretanto, esta perspectiva tem limitações por não abordar as possibilidades de resposta a estas ações, tais como as dos movimentos de resistência, luta e oposições a esses processos. Trata-se de uma escolha metodológica de modo a reduzir a escala de observação a um contexto particular de experiência, em que estamos conscientes de suas limitações. Espera-se, com isso, acessar os mecanismos de controle e as possibilidades para o exercício do poder e não um alinhamento — que está longe de ser desejado — com os projetos coloniais. Este é um dos riscos de estudos que, como este, colocam as agências de grupos dominantes ou elites como um objeto de investigação (Balandier, 1951, p. 36-37).

Os legados dos regimes coloniais para os povos africanos foram diversos no modo como se constituíram políticas para lidar com a população (Mamdani, 1996). Entretanto, os padrões de segregação e exclusão eram comuns a todos os modelos, também conhecidos como a “questão nativa” (políticas de “associação”, “regime indireto”, “regime direto” etc.). Tais padrões não residiam apenas em termos discursivos, no âmbito das representações, mas criavam estruturas de gestão informada por um modo de relacionamento hierárquico e diferenciado entre africanos e europeus, sendo a sua forma mais conhecida encontrada na África do Sul, pelo regime do *apartheid*. As formas de governo idealizadas pelos regimes coloniais europeus foram mantidas no contexto pós-colonial. Isto coloca no centro deste diálogo a possibilidade de se conceber a desigualdade de poder como um efeito de discursos e práticas criadas em contexto colonial. A sua finalidade era estabilizar o controle por meio dos processos administrativos e assim justificar a presença europeia no continente africano. Idealizada na Europa, essa estrutura a que se denominou Estado foi mantida por meio de instituições criadas fora da Europa em interação com dinâmicas inerentes ao processo de expansão (Mamdani, 1996, p. 18).

Para tanto se fazia necessário um corpo específico de funcionários com legitimidade para serem porta-vozes dessa coletividade que se ampliava, responsável por definir o que a sociedade é, como deveria ser e que ações deveriam ser propostas em nome dela (Durkheim, 1983). Encarregados por essas representações, que supostamente teriam valor para a sociedade como um todo, tais funcionários encarnavam o Estado e em nome dele moviam-se para propor espaços de ensino, formular “problemas” e “soluções” para a sociedade e dar corpo à própria ideia de um Estado responsável pela administração de um conjunto de elementos diversos (Corrigan; Sayer, 1985, p. 3-9). Esse organismo se transforma, no processo, em uma entidade sem história e aceita com normalidade pela geração mais nova. São os repertórios que informam modos de vivenciar a cultura dentro de uma sociedade, com rituais, leis, comissões, anuários, ementas, formulários. Tais procedimentos

definem em detalhes as formas e as imagens aceitáveis para a identidade individual e coletiva a ser construída (Corrigan; Sayer, 1985, p. 3). Assim, como veremos nas páginas deste livro, o Estado “fala” em um processo dinâmico e suas formas cotidianas se transformam na sua própria existência, densa e visível. As dimensões do poder se estabelecem à medida que esse trabalho de estruturação de políticas, que historicamente foram colocadas em prática, é naturalizado e transformado em uma “identidade transcendental” (Abrams, 1988). É possível recuperar essa “vida” colonial em seu processo de criação de significados quando se recuperam os seus agentes, o modo como se movimentaram e as estratégias discursivas colocadas em cena em dada situação histórica.

Propõe-se, ainda, nesse diálogo — em que se vislumbra uma distribuição de poder e um corpo especial de agentes que falam em nome da sociedade — que a formação de administradores coloniais anuncia tentativas de estabelecer um domínio em que se definiam as populações africanas não apenas como inferiores, mas como passíveis de serem governadas. Isto implica deslocarmos a nossa perspectiva para observarmos esse governo colonial como um organismo social em construção, que nomeava populações faltosas, imperfeitas e as considerava parte das soluções de Estado. Há paralelos nesses processos com a formação de outros Estados nacionais, como o brasileiro. As histórias coloniais estão estreitamente ligadas ao que se denomina “poder tutelar” e que foi desenvolvido em face das populações nativas como justificativa para a permanência das ações de Estado como propõe Antonio Carlos de Souza Lima (1995, 2002).

O poder tutelar é um exercício de poder desenvolvido frente às populações indígenas por um aparelho de governo instituído sob a justificativa de pacificar zonas de conflito entre nativos e não nativos, logo, de promover uma dada “paz social”. Supõe e implica a atribuição da capacidade civil relativa a estas populações e a necessária tutela jurídica por parte do Estado. Implantá-lo demandou criar e expandir, em efetivo numérico e em termos de espaço abrangido, segmentos administrativos também específicos, dispostos sob forma de uma malha governamental concebida como

de espectro nacional. Sua criação, por parte do governo federal, demandou a articulação de redes sociais efetivamente em controle de partes do território brasileiro, redes até aquele período pouco integradas, entretecendo-as como parte de um único aparelho administrativo com funções de governo (Souza Lima, 2002, p. 14).

Os agentes de Estado, intermediários de relações estabelecidas em zonas de fronteira, ao marcarem a “incapacidade” das populações para definirem sua organização política, carregam consigo um poder que viabiliza a criação de redes estrangeiras de administração. Tais propostas foram aceitas e ampliadas como ações legítimas, muitas vezes pelo uso da força — como o foi para a experiência brasileira. Ao serem localizadas no contexto em que determinados enunciados tiveram lugar e percebidas a partir do seu papel para a organização de coletividades, encontramos agentes orientados para projetos coloniais. Estabelecem-se, assim, conexões entre os atos de representar e os atos de administrar (Souza Lima, 1995, 2002) do colonialismo português.

O conhecimento científico sobre povos e territórios além-mar seria uma prova de autoridade para que funcionários da administração desempenhassem seu trabalho com legitimidade. Com uma agência específica, aqueles que detinham o conhecimento sobre as populações autóctones — registrado em um conjunto amplo de documentos, tais como textos científicos, narrativas de viagem, imagens visuais e outros meios — seriam distinguidos de outras agências em competição no território colonial (financeiras, militares, religiosas). As representações sobre a diferença eram parte das imagens desse Estado. O colonialismo percebido a partir das agências de um Estado em formação passa a ser definido, portanto, como um “campo” orientado pela excelência de uma acuidade etnográfica para políticas nativas (Steinmetz, 2007, p. 53).

Uma terceira dimensão proposta no diálogo com os quadros de uma antropologia do colonialismo está associada às questões sobre a transferência de poder. Quando se considera o colonialismo como um projeto de integração de populações marcadas pela diversidade

étnica aos projetos políticos nacionais europeus, é importante reconhecer que a própria experiência europeia se constituiu e se moldou no processo que delimitou o “nós” e o “outro”. Já bem conhecidas, as propostas de Edward Said (2003, p. 282) mostram que o orientalismo não construiu apenas concepções sobre o “outro”, mas teve um papel central ao moldar a experiência europeia, sua história, sua cultura e as formas de conceber a si mesmos.

Nas metrópoles coloniais de finais do século XIX e XX — Portugal, França, Inglaterra e Bélgica — as instituições de ensino destinadas à formação de burocratas coloniais informaram às novas gerações padrões de como lidar com as populações autóctones dos territórios conquistados concebendo-se a si mesmas como detentoras de um saber herdado da expansão. É a partir dessas instituições que se acessam os modelos de integração coloniais e as condições culturais em que as gerações mais novas foram socializadas. A integração dos territórios coloniais portugueses foi impulsionada por esse pressuposto de uma missão de formar administradores coloniais e de expandir as zonas de influência administrativa. Posicionados em contato direto com as populações e sob o comando de chefias superiores hierarquicamente organizadas — em regulamentos e termos jurídicos concebidos no contexto da política colonial portuguesa do período — a experiência dos administradores coloca questões de sucessão que também serão descritas em pormenores nos capítulos a seguir.

A transmissão de posições de poder se organizava no próprio contexto e por lógicas e caminhos internos ao sistema, que podem ser identificados com pesquisa de campo que apresente a densidade dessas relações. O ensino não tinha apenas a função de transmissão de um pensamento dominante, mas intervinha na própria organização da estrutura política e nos processos de expansão administrativa ao longo do tempo, enquanto se modelavam hierarquias, distinções e formas de comando. Aos povos africanos era destinado um espaço segregado de atuação, participação e decisão, em que poucos recursos de poder estavam acessíveis na gestão da coletividade que se criava nessa inter-relação de Portugal e Angola.

Como nos lembra John Comaroff (1978), os regulamentos instituídos a partir de normas nem sempre determinam os resultados da ação política, mas dependem de um conjunto variado de critérios estabelecidos no decorrer do processo político, a serem apreciados pelo investigador em busca de seus significados e de sua força. A questão sobre os processos decisórios e a transmissão da autoridade é crucial para uma compreensão mais profunda do colonialismo. Trata-se de uma engrenagem complexa e ampla de acontecimentos históricos orquestrados pelas formas culturais herdadas por indivíduos que participaram de instituições criadas no decorrer da primeira metade do século XX. Uma engrenagem a ser capturada e descrita pela fina tessitura de uma investigação que se concentra em reconhecer o fenômeno colonial como um processo cultural e político.

A ideologia e sua gestão são elementos intrínsecos desse processo, e não adjuntos a ele. Afinal, a criação e a disseminação de significado é uma característica crítica das transações políticas. A este respeito, a relação entre regra e processo, como aquela entre atribuição e realização, deve ser tratada como problemática, e não como dada (Comaroff, John, 1978, p. 18, tradução da autora).

Observa-se, portanto, que os regulamentos coloniais da experiência portuguesa, instituídos pelo governo de Salazar, são deliberações de transmissão de decisões (Comaroff, John, 1978, p. 2) que orientaram a ação e o lugar da Escola como principal agência de formação de agentes coloniais. Esta perspectiva é distinta do entendimento de que se produziu uma “realidade institucional” ou uma “ordem” de como as coisas deveriam acontecer. Se tal instituição colonial cumpriu com a proposta reguladora — e transmissora da “ideologia”, como sugeriu Duffy (1959) — não é uma questão dada, mas a ser investigada a partir das variáveis que compuseram o universo de ensino e os mecanismos que deram significado a certas práticas no processo, conectando Portugal como gestor dos territórios de além-mar (Anderson, 1991, p. 53).

## PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho de campo foi iniciado com imersões na biblioteca do Real Gabinete Português no Rio de Janeiro, na biblioteca da Sociedade de Geografia de Lisboa e, mais tarde, na biblioteca da Escola Colonial em Lisboa. Estas são três bibliotecas que podemos denominar “coloniais” por acolherem em seus espaços saberes produzidos no contexto da expansão europeia nos continentes africano, asiático e americano. Os dados foram acessados em processo e suas condições são apresentadas como possibilidades da pesquisa empírica, objetivando, ao mesmo tempo, deixar claras as tensões entre o que se coletou e observou e o lugar teórico e epistemológico de quem observou — uma tensão que subjaz à produção de conhecimento antropológico e determina o seu significado (Comaroff, John; Comaroff, Jean, 2010).

Como qualquer cenário cultural, o colonialismo, assim como outros fenômenos, não pode ser apreendido a partir do seu fundamento organizador central pela investigação antropológica. Bronislaw Malinowski (1935) já havia nos ensinado sobre o longo tempo e dedicação necessários para que um pesquisador chegasse à compreensão do sistema de organização social de um povo. Mesmo assim, hoje sabemos que uma etnografia, mais do que a imersão para compreensão total do “outro”, mostra marcas que viabilizaram o seu discurso no tempo e no espaço, os diálogos acadêmicos de sua geração e os constrangimentos institucionais e pessoais que elegeram certas perguntas, guiaram certas narrativas e autorizaram a escrita, sempre parcial, da cultura (Clifford; Marcus, 1986).

Para a coleta de dados durante o doutoramento, foram realizadas duas viagens de campo entre 2007 e 2009/2010, totalizando um ano e dois meses. Esse tempo foi conduzido buscando formas de imersão e contato com pesquisadores e entrevistas e conversas com antigos participantes da administração colonial formados pela Escola. Durante o segundo momento da pesquisa (de agosto de 2009 a julho de 2010), essas entrevistas foram possíveis a partir de um contato fortuito com um senhor que conheceu o meu avô em



Angola. Em confiança e pelo pertencimento que ambos tínhamos em relação ao território africano, ele se dispôs a apresentar a sua versão da história que vivera em sua jovem vida adulta como funcionário de um posto de administração no interior e ex-aluno da Escola Colonial. Meu avô, um carpinteiro contratado para construir casas na estrada de ferro que abria caminhos para o planalto central de Angola nos anos 1950, havia me dito que muitos africanos foram trazidos com correntes e soltos com a finalidade de desempenharem com mais “liberdade” o seu trabalho de auxiliares das construções. Sessenta anos depois, eu imaginava que entrar em uma biblioteca me garantiria a possibilidade de conhecer a “verdade” sobre aquele universo vivenciado pelo meu avô. Eu buscava compreender as razões para edificações tão profundas nas bases familiares às quais pertencço e que mais tarde reconheci como enquadramentos muito mais amplos e definidores de pertencimentos étnico-raciais, inclusões e exclusões nas sociedades de herança lusófona.

O estar perdido em meio a muitas publicações e uma linguagem do universo colonial garantiu uma condição de estar aberta para adentrar a grande floresta de livros e símbolos a serem conhecidos. A bagagem que levava continha outros elos. A experiência pessoal de ter nascido em Angola colônia em 1974 e a de ter vivido parte da infância e do letramento na Nigéria nos anos 1980 pós-coloniais eram fortes motores da investigação. Além disso, um conjunto de leituras informadas pela minha pós-graduação em antropologia no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, Brasil, forneceram conceitos da antropologia, da sociologia e da história fundamentais para um conjunto de escolhas empreendidas no contexto de pesquisa e posteriormente na escrita. Discussões sobre nação, Estado, políticas públicas, colonialismo, indigenismo, campesinato formaram o meu olhar para as bibliotecas metropolitanas em Lisboa.

Para além das heranças pessoais, familiares e do conhecimento antropológico, a entrada na “biblioteca” que acolheu o pensamento colonial português do século XX também foi marcada pelas discussões atuais sobre os problemas da nação angolana independente. Durante a pesquisa de campo, ocorreram inúmeros eventos

em Lisboa em que a nação angolana era foco de debate e considerada “fracassada”, com uma população excluída da participação política e econômica (Abreu, 2006; Hodges, 2004<sup>3</sup>). Nessas discussões, os “legados do colonialismo” explicariam os “problemas” de desenvolvimento social, econômico e político das sociedades africanas, problemas estes de responsabilidade das novas elites após as independências. Práticas “clientelistas”, governo “personalizado”, “elite corrupta”, uso de coerção e “incapacidade” governamental compunham um conjunto variado de atributos que qualificavam Angola como em um quadro de “crise” política (Messiant, 1992, 1999; Pestana, 2002, 2003; Abreu, 2002; Milando, 2005, 2006) — um problema comum aos demais países africanos. Pesquisadores procuravam estabelecer uma ruptura com os antigos saberes coloniais e propor métodos e teorias mais eficazes para lidar com a realidade africana. A expectativa era de que as ciências coloniais, que dominaram a produção de conhecimento sobre África desde os finais do século XIX, fossem substituídas por estudos renovados sobre a África, com perspectivas de análise e metodologias que não reproduzissem os antigos interesses dos países europeus (Heimer, 2004).

Os caminhos para o fazer etnográfico que aqui se encontra delineado foram marcados por essas experiências e variáveis que muitas vezes fogem ao controle do pesquisador (Berreman, 1975). Ao explicarmos tais procedimentos, oferecemos ao leitor a possibilidade de localizar a interpretação proposta a partir de um “campo particular” e complexo de escolhas, negociações, posicionamentos (Abu-Lughod, 1991; Clifford, 1983; Clifford; Marcus, 1986; Fabian, 1983; Wolf, 2003 [1998]; Nader, 1972). Livros e documentos foram tomados como objetos (e não apenas fontes de pesquisa e consulta) com base na

---

<sup>3</sup> Os colóquios, que reuniam pesquisadores portugueses e angolanos em Lisboa, foram *Conferência Internacional Angola 2007: que recomposições e reorientações? ISCTE. Lisboa, 20 a 22 de novembro de 2007; Conferência Internacional Pobreza e Paz nos PALOP*, Centro de Estudos Africanos ISCTE-IUL, 25 e 26 de novembro de 2009; *Portugal e os PALOP: Cooperação na Área da Educação*, Congresso, ISCTE-IUL, 29 e 30 de março de 2010; *Vozes da Revolução: Guerra Colonial e Descolonização*, Colóquio, ISCTE, 15 e 16 de abril de 2010.

concepção de que foram construídos socialmente e geridos pela memória (Castro Faria, 1978, 2002; Souza Lima, 1987; Pollak, 1986, 1989, 1992). Cada peça manuseada era uma oportunidade para a coleta de pistas e vestígios a serem interpretados em função de uma cuidadosa organização (White, 1992) registrada no decorrer da pesquisa (introduções às partes II e III). Procurava-se destacar o *corpus inscriptum* a partir do qual as linguagens em uso e seus significados situacionais emergiram. A descrição foi a ferramenta metodológica por excelência para que as perspectivas pudessem ser compostas.

Na escrita, optou-se por uma ênfase na grafia e no detalhamento de termos e conceitos encontrados em campo: itálico para expressões retiradas do contexto de pesquisa sob análise e para termos estrangeiros e aspas para expressões que procuramos enfatizar, ironias, e citações retiradas da bibliografia, como usual. Os contextos em que foram utilizados são acionados para melhor situar as narrativas. A linguagem descrita em contexto permite que observemos a forma essencial e “ativa” dos comportamentos dos indivíduos expressa em textos circunscritos a circuitos de relações sociais e o modo com que puderam ser revelados. Ao apreendermos expressões em interação nesses contextos de escrita, construímos significados ao mesmo tempo em que novos problemas, anteriormente não pensados, ganham relevo. Temáticas e formas de percepção se apresentaram na relação entre pesquisador e campo, a partir de escolhas e situações que foram encontradas.

É com essa aproximação a discursos que é possível entrar no sistema de ensino e compreendê-lo não como um modelo orientador das ações coloniais — ou seja, um instrumento da ideologia — mas antes como um lugar posicionado a partir do qual se orquestram projetos coloniais inseridos em contextos com mudanças profundas nos discursos e nos modos de relacionamento com a ancestralidade colonial e vizinhos europeus. Apesar das mudanças da década de 1950, não se abdicou de repetições e continuidades que mantiveram inabaladas as crenças na superioridade e na necessidade de intervenção nos territórios longínquos. As propostas teóricas que emergiram com a II Guerra Mundial vieram acopladas a transformações

de natureza organizacional, o que nos ajuda a ter uma perspectiva mais profunda sobre como se processam as estruturas de dominação em resposta a movimentos de resistência e a vínculos de diferentes ordens, em especial em parcerias internacionais. A análise minuciosa das narrativas desses alunos mostra que as condições de possibilidade para as classificações das populações angolanas estiveram conectadas aos propósitos de um sistema econômico escravocrata e principalmente a um ideal de Estado para a África, que se traduziu em estruturas administrativas concretas.

Os “imponderáveis” da vida social perseguidos com grande rigor por Malinowski (1935) em seu impulso de ir além das concepções formuladas à primeira vista continuaram válidos e foram auxiliares na dedicação de pesquisa ao se buscar reconstituir, de forma artesanal e detalhada, modos de ser e estar que informam representações, visões e modos de expressão impressos em textos e documentos coloniais. Entretanto, ao se acessarem esses saberes e ao se extrair deles um modo de funcionamento português criado no relacionamento com povos africanos, foi necessário o registro do universo empírico em situações distintas que envolveram participantes em diferentes momentos do tempo. Assim, priorizou-se o processo e o estabelecimento de comparações e conexões entre as diferentes instâncias que os documentos e os textos revelaram com o que os antecedeu. Nesse esforço de examinar os materiais de campo e ao mesmo tempo produzir uma reflexão sobre a forma de construção do objeto e suas implicações políticas, o passado foi transformado em um problema etnográfico (Commaroff, John; Commaroff, Jean, 2010).

Define-se provisoriamente o colonialismo como um fenômeno a partir do qual imagens sobre a sociedade são produzidas e inscritas em documentos e instituições que mantêm relações de desigualdade entre povos no decorrer do tempo. Colocada à partida, esta definição provisória exige que se demonstrem as bases sobre as quais o fenômeno colonial é possível; que se qualifiquem as relações e as ações dos agentes envolvidos no processo; que se descrevam as condições para a continuidade de imagens e relações.

Um dos principais motores da ação colonial — o que será demonstrado neste livro com base em documentos e textos de docentes,

funcionários e, em especial, dos formandos da Escola Colonial — é a ideia compartilhada sobre a “incapacidade” das populações colocadas como alvo prioritário das ações de um Estado imaginado em razão dessa relação. Os discursos exerciam um tipo de poder que se alimentava dessa nomeação. No processo de representação, produziavam-se “especialistas” nas ações coloniais que passariam a ocupar posições na administração ultramarina, fortalecendo os laços administrativos em função da capacidade para refletir sobre os *problemas* das colônias. Assim, as representações sobre os *indígenas* não teriam uma relação direta com o controle — como usualmente se pensa a transmissão da ideologia colonial por meio de uma instituição de ensino. Mas antes o controle seria um efeito do ato de nomear — caracterizar as populações *problemáticas* e os Estados e seus funcionários capazes — ato este que também contribuía para a organização de grupos em posições de poder, garantindo a continuidade dos processos de desigualdade ao longo do tempo.

O livro é composto por seis capítulos e organizado em três partes, seguidas pelas conclusões. Esta primeira parte introduz o tema do livro e inicia o leitor na questão da antropologia do colonialismo, bem como sinaliza para as linhas de reflexão metodológica produzidas no diálogo com a pesquisa de campo. Segue-se a segunda parte, com a introdução sobre as fontes utilizadas para a reconstrução histórica do ensino superior colonial português, com dois capítulos. O capítulo 2 dispõe da estrutura do ensino, e o capítulo 3 apresenta o lugar de mediação e acesso dos alunos à estrutura administrativa colonial. Com estes dois capítulos, a concepção de um certo modo de governar Angola ganha profundidade histórica e geográfica ao se conhecerem componentes de ensino que viabilizaram a sua existência. Identifica-se o ensino colonial como uma atividade que envolveu gerações de professores, alunos, representantes do governo português em posições e prioridades políticas que estão cristalizadas nos cursos e nos temas do ensino colonial. Também são apresentadas as chances de acesso desses alunos às posições de uma estrutura administrativa colonial, fazendo referência especial às mudanças que tiveram lugar nos anos que se seguiram à II Guerra Mundial.

As *dissertações de licenciatura* são os textos orientadores a partir dos quais está construída a terceira parte do livro. Esta é introduzida por uma reflexão sobre as fontes utilizadas, seus limites e possibilidades de reconstituição histórica. A escolha das *dissertações* em função de certos temas e autores sugere uma leitura que procura manter um diálogo com informações obtidas ao longo da pesquisa de campo e com informações do contexto histórico. A ideia de uma suposta “ruptura” dos anos 1950 no pensamento colonial orienta o caminho utilizado para explorar as narrativas. Da análise apresentada nos capítulos 4, 5 e 6 emergem os métodos de colonização, as populações nomeadas, as instituições de Estado acionadas, as crenças para a intervenção construídas a partir de problemas e soluções e as disputas situadas na metrópole que organizaram o conhecimento produzido pelos alunos-autores. As histórias que esses textos registraram obedeceram aos contextos sociais e políticos da década de 1950. Tais autores passam assim a ser chamados neste livro de “alunos-autores”, por terem inscrito em seus textos de final de curso modos de imaginar o lugar da população africana e de que forma os agentes do Estado português deveriam se relacionar com essas populações.

As *dissertações de licenciatura* são peças centrais deste livro ao mostrarem os bastidores — normalmente não iluminados e menos óbvios — de certas práticas coloniais. Elas serão a principal fonte de reflexão que permite suspender os sentidos imediatos de categorias criadas no colonialismo para considerá-las integradas a processos mais amplos. Assim, os significados dos *abusos* da administração colonial são apreendidos a partir de um determinado campo social e do comprometimento de seus agentes (Bourdieu, 1968), como parte de um vasto conjunto de acontecimentos dispersos identificados com base na descrição (Foucault, 1971). As categorias coloniais ganharam vida no contexto cultural de sua época e possibilitaram a construção de um domínio e de um relacionamento entre povos baseados em hierarquizações e exclusões. Estas gramáticas da metrópole são recuperadas na parte final deste livro, a partir do exposto em cada um dos capítulos, para afirmar a relevância dos estudos

sobre os fenômenos coloniais como práticas ainda pouco conhecidas, mas que podem ter deixado fortes pegadas rumo ao presente.

## **BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO COLONIALISMO PORTUGUÊS**

Produzido entre dois mundos (Brasil e Portugal), faz-se necessária uma breve contextualização história do colonialismo português para que este livro nos aproxime dos argumentos aqui delineados. Os processos de expansão colonial no século XX foram resultado de uma reunião entre países europeus e os novos padrões para a ocupação dos territórios do continente africano ocorridos desde a Conferência de Berlim de 1884-1885, que ficou conhecida como “a partilha da África”. A ocupação militar, até então a marca das ações coloniais, fora substituída por novas propostas de gestão dos territórios, o que levou à necessidade de transmissão de um pensamento colonial para os futuros agentes da administração nas colônias. Esse foi o momento de criação das Escolas Coloniais nas metrópoles.<sup>4</sup> Os intelectuais participaram da elaboração de um conjunto de imagens, conhecida por ideologia, que cresceu e projetou Portugal no sistema internacional naqueles últimos anos do séc. XIX (Alexandre, 1996, p. 183-184).

Em meio a essa efervescência dos projetos coloniais, o argumento central era a civilização das populações africanas — denominadas *indígenas* — tornando-se o motor para a ação e para legitimar as atividades coloniais (Jerónimo, 2010). Os africanos eram vistos como populações *primitivas*, *selvagens*, *indígenas* ou *pretos*, *negros* a serem redimidas/os pela civilização que também lhes ensinaria a

---

<sup>4</sup> As escolas coloniais de França, Inglaterra e Bélgica foram criadas nessa ocasião. A École Coloniale, da França, por exemplo, foi criada em 1889, passando a ser designada de École Nationale de la France d’Outre-mer (ENFOM) em 1934, e depois, em 1959, de Institut des Hautes Études d’Outre-mer (IHEOM). Conhecida como “Colo”, ela também detinha o monopólio para a formação inicial dos administradores coloniais.

trabalhar (Bastos, 2004). O Ultimato Britânico de 1890, que exigiu a retirada das forças militares portuguesas de uma faixa de território que ia de Angola a Moçambique — conhecida como Mapa Cor de Rosa e reclamada por Portugal a partir da Conferência de Berlim — causou humilhação e furor nacional, projetando de forma mais intensa a questão colonial no âmbito nacional.

Naqueles anos finais do século XIX, os projetos de ocupação ultramarina e as próprias imagens sobre os territórios coloniais ainda estavam circunscritos a pequenos grupos da metrópole. A África era vista como um território distante do imaginário nacional português. Mesmo com todo o furor, as tentativas de divulgação desses projetos foram diminutas. Imigrantes da Ilha da Madeira (ilha no oceano Atlântico, situada a sudoeste da costa portuguesa) foram mobilizados pelo governo português para se instalarem no sul de Angola e, assim, contribuir para a imagem de que as terras africanas seriam destinos interessantes para a imigração portuguesa. No entanto, na prática, tais projetos de colonização dirigida estiveram envolvidos por percalços, fantasias e longe da ideia de uma ocupação bem-sucedida, como faziam crer os que os projetaram (Bastos, 2008, p. 38-39).

Os habitantes dos territórios coloniais estavam inscritos em uma paisagem geográfica e eventualmente percebidos como fonte de matéria-prima até que os projetos coloniais ganhassem forma mais consolidada (Bastos, 2008, p. 32), o que só viria a acontecer nos anos 1930, com o fim das campanhas militares, principalmente em Angola e Moçambique (Pélissier, 1997). A educação na metrópole no início do século XX tinha, portanto, o objetivo de socializar um modo de pensar sobre as colônias (Paulo, 2001, p. 30-88), o que até então não havia sido feito de forma sistemática. Discussões quanto à importância da educação para os projetos de construção da nação portuguesa, circuitos esses que facilmente absorveram as temáticas coloniais em ascensão (Nóvoa, 1996; Aguiar, 2009), também recebiam impulsos. Eram anos de mudanças de regime político: a República portuguesa foi implantada como um regime político que substituiu a antiga monarquia constitucional em 1910.



Nos anos 1920, disputas e a concorrência por modelos de ocupação da África fortaleceram as possibilidades de ação colonial (Alexandre, 1993). As propostas de descentralização administrativa de Norton de Matos, orientadas para uma colonização intensa e de desenvolvimento de uma economia baseada na agricultura, disputaram espaço com propostas centralizadoras de grupos metropolitanos.<sup>5</sup> Essa concorrência foi decidida com o Golpe Militar de 1926, que colocou fim à Primeira República e antecipou a chegada, em 1933, de António de Oliveira Salazar à posição mais alta da hierarquia política portuguesa, quando teve início um governo ditatorial que se chamaria Estado Novo (Alexandre, 1993; Rosas, 1994).<sup>6</sup> Em 1926, várias modificações legislativas foram propostas e ficaram conhecidas como a Reforma de João Belo, naquela ocasião o ministro das Colônias responsável pelos documentos que modificaram a administração colonial metropolitana.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> José Maria Mendes Ribeiro Norton de Matos (1867-1955) foi aluno da Universidade de Coimbra e da Escola do Exército. Começou sua carreira na Índia Portuguesa (Goa), onde organizou os cadastros das terras e foi diretor dos Serviços de Agrimensura. Acabada a sua comissão, viajou por Macau e pela China em missão diplomática. O seu regresso a Portugal coincidiu com a Proclamação da República, tendo servido ao novo regime como chefe do Estado-maior da 5ª divisão militar. Foi governador-geral de Angola entre 1912 e 1915, tendo fundado a cidade do Huambo nessa ocasião. Ocupou o cargo de ministro das Colônias em 1917, mas por pouco tempo, em função do golpe revolucionário de 1918. Exilou-se em Londres, regressando a Portugal em 1919, representando Portugal na Conferência da Paz, em 1919, exercendo as funções de embaixador de Portugal em Londres, em 1924, e sendo afastado do cargo em 1926, com o Golpe Militar. Em 1929 foi eleito grão-mestre da maçonaria portuguesa. Em 1948, participou nas eleições presidenciais, realizadas em 1949, em oposição ao regime de Salazar.

<sup>6</sup> António de Oliveira Salazar (1889-1970) formou-se em direito em 1914. Foi um dos atores políticos de maior relevância no período entre 1930 e 1960 pelas posições que ocupou na alta hierarquia: deputado em 1921; ministro das Finanças entre 1928 e 1940; presidente do Conselho de Ministros de 1933 a 1968. A Constituição de 1933 foi promulgada sob a sua responsabilidade, sendo ele considerado o “criador” do Estado Novo.

<sup>7</sup> João Belo (1878-1928) foi aluno da Escola Naval, administrador colonial em Moçambique entre 1895 e 1925, onde participou das guerras de pacificação. Foi nomeado ministro das Colônias em 1926.

Nesse contexto, o Império também ganhou evidência pela expansão de setores de investigação e produção de conhecimento (Duignan; Gann, 1973), que figuraram como auxiliares da elaboração das políticas coloniais. As fontes e os assuntos eram variados, enquanto os circuitos de agentes proliferavam pelos países com territórios coloniais, especialmente no período entre guerras (Estoile, 2002). Em Portugal, os esforços de pesquisa e interpretações sobre os fatos coloniais convergiram com a criação da Junta das Missões Geográficas e Investigações Coloniais (JMGIC), em 1936, para organizar e promover atividades desta natureza.<sup>8</sup>

As ideias raciais e próximas do eugenismo defendidas em termos científicos também ganharam força nesse contexto, conferindo mais realidade a um cientificismo do colonialismo e à noção de superioridade racial dos brancos (Bastos, 2003, 2008; Matos, 2006). As ideias de Germano Correia, professor e antropólogo físico, contribuíram para reforçar uma ideologia racial transmitida para o ensino português e que marcaria toda uma geração de jovens, do ensino básico às universidades (Paulo, 1992).

O início do Estado Novo também coincidiu com o fim das campanhas militares contra as populações africanas (guerras das duas primeiras décadas do séc. XX que foram recapituladas com grande minúcia por René Pélissier, em 1979). Após a afirmação das fronteiras militares e dos espaços de soberania do Estado português, os projetos passaram a ser destinados ao interior das terras demarcadas e, portanto, associados à ampliação dos interesses econômicos de grupos metropolitanos e à montagem de um sistema baseado no trabalho obrigatório. Os projetos econômicos portugueses giravam, sobretudo, em torno da indústria têxtil e das necessidades deste mercado (Alexandre, 1993).

---

<sup>8</sup> A Junta das Missões Geográficas e Investigações Coloniais (JMGIC) foi uma ampliação das funções da antiga Comissão de Cartografia criada em 1920, e passou a se chamar Junta de Investigações do Ultramar (JIU) em 1963, e num momento pós-colonial, denominada Instituto de Investigações Científicas Tropicais (IICT). Nos dias atuais, a instituição reúne especialistas e promove discussões sobre variadas temáticas e países africanos, nomeadamente, os de língua portuguesa.

Assim, nos anos 1930, as populações africanas tornaram-se objeto de uma regulação jurídica especial no contexto dessa legalização e da divulgação da ideia de Império. O *Estatuto do Indigenato*, o *Código de Trabalho Indígena*, dentre outros regulamentos — tais como a cultura forçada de algodão por trabalhadores africanos — foram criados entre 1926 e 1933. O *Estatuto do Indigenato* definiu o africano pela obrigação para o trabalho e como principal objeto da ação colonizadora (Duffy, 1959, p. 304, 317). 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*.

O *Código de Trabalho Indígena* foi um regulamento complementar e estabeleceu as regras para contratação de africanos, reafirmando a definição de *indígena* como um trabalhador. Antes desta legislação, os trabalhadores indígenas podiam ser requisitados ao administrador local, que designava *cipaios* (funcionários africanos da administração) para atender aos pedidos, deslocando-se pelo mato para capturar homens disponíveis, utilizando por vezes a força e sendo pagos pela entidade empregadora (Castelo, 2007). Essa intermediação dos agentes do Estado era conhecida como recrutamento, ou seja, envolvia a participação do Estado na busca e no uso à força da mão de obra africana.<sup>9</sup>

Nos territórios coloniais, principalmente em Moçambique e Angola, esses instrumentos jurídicos serviram de base para constranger os africanos ao trabalho, a partir de uma diversidade de processos e de experiências que sempre negaram a possibilidade de direitos a essas populações (Penvenne, 1995; Newitt, 1981). O regime do *indigenato* foi brutal para as populações por ele atingidas. Sanções, humilhações,

---

<sup>9</sup> As formulações dos documentos legislativos de 1926 e 1929 foram atualizações de antigos regulamentos jurídicos promulgados em 1899. No entanto, ampliavam a ação do Estado ao detalharem, por meio de um conjunto de documentos (modelos), as atividades de gestão a serem colocadas em uso e circulação pela administração local.

pouco respeito e indignidade criaram uma classe de trabalhadores retirados de suas terras nativas mediante o pagamento de baixos salários (quando havia); em suma, um regime de trabalho semiescravo, usualmente definido como trabalho compulsório. Assim, uma reserva de trabalho barato foi mantida sob os desígnios das leis coloniais portuguesas. Tal sistema era ainda reforçado por ideias de segregação racial compartilhadas pelos imigrantes portugueses, num processo que não esteve muito distante do *apartheid* da África do Sul.<sup>10</sup>

Em um plano internacional, as críticas ao trabalho escravo ganharam destaque e influenciaram de forma decisiva as mudanças legislativas e as políticas portuguesas das primeiras décadas do século XX. A partir da Sociedade das Nações e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), instrumentos jurídicos internacionais foram propostos de forma a constranger os governos europeus a alterar políticas e a se comprometerem a não utilizar o trabalho escravo ou compulsório.<sup>11</sup> A *Convenção da Escravidão*, de 1926, foi um marco desses processos, ao proibir a mediação do Estado nas relações que envolviam o trabalho obrigatório. Em 1926 ainda se considerava uma exceção os casos em que o trabalho obrigatório era justificado para o “bem público”, exceção esta que foi proibida em 1930 pela *Convenção do Trabalho Obrigatório*.

---

<sup>10</sup> Tais imagens foram exploradas em detalhes por Cláudia Castelo a partir dos colonos que imigraram para Angola e Moçambique (2007, p. 283-330).

<sup>11</sup> Dentre as diversas convenções do trabalho estabelecidas a partir da Organização Internacional do Trabalho (à exceção da primeira, ainda sob a responsabilidade da *Liga das Nações*), faço referência a: *Convenção da Escravidão*, de 1926; *Convenção do Trabalho Forçado* N<sup>o</sup> 29 de 1930; *Convenção do Recrutamento de Trabalhadores Indígenas*, N<sup>o</sup> 50 de 1936; *Convenção sobre Contratos de Trabalho e Sanções Penais — Trabalhadores Indígenas*, N<sup>o</sup> 64 e 65 de 1939; *Convenção de proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes*, N<sup>o</sup> 107 de 1957. Assim, a partir da OIT e de comissões criadas nesse âmbito, uma doutrina passa a ser elaborada para disciplinar a exploração do trabalho indígena nas colônias. A emergência da OIT em 1919 foi encorajada por uma rede internacional composta por atores heterogêneos, ativos em relação à supressão da escravidão e de outras práticas brutais de trabalho forçado colonial, principalmente na Inglaterra. Para mais, ver Rodríguez-Piñero (2005).

Portugal ratificou a *Convenção* de 1926, formulando o seu *Código do Trabalho Indígena* que tinha como marco a ideia de que os funcionários do Estado seriam proibidos de participar no *recrutamento* — muito embora, na prática, a realidade tenha sido bem diferente. A Convenção de 1930 não foi ratificada por Portugal, que se afastou, desde então, desse circuito (Rodríguez-Piñero, 2005). Este foi o contexto de uma das revisões constitucionais mais importantes do Império, o *Ato Colonial*. A partir dele, a coletividade nacional portuguesa foi definida como uma Nação com missão histórica para possuir territórios coloniais e civilizar as populações indígenas (Alexandre, 1993).

A Igreja teve um papel importante no processo de civilização dos indígenas. O *Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor*, criado em 1926, transferiu a responsabilidade pela educação dos africanos (*indígenas*) para as missões religiosas, deixando o campo livre para a ação das congregações religiosas nacionais no ultramar, ao serem extintas as missões civilizadoras laicas (Paulo, 1992, p. 102-103). Em 1940 e 1941 foram assinados a *Concordata* e o *Acordo Missionário*, por meio dos quais uma redefinição das relações entre o Estado e a Igreja teve lugar: a educação dos *indígenas* passou a ser, a partir de então, de exclusiva responsabilidade das instituições católicas, com subsídios do governo português.

Os anos após a II Grande Guerra foram marcados por uma intensa mobilização contrária aos projetos coloniais europeus. Os personagens principais desta história foram os movimentos africanos e asiáticos de luta anticolonial, reunidos em encontros ao redor do mundo a partir de 1940. A conferência de Bandung, em 1955, foi um marco importante desses processos ao reunir representantes dos então territórios colonizados para discutir questões ligadas à autonomia política dos até então territórios dependentes. Após 1945, com a nova política colonial, a Organização das Nações Unidas (ONU) recém-criada defendia os princípios de direitos iguais dos povos e sua autodeterminação, o respeito por direitos humanos e a liberdade individual para todos sem discriminação (Martelli, 1969, p. 375). A ONU passou a ser, assim, palco das discussões quanto à

autodeterminação dos países africanos. Nos finais dos anos 1950 em diante, os países africanos recém-independentes tornaram-se membros da ONU e se fortaleceram como um grupo de pressão contra o colonialismo (Cooper, 1996, 2005).

Na contramão da história colonial internacional, a política portuguesa foi contrária ao que se denominava autodeterminação dos territórios dependentes, e promoveu nos anos 1950 um conjunto de reformas que pretendiam tornar legítimas as suas propostas de manter os territórios coloniais sob seu domínio. Essa foi a ocasião em que as ideias de assimilação ganharam destaque. Uma nova linguagem substituiria as antigas formulações racistas, contudo, sem grandes alterações nos regulamentos jurídicos. As populações africanas passaram a ser consideradas segundo o sentido da assimilação, tendo sido fortalecida a ideia de que a condição de indígena era provisória (Pélissier, 1979, p. 76). A tônica desses anos era que, para garantir os direitos civis iguais aos portugueses, os africanos deveriam ser transformados nos “futuros portugueses”, como escreveu Gilberto Freyre (1952).

A coletividade portuguesa passou a ser considerada não mais como um Império, mas como uma Nação com territórios ultramarinos: uma nação pluricontinental e plurirracial conectada a um único Estado metropolitano. Este foi um meio de legitimar e manter o domínio sobre esses territórios em um contexto de descolonizações e, portanto, em diálogo com os circuitos internacionais. Segundo os termos de um Direito Internacional, Portugal — assim pretendiam seus governantes — teria o direito de definir a extensão do seu território e as populações a ele associadas.

Na sequência dessas reformulações, Gilberto Freyre, sociólogo brasileiro, apareceu na cena política portuguesa em razão de um convite feito pelo governo português para viajar pelas colônias africanas. Em 1952, Gilberto Freyre publicou *Aventura e Rotina*, no qual interpretou que os portugueses possuíam uma característica natural para o convívio com as populações africanas, um convívio de respeito e aceitação da diferença (Castelo, 1998). Com Gilberto

Freyre, uma doutrina luso-tropicalista ganhou fôlego e contribuiu para fortalecer a ideia de que as teorias racialistas já eram parte de um passado, de uma “mística” imperial que se pretendia desfeita naqueles anos.<sup>12</sup>

Sarmiento Rodrigues e Adriano Moreira deram impulso às ideias luso-tropicalistas de Gilberto Freyre.<sup>13</sup> Estes personagens da história política e intelectual portuguesa foram os “cães de guarda” do Império português dos anos 1950 e 1960 (Pinto, 2009, p. 475), anos também marcados por uma geopolítica bipolar, entre os Estados Unidos (EUA) e a União Soviética (URSS), que tiveram efeitos para a posição tomada por Portugal em um contexto internacional (Pinto, 2009, p. 453). Como ministro das Colônias, Sarmiento Rodrigues propôs novas reformas legislativas em 1954 que também afetaram a Escola Colonial, quando esta passou de Escola Superior Colonial para Instituto Superior de Estudos Ultramarinos (Iseu). Um ano

---

<sup>12</sup> Para uma comparação entre ambas as formas de conceber as populações e a coletividade nacional segundo Gilberto Freyre e Germano Correia, ver Bastos (1998).

<sup>13</sup> Maria Manuel Sarmiento Rodrigues (1899-1979) foi oficial da Marinha de Guerra. Frequentou o Liceu em Bragança e a Universidade de Coimbra, ingressando na Escola Naval com o curso de Marinha concluído em 1921. Viajou extensamente pelas colônias portuguesas orientais e africanas. Frequentou a Escola Superior Colonial em finais da década de 1930. Foi governador da Guiné Portuguesa entre 1946 e 1949 e ministro das Colônias em 1951, sendo responsável pela reforma da administração portuguesa. Foi governador de Moçambique entre 1961 e 1964. Publicou extensa obra sobre assuntos navais, de defesa e de administração colonial. A sua entrada como professor na Escola Superior Colonial em 1949 aponta para a “relação axial” com a Marinha, mantida ao longo do tempo, como sugeriu Graça (2007). Adriano José Alves Moreira (1922) é formado em direito pela Universidade de Lisboa. Foi professor da Escola Colonial/Iseu, ocupando o cargo de diretor a partir de 1958; membro da Delegação portuguesa em 1955 e 1956 junto à ONU; fundador e presidente do Centro de Estudos Políticos e Sociais (CEPS) desde 1956, como veremos adiante; Entre 1961 e 1963 foi ministro do Ultramar, retornando ao ISCSPU em 1963, no cargo de direção e de docência. Com o fim do Estado Novo, Adriano Moreira exila-se no Rio de Janeiro, Brasil, assumindo cargos de docência na Pontifícia Universidade Católica, onde fundou o curso de Relações Internacionais. Retornou a Portugal em 1979.

depois, em 1955, tiveram início as atividades do recém-criado Centro de Estudos Políticos e Sociais presidido por Adriano Moreira.<sup>14</sup>

A participação de Sarmento Rodrigues e Adriano Moreira influenciou significativamente na política colonial portuguesa, marcada nesse período por uma crescente aproximação dos circuitos internacionais. Portugal não seria visto como um país colonial e as mudanças legislativas dessa época foram consideradas “manobras cosméticas” para atender às demandas de organismos internacionais, tais como a ONU, e em resposta às ideias de descolonização em pauta nos territórios coloniais vizinhos (Cahen, 1997, p. 12-13). Portugal ingressou como membro da ONU em 1955, sem, no entanto, cumprir com as exigências quanto à autonomia política dos territórios dependentes — como estava disposto no capítulo XI da Carta das Nações Unidas. Portugal alegou não ter colônias, já que os territórios ultramarinos seriam partes integradas a uma Nação; eles seriam províncias ultramarinas (Martelli, 1969, p. 369-380).

Nos anos 1950, a política internacional portuguesa também esteve direcionada para o circuito da OIT. Portugal retornou às discussões quanto ao uso do trabalho forçado, ratificando, em 1956, a *Convenção do Trabalho Obrigatório* de 1930. Também enviou representantes para a elaboração de uma nova convenção que teve lugar naquele período no âmbito da OIT: a *Convenção* de 1957, que

---

<sup>14</sup> O Centro de Estudos Políticos e Sociais (CEPS) centralizou atividades de conhecimento desenvolvidas sobre as colônias portuguesas em parceria com a Junta de Investigações do Ultramar (JIU). O CEPS foi criado por Adriano Moreira (Moreira, 2009, p. 156) e promulgado por diploma de Raúl Ventura (ministro das Colônias) em 1956. Possivelmente, foi originado a partir do Gabinete de Estudos Ultramarinos, dirigido em 1954 por Mendes Correa e Silva Cunha, professores da Escola que apresentarei no capítulo 2 deste livro. O CEPS tinha como objetivo, segundo o ato jurídico que o instituiu, “(...) coordenar, estimular e promover o estudo dos fenômenos políticos e sociais verificados em comunidades formadas em territórios ultramarinos ou relacionados com estas, observando e expondo especialmente os fundamentos, características e resultados da ação desenvolvida pelos portugueses no ultramar” (Portaria nº 15.737 de 15 de fevereiro de 1956). Tendo por base o CEPS, um conjunto de missões de pesquisa foi criado. Para a participação deste Centro na transmissão das ideias do lusotropicalismo, ver Castelo (1998, p. 101); para uma lista das publicações promovidas pelo CEPS, ver Barata (1995).



estabelecia regras para a integração das populações indígenas aos países independentes (Rodríguez-Piñero, 2005, p. 8-9). Tratava-se de uma convenção a ser validada por “países independentes”. Essa convenção foi ratificada por Portugal em 1960 sob a alegação de que possuía populações indígenas participantes de sua nação pluricontinental — argumento que também serviu para legitimar a continuidade do colonialismo diante da comunidade internacional (Rodríguez-Piñero, 2005, p. 239-240). Um argumento político que seria avaliado e criticado nos anos 1960, com comissões criadas — principalmente pela ONU — para investigar as condições na África portuguesa (Martelli, 1969).

E assim chegamos aos anos 1960, anos turbulentos para a política portuguesa. Portugal perdeu o domínio de Goa, a Índia portuguesa, logo no primeiro ano, em 1961. Nesse mesmo ano a guerra colonial teve início, um capítulo fundamental da história angolana que mostrou de forma muito clara para o mundo a natureza do colonialismo português. Os líderes dos três movimentos pela libertação de Angola — Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), União Nacional para a Independência Total de Angola (Unita) e Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA) — reunidos em torno da crítica e da resistência ao colonialismo, partiram para um conflito armado que durou até 1975 (Bittencourt, 1999). O conflito teve início com um episódio trágico ocorrido no norte de Angola, quando trabalhadores se organizaram para responder às condições de trabalho a eles impostas no interior de um sistema de produção de café em grande escala. Com armas feitas com instrumentos do cotidiano da lavoura cafeeira, os trabalhadores reagiram de forma violenta, matando homens e crianças, fazendo com que o evento fosse noticiado em jornais do mundo inteiro entre janeiro e março de 1961. Esses massacres tiveram conexão com a organização de ativistas da União dos Povos de Angola (UPA), que mais tarde foi chamado de FNLA.

Para além de toda a opressão colonial, os massacres de Angola reverberaram ecos das independências africanas — principalmente do Congo Belga, território vizinho ao norte, tornado independente

em 1960.<sup>15</sup> Eram também respostas ao aumento dos projetos econômicos em Angola, em especial a partir do *boom* do café. Entre 1950 e 1960, uma numerosa imigração portuguesa ocorreu, em particular para Angola e Moçambique (Castelo, 1998). Este foi o contexto em que o *Estatuto do Indigenato* foi abolido. Em 1962, o *Código de Trabalho Indígena* também foi reformulado para *Código de Trabalho Rural*. O império português dava sinais de querer ruir. No entanto, uma intensa exploração das colônias foi mantida até 1974 (Pinto, 2009, p. 452). Uma aproximação a essa década de 1950, como proponho neste livro, nos dará mais elementos para compreender como operava o Estado, às vésperas da reformulação jurídica que aboliu uma das peças centrais do colonialismo português no século XX: o *Estatuto do Indigenato*.

---

<sup>15</sup> Cf. Castelo (2007, p. 306). No caso de Angola, as áreas de contratação eram o Cuanza Norte (café), Benguela (açúcar e sisal), Lunda (indústria dos diamantes) e Moçâmedes (indústria de pesca).

PARTE II

# O ensino



# As fontes

Os *anuários* são peças de um projeto mais amplo, que será descrito. Guardados na biblioteca do Instituto Superior de Ciências Sociais e Política (ISCSP), serviram como base para os elementos normativo-organizacionais do ensino. Divulgados entre 1920 e 1959 como esforço coletivo de seus dirigentes, os anuários nos oferecem um primeiro acesso à estrutura da instituição de ensino colonial. A função dessas publicações era a de divulgar as atividades institucionais realizadas com alunos e um público interessado em assuntos coloniais. No total, foram publicados 39 volumes. Em cada volume, cinco itens principais encontravam-se dispostos como relevantes: 1. atividades de ensino no ano letivo respectivo; 2. legislação e outras normas reguladoras do ensino e da instituição; 3. corpo docente; 4. trabalhos dos professores e alunos; 5. movimento escolar.

O anuário estabelecia o ritmo da instituição a cada ano letivo. Como um rito, esses livros repartiam o tempo do ensino — que era descontínuo — fixando pontos em espaços regulares, identificando temas e agentes, valorizando determinadas experiências e conferindo um significado próprio dessas atividades para a coletividade que dela participava (Hubert, 1909, p. 199). Esses conteúdos, que informarão a base para a construção desta segunda parte, estavam dispostos de forma padronizada, enquanto um gênero discursivo muito particular e, como veremos, com funções de comunicação.

Nas suas primeiras páginas, o anuário informava os principais acontecimentos do ano letivo anterior e as expectativas para o ano letivo seguinte. Muitas vezes essa apresentação se dava na aula inaugural do ano letivo, proferida pelo diretor da instituição

ou por um professor de destaque. Essa *oração de sapiência* era, na grande maioria dos casos, publicada integralmente no anuário. Os documentos oficiais que viabilizaram a criação e as reformas introduzidas na estrutura da instituição também eram divulgados em uma seção denominada “legislação”, na qual estavam incluídos decretos, estatutos e portarias e outros documentos jurídicos reguladores das atividades da instituição. Por vezes, as informações sobre o quadro administrativo colonial também eram ali divulgadas, desde que tivessem relações com as dinâmicas do ensino. Sobre o corpo docente, as informações apresentadas incluíam biografia, principais títulos de trabalhos publicados, cadeiras ministradas etc. Alguns dos trabalhos escritos por professores eram apresentados em seção própria denominada *Trabalhos de professores da Escola Colonial*. Alguns anuários — nem todos — continham uma seção sobre os trabalhos de alunos. O movimento de professores e alunos também era considerado uma informação relevante para divulgação em seção própria que trazia os nomes dos *regentes*, as principais atividades realizadas, notas de avaliação dos alunos e diplomas concedidos.

O primeiro volume do anuário foi publicado em 1919 consoante as exigências de uma reforma educacional mais ampla ocorrida em Portugal, mas também como um reflexo dos anos que se seguiram ao final da I Guerra Mundial. A sua divulgação tímida daqueles primeiros anos, ainda sem uma forma definida, dava sinais de que os anuários eram então experimentados como um meio de comunicação. O primeiro anuário continha, para além das novidades daquele ano letivo, um histórico da legislação desde a fundação da Escola Colonial, em 1906. Os trabalhos de especialistas conhecedores das temáticas coloniais eram enfatizados. A tônica daqueles anos estava dirigida à valorização da profissão do administrador colonial, à divulgação das possibilidades de trabalho nas colônias e às temáticas (conteúdos curriculares) abordadas pelos regentes (professores) em cada cadeira. Assim, para cada um dos professores eram divulgadas nos anuários as suas propostas de ensino, sob o formato de planos de curso. Segundo Paulo (1992, p.

167-169), a publicação de anuários tornou-se obrigatória a partir de 1919 para todos os estabelecimentos liceais (de nível secundário) e universitários, segundo exigências do Ministério da Educação em Portugal. Isto pode ter tido efeitos sobre a reforma de 1926 instaurada no bojo do novo regime político de Salazar.

Essa nova legislação de 1926 impulsionou um outro ritmo. Este foi o ano de mudanças no governo que incentivaram a intensificação de esforços de divulgação da temática colonial e de reorganização da estrutura interna do ensino. O diretor do anuário — posição ocupada por um professor — definiu o anuário, em 1928, como um “repositório completo de informações sobre a organização d’essa escola e seus programas de ensino, como um útil arquivo d’alguns trabalhos produzidos pelos professores e alunos” (*Anuário da Escola Colonial*, 1928). Nesse volume, as informações foram apresentadas em um novo formato, que foi repetido ao longo dos anos seguintes. A legislação passou a ser divulgada sempre como a primeira informação do anuário, com o título “organização da escola”. Por meio desses documentos normativos, as regras do ensino eram apresentadas, divulgadas, exibidas aos alunos e professores, regras estas repetidas a cada ano, a cada novo grupo de alunos inscritos. Naqueles anos, as comunicações de professores e convidados especialistas de temáticas coloniais continuaram a ser a tônica da publicação. Tanto a legislação como as reflexões de professores e especialistas sinalizavam um momento de construção do ensino colonial como uma possibilidade para a administração dos territórios sob domínio do Estado português. O ensino superior seria a preocupação do momento. A Escola Colonial passou a ser denominada Escola Superior Colonial.

Duas décadas depois, em 1946 e no contexto pós-II Guerra Mundial, uma nova reforma reorganizou a escola, afetando de forma sutil o formato dos anuários. Às vésperas dessa reforma, apareceram discussões sobre a reorganização do ensino e informações sobre a escola colonial da Bélgica e sobre o ensino universitário nas colônias britânicas. As trajetórias dos docentes e do movimento escolar passaram a ter mais espaço nas páginas dos

anuários. Professores e alunos também ganharam importância ao serem apresentados logo nas primeiras páginas, enquanto a legislação e as reflexões dos especialistas foram remetidas para o final dos volumes. Nota-se que o movimento de professores, as conferências e os congressos de que participaram, as informações biográficas e bibliográficas estiveram concatenadas com a apresentação do novo curso da instituição: o *curso de altos estudos coloniais* criado com a reforma de 1946 e iniciado no ano letivo de 1947/1948. Os trabalhos finais desses alunos — as *dissertações* — passaram também a ser divulgadas, com menção aos títulos dos trabalhos, aos nomes dos alunos-autores e às respectivas notas finais de avaliação. Algumas *dissertações* tiveram partes do texto apresentadas nos anuários. Essa maior exposição dos alunos e de suas atividades se sobrepôs aos planos curriculares dos professores, que deixaram de ser apresentados.

O impulso para as atividades de produção de conhecimento, a criação das missões de pesquisa para os territórios coloniais e a reforma nas instituições de pesquisa foram ampliados nos anos que se seguiram à II Guerra Mundial, o que se refletiu nas informações divulgadas pelos anuários. O diretor do anuário não se preocupou mais com as normas de ensino, mas antes com os seus resultados, com o papel do conhecimento para uma boa administração colonial. Em outras palavras, os esforços estiveram voltados para a melhor forma de “conhecer” as colônias, e não mais para uma formação especializada e destinada aos funcionários de carreira. No entanto, a instituição continuava a ser uma instituição especializada no ensino, divulgando os nomes dos alunos, a distribuição da regência e os horários das aulas, informações importantes para manter o ritmo escolar anual.

Nos anos 1950, os anuários perderam importância. O diretor da Escola Superior Colonial informou que os anuários seriam um espaço para divulgação de “matérias unicamente informativas e puramente escolares” (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1951-1952, p. 113). O ensino — uma atividade entendida como baseada na transmissão de certos conteúdos para o exercício profissional do



administrador — passou a ser natural e sem necessidade de grande exposição e divulgação. Muitos dos trabalhos de professores e alunos, que até então eram publicados em seção própria — “Trabalho de alunos” e “Trabalhos de professores” —, também deixaram de o ser, ao passarem a ser acolhidos pela revista *Estudos Coloniais*, criada em 1948.<sup>16</sup> Por outro lado, especialistas estrangeiros convidados (Inglaterra, Bélgica, Holanda, Espanha, França e Estados Unidos) apareceram como elementos importantes para a valorização de uma instituição que se tornaria também produtora de conhecimento. Essa alteração refletia uma posição mais consolidada da instituição como “escola superior”, que procurou buscar novos espaços, como uma instituição especializada, não apenas em transmitir, mas também em produzir “conhecimento” sobre os territórios ultramarinos em África e Ásia. O seu nome refletiu essa mudança: de Escola Superior Colonial (ESC), a instituição passou a ser denominada Instituto Superior de Estudos Ultramarinos (Iseu) em 1953/1954.

Em finais da década de 1950, os anuários apresentavam informações cada vez mais sintéticas dos acontecimentos, deixando de ser publicados em 1959, quando houve a integração, naquela altura, do Iseu à Universidade Técnica de Lisboa (UTL), o que implicou também uma mudança de nomenclatura. Depois dessa integração, as informações anuais sobre as atividades de ensino foram divulgadas em conjunto com outros departamentos que integravam a universidade, a UTL. As atividades foram reduzidas a 10 páginas que incluíam informações sucintas dos cursos, cadeiras e professores; uma comunicação dirigida quase exclusivamente aos interessados em ingressar na instituição de ensino.

---

<sup>16</sup> A revista *Estudos Coloniais* teve periodicidade quadrimestral, publicada entre 1948 e 1954 pela Escola. A ela se seguiu a revista *Estudos Ultramarinos*, trimestral, com volumes publicados entre 1955 e 1962. Em 1963, teve início a revista *Estudos Políticos e Sociais*, também trimestral, publicada até 2001, tendo sido a sua publicação interrompida nos anos em que a Escola esteve fechada, na década de 1970. A mudança de nomenclatura da revista também esteve referida aos principais marcos que reorganizaram o ensino, que explicitaremos na próxima seção.

Nesse mesmo contexto, um livro foi produzido por José Júlio Gonçalves, ex-aluno do Iseu, contendo os principais documentos legislativos reguladores do ensino superior colonial ao longo do tempo.<sup>17</sup> Ao fazê-lo, seu autor propunha uma narrativa histórica sobre os quase sessenta anos de existência da Escola Colonial/Iseu, inaugurando assim uma nova página no modo de transmitir informação sobre a instituição de ensino. Ao contrário das histórias anuais anteriores, agora um livro contaria uma história única. A organização da legislação sobre o Iseu em uma única publicação atemporal, denominada *Criação e Reorganização do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos (1906-1961)*, não seria acessória e marginal. Aqui também a “ruptura” com um passado colonial na década de 1950 parece se apresentar. De Iseu, a instituição passou a se chamar, nos anos 1960, Instituto Superior de Ciências Sociais e Política e Ultramarina (ISCSPU).

Para além de organizador de um ritmo na pesquisa, os Anuários podem ser percebidos como veículos de projeção das propostas políticas organizadas por temas e atores em uma arena colonial metropolitana. As informações sobre os anuários, as informações neles contidas e o seu papel institucional, apresentadas acima, mostram as possibilidades e também os limites do uso dos anuários como fontes de informação sobre a instituição de ensino. Paulo (1992) já havia alertado para o perigo de uma leitura direta dos anuários, sem considerá-los um meio de valorização do “esforço colonial” da Escola. Este autor sugeriu a confrontação das informações dos anuários com outros tipos de materiais, “nomeadamente, os concursos

---

<sup>17</sup> José Julio Gonçalves (Pampilhosa da Serra, Coimbra, Portugal, 1929) foi aluno do Instituto de 1950 a 1953 (Curso de Administração Ultramarina) e 1955 a 1957 (Curso de Altos Estudos Ultramarinos). Em 1955, foi contratado para ser secretário do Centro de Estudos Políticos e Sociais (CEPS) dirigido pelo professor Adriano Moreira. A sua *dissertação de licenciatura* teve como título *O mundo arabo-islâmico e o Ultramar Português*, em que se preocupou em conhecer a influência muçulmana nos territórios portugueses. Contratado em 11 de agosto de 1958 para professor do Iseu, foi responsável pelas *cadeiras de Missionologia* e mais tarde *Política Indígena*, ambas ministradas no *Curso de Administração Ultramarina*. Para referência ao CEPS, ver Introdução, nota 14.

e processos de admissão aos quadros da administração colonial” (Paulo, 1992, p. 198), caso o interesse de pesquisa fosse a identificação dos alunos e a sua inserção profissional. Nesta pesquisa, identificamos os limites e as possibilidades da fonte ao perceber cada enunciado no interior de um esforço coletivo que propunha as bases para o ensino colonial.

As vantagens do ensino apresentadas ao longo dos anos 1930 e 1940 estiveram estreitamente associadas a um outro conjunto de textos anunciados em 1933 como a base para o funcionalismo colonial: a *Reforma Administrativa Ultramarina*, também conhecida por RAU. Central para os estudantes que se formaram na escola, este documento figurava como uma “bíblia” a ser consultada não apenas por conter as regras de sua inserção institucional, mas principalmente por descrever a sua prática e profissão.

A RAU foi criada nos primeiros anos do Estado Novo (Decreto-Lei nº 23.229, 15 de novembro de 1933) para regular as relações estabelecidas no âmbito da administração civil nos territórios coloniais. Trata-se de um instrumento normativo promulgado pelo Ministério das Colônias no qual se propunha a reorganização da administração, a centralização de poderes, a redução da tomada decisão dos gestores superiores locais nos territórios (os altos-Comissários até então, que passaram a ser designados por governadores Gerais) e o detalhamento das obrigações das diferentes posições da cadeia administrativa. A RAU é dividida em cinco partes, que compõem 1. funções e competências dos funcionários; 2. os serviços da administração civil, sua organização, funcionamento e fiscalização; 3. as divisões da administração: as instituições; 4. orçamento financeiro e distribuição; 5. contencioso administrativo, com competências e processos jurídicos. Cada uma destas partes contém detalhes que especificam as variadas funções do quadro administrativo, como uma forma de auxiliar os funcionários no cumprimento de suas atividades cotidianas.

A RAU era praticamente um “manual de instruções” sobre como proceder nos cargos funcionais ultramarinos. A RAU foi frequentemente

mencionada por antigos administradores coloniais com os quais estabeleci conversas pontuais. O conhecimento das instruções definidas por este documento contribuía não apenas para o desempenho das funções administrativas nas colônias, mas também conferia um sentido para os anos de aprendizado na instituição de ensino metropolitana e, portanto, para as atividades de ensino pretendidas. Um olhar atento para este documento permite estabelecer conexões entre a instituição de ensino e o quadro administrativo colonial e a mútua dependência entre estas duas esferas: academia e governo.

Na Escola, a secretaria também organizava o registo dos alunos a partir dessa conexão entre o seu vínculo com a instituição de ensino e as funções desempenhadas na malha administrativa nas colônias. Em um historial intitulado *Elementos para o Historial do Instituto — vol. I e 2*, elaborado por José Alves Pacheco, chefe da secretaria do Instituto, em 1963, encontramos a organização de procedimentos administrativos da instituição no contexto de sua reorganização para o ISCSPU. Nele, além das informações sobre alunos e professores, estão reunidos modelos de documentos utilizados no cotidiano da secretaria (cartas, comunicações com outras instituições), plantas das salas de aula, organogramas internos, histórico de contratação de professores etc. Um dos principais dados do *historial*, pelo menos o mais volumoso, era a lista de alunos inscritos na Escola Colonial desde o momento em que foi fundada, 1906. Nesta lista, os alunos eram identificados por origem, ano de nascimento, ano de conclusão do(s) curso(s), residência e posições ocupadas na administração colonial depois de diplomados.<sup>18</sup> Escrito à máquina, o documento foi produzido por um ex-aluno que registrou algumas informações, naquela altura, do ISCSPU com o objetivo de planejar as atividades da instituição de ensino em crescimento.

---

<sup>18</sup> Agradeço à investigadora Cláudia Castelo pela indicação da fonte, encontrada nos arquivos do CDI (Centro de Documentação e Informação) em 2010. O CDI foi criado em 1957, como Centro de Documentação Científica Ultramarina (CDCU), com o objetivo de coordenar as atividades documentais da Junta de Investigações do Ultramar (JIU) e do Ministério do Ultramar (MU) e promover a circulação e a organização de títulos bibliográficos e outros produtos de investigadores, interna e externamente a Portugal.

As informações contidas nesse *historial* permitem ampliar aquelas obtidas tanto a partir dos anuários como da RAU, dando acesso ao novo papel que a instituição havia desempenhado nos anos 1950. O que estava em jogo não era simplesmente uma mudança de conteúdos ministrados ou do papel da instituição como produtora de conhecimentos especializados sobre as colônias, como foi comunicado pelas fontes. A instituição também se reorganizou para atender às novas demandas e tornar-se intermediária do acesso às posições mais altas da hierarquia administrativa. Como veremos nos capítulos 2 e 3, ao transformar-se de Escola Superior Colonial em Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, a instituição pretendia uma maior legitimidade para propor agentes para a administração e, com isso, modos de pensar como a administração colonial deveria agir e se relacionar com as populações locais.

## A formação superior

Se os anuários estabeleceram os ritmos da Escola com a divulgação de sua missão institucional a um público interno e externo, por meio deles também podem ser localizados conteúdos considerados relevantes para uma comunicação no contexto metropolitano europeu. Neste capítulo, participantes e temáticas dessa cena colonial serão localizados, de modo a informar as condições de existência e significação de seus discursos (Foucault, 1999, p. 250). Os “regentes do ensino”, responsáveis pelas temáticas dos cursos, definiram os contornos para a instituição. A ênfase em alguns elementos das trajetórias individuais dos participantes permite a descrição dos atores como parte de uma constelação, em um espaço social em que indivíduos mantêm relações de concorrência e interdependência (Elias, 1991). A perspectiva é descrever essas agências sociais e historicamente localizadas em conexão com os discursos que pretendemos analisar na parte III, para vermos como se encarnam em práticas e interesses institucionalizados que, quando observáveis ao longo do tempo, mostram como se dão as relações de poder em processo.

Apresenta-se a cronologia da Escola através dos anos, procurando descrever o contexto da formação, reunir informações que nos remetam ao colonialismo como um processo simbólico construído por etapas e com a colaboração dos que dele participaram. Veremos constrangimentos e inovações, cristalizações e rupturas, enquanto a descrição pormenorizada nos conduzirá a ter um olhar mais amplo para o processo formativo colonial e os norteados por ele produzidos em termos sociais, simbólicos e culturais.

## PROJETOS DE ENSINO ANUNCIADOS: CRIAÇÃO E REFORMAS DA ESCOLA

Começamos pela fundação. A Escola Colonial foi criada como o resultado dos movimentos das últimas décadas do século XIX, em especial dos projetos de ocupação e exploração econômica dos territórios coloniais. As explorações científicas e as formulações em torno da administração colonial eram valorizadas naquele momento (Serrão & Marques, 2001, p. 30-31; Silva, 2009), período dos viajantes Serpa Pinto (1881) e Capelo e Ivens (1881, 1886) contratados para explorar as terras consideradas domínio de Portugal no contexto de partilha da África. A Sociedade de Geografia de Lisboa (SGL), uma associação fundada em 1875 e composta por um grupo de membros da elite portuguesa, liderou as discussões sobre as expedições e as publicações científicas sobre as terras longínquas. O ensino como instrumento para o desenvolvimento da nação portuguesa e das colônias também foi objetivo da SGL (Guimarães, 1984; Aguiar, 2009, p. 19).<sup>19</sup> Dois de seus membros diretores merecem destaque: Ernesto Vasconcelos (coordenador do grupo) e Moreira Júnior (chefe de gabinete do ministro).<sup>20</sup> O primeiro teve um papel

---

<sup>19</sup> A biblioteca da SGL mantém hoje um acervo doado por seus membros e muito procurado por pesquisadores de várias origens interessados na temática colonial e na história dos países africanos, especialmente os de língua portuguesa.

<sup>20</sup> Ernesto Julio de Carvalho e Vasconcelos (1852-1930) era formado pelo *Curso de Oficial da Marinha*, com especialização em engenharia hidrográfica e realizou uma série de viagens marítimas e fluviais de reconhecimento geomilitar. Na primeira metade da década de 1880 ligou-se à SGL, e foi nomeado por sucessivos governos para a direção de tarefas de âmbito político e científico dessa sociedade. Foi também representante português em congressos internacionais e encarregado de missões para a delimitação das fronteiras dos territórios coloniais, assumindo a coordenação dos trabalhos da Comissão de Cartografia. Nesse contexto, desenvolveu também intensa atividade pedagógica e política, como professor na Escola Naval, com participação no Parlamento, no governo (como chefe de gabinete de alguns ministros) e na imprensa metropolitana. Foi fundador e diretor da *Revista Portuguesa Colonial Marítima* (1897-1910), periódico que, juntamente com outros — *Portugal em África* e *Boletim da Sociedade de Geografia* —, era referência para os estudos coloniais, versando especial-

preponderante na formulação da primeira proposta — a primeira pedra — do ensino colonial; o segundo assinou o decreto para a fundação da instituição escolar. Esse projeto da SGL foi também apoiado pelo Estado português — no caso, o Ministério da Marinha e Ultramar — que colaborou com a responsabilidade fiscal e financiadora do projeto (Aguiar, 2009, p. 67).<sup>21</sup> Esperava-se, em seu início, que a Escola formasse colonizadores (comerciantes e administradores do Estado) como parte do projeto de expansão e fortalecimento da soberania portuguesa, instaurando-se assim um “verdadeiro regime colonial” que pudesse se comparar às outras potências colonizadoras, em especial à Inglaterra.

Em sua fundação, a Escola Colonial contou com um grupo docente composto principalmente por oficiais do exército e da armada, bem como funcionários civis a serviço do ultramar, que regeram as sete cadeiras do curso destinado ao provimento de cargos ultramarinos.

---

mente sobre a educação colonial e o ensino da geografia. Na Escola Colonial foi professor da cadeira de *Geografia Colonial* entre 1906 e 1929. Enquanto esteve conectado a este espaço, foi representante português na Conferência Internacional do Trabalho Indígena e na sessão preparatória do Instituto Colonial Internacional de Bruxelas, em 1929. Publicou vários trabalhos sobre geografia, principalmente conectados às temáticas coloniais. Para mais informações, ver Paulo (1992), Nóvoa (2003) e Aguiar (2009). Manuel Antonio Moreira Junior (1866-1953) era licenciado em medicina pela Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa em 1889, onde foi professor catedrático na especialidade obstétrica. Foi presidente da Academia de Ciências, da SGL e do Conselho Médico-Legal. No governo, ocupou o cargo de ministro da Marinha e do Ultramar (1904-1906) e das Obras Públicas (1909-1910). A maior parte dos trabalhos publicados versa sobre medicina, em especial na área de Cirurgia e Obstetria.

<sup>21</sup> O Ministério das Colônias ainda não era um órgão separado da Marinha nessa altura, o que só ocorreu com a reorganização administrativa promovida pelo regime do Estado Novo nos anos 1930, quando foi denominado por António de Oliveira Salazar — o primeiro-ministro de Portugal — como a “cabeça do império” ao reforçar a necessidade de se concentrarem esforços nessa área, como veremos a seguir. No entanto, as ligações com a Marinha permaneceram ao longo de todo o período sempre muito próximas, especialmente pela participação de professores simultaneamente na Escola Colonial e na Escola Naval. Para a legislação criada e as orientações no interior desse Ministério, ver Silva (2008). Para as relações do Ministério com outros órgãos do Estado português, ver Bailey (1969a, p. 133-135).



Nas palavras do seu fundador, Ernesto Vasconcelos — na aula inaugural de 1907 — a Escola seria um parlamento colonial composto por professores e colonialistas que preparariam o funcionalismo ultramarino por meio de um plano de estudos. A ideia fora devedora de e sonhada em um primeiro esboço na Conferência de Berlim de 1885, e continha duas vertentes: uma quanto à necessidade de formação de profissionais *idôneos* que soubessem “organizar a administração dos seus domínios da melhor forma possível” (*Anuário da Escola Colonial*, 1920, p. 5), e outra quanto à necessidade de um maior conhecimento sobre o “caráter dominante das suas populações, os seus usos, os seus costumes” (*Anuário da Escola Colonial*, 1920, p. 7). Segundo aquele professor, esta dupla função da instituição daria aos funcionários da administração a possibilidade de realizar atividades compatíveis com a feição das colônias. Para tanto, o aperfeiçoamento dos diferentes ramos da administração ultramarina deveria ser uma prioridade da nação. Após o fim da I Guerra, reformas curriculares e contratação de professores deram início a um novo período.

As modificações na estrutura da Escola nos anos 1920 podem ser vistas como uma ampliação do projeto inicial criado em 1906. A partir de então e para além da formação de administradores coloniais, a Escola passou a ministrar aulas para colonos, ou seja, indivíduos interessados em migrar para as colônias por motivos profissionais, mas não para ingresso nas funções de administração. O curso de formação para colonos teve um breve período de existência. No curso destinado aos funcionários da administração, novas cadeiras foram acrescidas (*Etnologia, Direito Aduaneiro e Estatística*, como veremos mais atentamente na próxima seção) e professores contratados. Tais alterações foram o objeto de documentos legislativos, os decretos nº 5.027 de 31 de maio de 1919 e nº 6.564 de 7 de março de 1920. Estes foram diplomas legislativos importantes, principalmente pela modificação curricular proposta.

As modificações anunciadas em termos curriculares ainda em 1919 anteciparam muito do que se vislumbrou nos anos seguintes, com a chegada de Salazar ao governo e a reestruturação administrativa promovida com as regulamentações de 1926 e 1930 que ampliou

estruturas institucionais, organizou agências e agentes e definiu as bases da administração colonial para os anos que se seguiram. Em 1926, foi denominada Escola Superior Colonial (ESC) e considerada a “escola das escolas” em função da sua participação ativa na divulgação de uma ideia de Portugal como um país colonial (Paulo, 1992). Ao considerarmos essa conjuntura mais ampla definida pela reforma de 1926, vemos que em termos administrativos a escola também passou por reformas, transformando-se em instituição de ensino superior, com atividades e cotidiano prescritos e orientados para que se tornasse um dos pilares das iniciativas coloniais metropolitanas, no sentido de como era anunciado como projeto.

Na nova reforma legislativa, um dispositivo jurídico<sup>22</sup> organizou o ensino ao estabelecer regras claras quanto aos novos procedimentos sobre contratação de professores, ingresso de alunos, organização interna em um Conselho Escolar e suas atribuições. A Escola ganhava corpo e era projetada na cena colonial dos anos 1930. Com esse diploma, a responsabilidade pelo funcionalismo colonial de carreira garantia também o acesso dos diplomados às posições da administração nos territórios coloniais. Defendia-se que essa formação superior traria mais método e ciência na execução das atividades coloniais de forma a tornar apta a raça portuguesa ao desempenho de suas funções ultramarinas, o que substituiria as práticas improvisadas e empíricas dos servidores que desempenhavam as suas atividades no Ultramar. A reforma não abrangia apenas a questão do ensino e seus propósitos, mas identificava também a Escola Superior Colonial no cenário educacional com mais presença ao equiparar professores ao ensino universitário e na reafirmação do estatuto de privilégio concedido aos diplomados pela Escola no acesso às carreiras coloniais (Paulo, 1992, p. 169). Foi também nesse período que a Escola ganhou um espaço próprio, sendo transferida em 1932 para a Praça Rio de Janeiro, nº 22/22, saindo das dependências da Sociedade de Geografia de Lisboa.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> *Estatuto da Escola Colonial*, Decreto nº 12.539 de 1926.

<sup>23</sup> Atualmente denominada Praça Príncipe Real.

Os anuários já vinham dando sinais de um novo “ritmo”, com a divulgação de novas informações e atores em cena entre 1919 e 1926, o que mostra que o novo governo promoveu tais iniciativas antes concentradas no domínio da Sociedade de Geografia de Lisboa: de iniciativas particulares para políticas de Estado. Assim, a partir do governo de Salazar, os propósitos da Escola foram abraçados pelo Estado.

1. Da natureza e fins da Escola Colonial;
2. Dos cursos da Escola Colonial;
3. Das vantagens concedidas pelo curso geral (curso A);
4. Das vantagens concedidas pelo curso de colonos e empregados de comércio (curso B);
5. Do corpo docente e dos concursos para professores;
6. Das atribuições do Conselho Escolar;
7. Do director e suas atribuições;
8. Dos professores e suas atribuições;
9. Dos alunos e sua matrícula e disposições relativas ao ensino;
10. Dos exames finais;
11. Programas das cadeiras;
12. Da Secretaria da Escola;
13. Da instalação da Escola;
14. Disposições diversas

(*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1928, p. 11-63)

No índice do anuário, que vemos acima, a intensa atividade desse projeto pode ser visualizada. Trata-se de um dos *Anuários da Escola* mais extensos (mais de 500 páginas) que correspondeu a três anos letivos (1924 a 1927), uma das peças escritas centrais de organização da Escola. A apresentação minuciosa de informações sobre o funcionamento da Escola em uma legislação como a de 1926 — que incluía até mesmo os conteúdos dos programas de curso — dá sinais do esforço em colocar a instituição como central para a transmissão de valores coloniais para a nação. Também se nota por meio dela a cristalização dos destinos de uma nação, já que passava a ser responsável pela orientação de um mesmo *habitus*

nacional, das mesmas características para todas as pessoas apesar de sua diversidade (Elias, 1997, p. 29).

Em 1954, a Escola passou a ser chamada de Instituto Superior de Estudos Ultramarinos (Iseu), transformando-se em um “instituto especializado” em *problemas* do Ultramar, diante das necessárias reformas de um país que deixou de ser, formalmente, uma metrópole colonial para se transformar em um Estado nacional com territórios dependentes. Com a nova lei,<sup>24</sup> a “aquisição da cultura colonial” foi ampliada para atender também a licenciados que passaram a receber uma formação especializada mediante um estudo “aprofundado” sobre um tema da administração colonial. Tal reforma foi justificada pela necessidade do “desenvolvimento de uma mentalidade colonial” que oferecesse a possibilidade para que os administradores se tornassem “conhecedores das colônias e dos problemas coloniais” (Santa-Rita, 1946b, p. 89). Os professores foram apresentados como os detentores de uma *alta cultura colonial* pela sua dedicação em *solucionar problemas* e experiência na preparação de administradores e técnicos coloniais em uma escola “especial” considerada *altamente categorizada*. Esse novo documento foi aprovado pelo Ministério das Colônias gerido por Marcello Caetano, um professor da Universidade de Direito.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Decreto-lei nº 35.885 de 30 de setembro de 1946.

<sup>25</sup> Com o afastamento de Salazar do governo em 1968, Marcello Caetano assumiu o lugar de 1º ministro de Portugal, transformando-se na principal figura política nos anos finais do colonialismo. Marcello José das Neves Alves Caetano (1906-1980). Licenciado em Direito pela Universidade de Lisboa (1927), doutorou-se em Ciências Político-Econômicas na mesma faculdade (1931). Foi professor da cadeira de Direito Administrativo, da mesma faculdade, a partir de 1933. Foi ministro das Colônias entre 1944 e 1947, vogal da ONU em 1932, presidente da Comissão Executiva da ONU entre 1947 e 1949, presidente da Câmara Corporativa (Lisboa) entre 1949 e 1955; ministro da Presidência entre 1955 e 1958, e chefe do governo entre 1968 e 1974, substituindo António de Oliveira Salazar. Foi ainda reitor da Universidade de Lisboa entre 1959 e 1962, exilando-se no Brasil depois da revolução de 25 de abril de 1974. Foi autor de uma vasta bibliografia de índole jurídica, política e histórica, com foco nas conexões entre direito e administração.

As suas atividades foram mais uma vez ampliadas: centros de pesquisa e missões de estudo criados e novos cursos de extensão da cultura.<sup>26</sup> Esses foram tempos de intensas discussões quanto ao papel dos Estados na gestão dos territórios dependentes — estes os novos termos que substituíram o termo colônias. Pelos anuários, vemos professores em movimento no processo de reformular os novos termos. As informações quanto ao investimento em pesquisa e ao desenvolvimento do ensino fariam parte de lutas internas pela localização de fronteiras do conhecimento. As propostas de atuação governamental consideradas legítimas ganhavam destaque, espaços novos apareciam nos anuários, em revistas acadêmicas, que sintetizavam e generalizavam certos conteúdos. Como “peças de comunicação” (Goffman, 1985, p. 65), anunciavam o esforço nacional empreendido na ocupação das colônias. Por outro lado, as fronteiras em expansão nos territórios coloniais, as lutas travadas em solo angolano não estão anunciadas, um dado oculto para os inseridos nas dinâmicas políticas metropolitanas. Assim, raramente eram anunciados, nos diplomas e apresentações da Escola, os modos de imaginar populações coloniais e as ações escolhidas para a intervenção. Tais conteúdos seriam depois encontrados em espaços mais “íntimos” do ensino, fragmentos de práticas que pinçaremos adiante, na terceira parte, sobre os repertórios.

Aqueles foram anos de ênfase nas pesquisas, na participação de professores em conferências, na divulgação de trabalhos de professores e especialistas em determinadas temáticas. Nos anuários que se seguiram à reforma de 1946, informações biográficas e bibliográficas dos professores começaram a aparecer como elementos de valor a serem tornados públicos. O desejo de um ensino metropolitano à altura dos outros países, *grandes*, foi expresso no discurso do diretor da Escola Superior Colonial, o

---

<sup>26</sup> O convite feito a Gilberto Freyre pelo ministro do Ultramar Sarmento Rodrigues em 1952 para viajar pelas províncias ultramarinas e trazer informações renovadas sobre a presença portuguesa e sua relação com as populações esteve inserido nesse contexto.

professor Mendes Correa.<sup>27</sup> A expectativa de que a área de pesquisa fosse melhorada e que os obstáculos fossem ultrapassados (obstáculos referidos principalmente à carência de investigadores, recursos e outras deficiências) é visível em algumas das comunicações desse período. Como um *problema*, essa “falta” foi tema da comunicação de um dos representantes da Escola em Londres no ano de 1949, sugerindo que Portugal estaria “decidida e definitivamente na via de curar de vez o triste mal de vermos só estrangeiros a publicarem trabalhos científicos a respeito das colônias portuguesas” (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1949:64).

Dos anuários emergiu assim, com bastante ênfase nesses anos, a ideia do desenvolvimento do saber e do conhecimento considerados um valor que se pretendia para a nação portuguesa. Se, como sugeriu Paulo (1992, p. 132), “honrar a bandeira” teria sido a orientação máxima de todas as ações ligadas ao colonialismo, as conexões, as associações e as disputas com os “povos vizinhos” revelam os circuitos em que essa bandeira pode ser valorizada e comunicada. Se a valorização da nação era significativa, a busca pelo conhecimento também o era; a busca pelo conhecimento moldava experiências e orientava ações.

Enquanto elementos em jogo no processo de formação de grupos e na disputa por posições de tomada de decisão, a *saber* e a *ciência* seriam categorias que pretendiam conferir legitimidade às *discussões* sobre Ásia e principalmente sobre África, continente colocado

---

<sup>27</sup> Antonio Augusto Esteves Mendes Correa (Porto, 1911-1969) foi médico na cidade do Porto, Portugal, ocupando cargos de vereador da Câmara Municipal daquela cidade e cofundador da Sociedade de Geografia Comercial do Porto. Formado em medicina em 1911, e doutor também em medicina pela Universidade do Porto, foi professor catedrático da Faculdade de Ciências na mesma universidade, onde foi diretor. Foi também presidente da Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia e da Junta das Missões Geográficas e Investigações Científicas (1948-1950). Foi diretor do Iseu entre 1946 e 1958. Foi também deputado da Assembleia Nacional em Lisboa. Pereira (1987, p. 90) apresenta detalhes do início das atividades de Mendes Correa com missões estabelecidas em 1935, com o objetivo de reelaborar “cartas etnológicas”, ano em que também assume posições de docência na Escola Superior Colonial.

como principal objeto em debate nos congressos e nos encontros. Especialistas e suas áreas temáticas se reuniram em conferências organizadas por circuitos acadêmico-políticos europeus para tratar de temáticas diversas para o “bem e o progresso da África e dos seus habitantes” (Mendes Correa, 1957a, p. 18). Tais questões aparecem na palestra do diretor do Iseu em 1957, sinalizando a abertura para o novo momento de atuação das organizações internacionais:

Assim entende, e muito bem, o Governo da Nação participando ou promovendo a participação portuguesa em iniciativas de cooperação internacional, como são, para o caso da África, a CCTA, o Conselho Científico Africano, o Instituto Internacional Africano, uma imensidade de Comissões e Conferências de estudo de luta contra flagelos de regime de trabalho, de produtividade, de bem-estar rural, de estatísticas etc., e no plano geral, a FAO, a Organização Mundial de Saúde, o INCIDI, o Ano Geofísico Internacional, bureaux e comissões da UNESCO etc.

Poderão resultar pouco frutuosas algumas de tantas organizações ou iniciativas, mas praticaríamos grave erro desinteressando-nos do que vai pelo mundo em tantos sectores de estudo e de ação. Temos o dever de concorrer com o nosso esforço e com a nossa experiência para tão vasto movimento, que paradoxalmente decorre a par com a agitação e a confusão ideológicas e político-sociais da nossa era. Seremos tanto mais imunes à pandemia que revolve o mundo, quanto melhor conhecermos os fatos em profundidade e extensão (Mendes Correa, 1957b, p. 33-34).

O espaço da Organização das Nações Unidas — ONU foi um dos circuitos de relevância em um contexto de crítica ao colonialismo e às práticas de discriminação e racismo dos grupos em oposição à presença europeia na África e na Ásia. A passagem da Escola Superior Colonial para Instituto Superior de Altos Estudos (Iseu) foi coetânea a essa nova orientação do pensamento colonial. As ideias de paz, respeito, direitos compunham um léxico novo expresso nas comunicações, nos anuários e em toda a vasta literatura produzida nesse âmbito. A expectativa era de que as “nações altamente

civilizadas e perfeitamente cômicas da sua personalidade étnica, cultural e histórica” (Mendes Correa, 1957a, p. 19) não poderiam ter a sua prática manchada pelo racismo e pela discriminação de populações diferentes. Vemos, assim, a questão da discriminação de raças e das práticas abusivas como *problemas* merecedores da atenção dos agentes públicos, coloniais, portugueses. Em uma situação de valorização do conhecimento, como mencionamos acima, pesquisas e investigações seriam consideradas um dos caminhos para se equacionar a questão.

Entretanto, como uma das pontas desse pensamento, a obrigação de servir uma coletividade de forma justa, sem exclusivismos e interesses, foi mantida (Mendes Correa, 1957a, p. 20). Esperava-se do futuro administrador ultramarino o dever e um “maior desvelo e assistência aos pobres, aos fracos, aos doentes, aos elementos mais desfavorecidos e atrasados das populações” (Mendes Correa, 1957a, p. 20). A posição paternalista que caracterizou o período anterior manteve-se e foi expressa a partir da ideia de que os africanos seriam uma população inferior e objeto de cuidados especiais. Esta atitude foi muitas vezes esquecida nas discussões sobre a colonização portuguesa na África, que se preocupou excessivamente com as formas de classificação das populações sem levar em conta as características tutelares que envolveram tais processos de intervenção. Um dos poucos pesquisadores a mencionar esta questão foi James Duffy (1959), que sugeriu que as atitudes paternalistas na conduta para com os africanos estavam relacionadas a duas críticas que fazia ao colonialismo português: a inabilidade para coletar e codificar usos e costumes tribais nas áreas ocupadas e a ambiguidade de sua legislação (Duffy, 1959, p. 300-301).

A tutela como um modo de dominação que se organiza em torno de condutas desviantes, ou seja, as que são dirigidas a indivíduos ou grupos considerados incompletos a partir de códigos definidos pelo grupo dominante (Oliveira, 1988; Souza Lima, 1997), sofre alterações em períodos históricos e geografias, embora possa ser reconhecida com base em seu mecanismo de representação que estabelece uma distinção não conforme a raça ou a cultura



“diferente”, mas sim de acordo com descompassos relacionados a comportamentos. Assim, para cada forma de classificar a população — “fracos”, “pobres”, “doentes” etc. — haveria uma conduta definida, uma ação anunciada por aqueles que, ao contrário dos faltantes, têm algo a oferecer, os “doadores do cuidado” — uma questão inscrita nos discursos de muitos participantes da cena colonial, como veremos também nos outros capítulos. A finalidade da tutela é justamente transformar, através de um ensinamento e de uma orientação dirigida, tais condutas desviantes em ações e significados prescritos pelos códigos dominantes. Desta forma, a tutela é “fator de controle do grupo social sobre um conjunto de indivíduos potencialmente perigosos para a ordem estabelecida, uma vez que partilham, junto com os infratores, de condutas vistas como antissociais” (Pacheco de Oliveira, 1988, p. 224).

Com esta sutil percepção, encontramos, por exemplo, na nova política colonial portuguesa que se pretendia em transformação, em uma das aulas inaugurais em 1957, trechos de um pronunciamento do diretor do Iseu:

Tenho em regra finalizado outras alocações deste gênero com exortações e outras palavras especiais aos alunos antigos e atuais desta escola, verdadeira família cujo lema heráldico é o serviço da Pátria e a proteção e defesa das gentes mais humildes e mais carecidas de assistência e apoio. Não esquecerei uns e outros, nem deixarei de proclamar aqui mais uma vez as virtudes que devem ser o patrimônio permanente do administrador ultramarino (Mendes Correa, 1957b, p. 32).

O discurso colonial desses anos reuniu as ideias de defesa da comunidade nacional, de respeito à diversidade, e de proteção das populações consideradas “inferiores”. A atividade dessa instituição de ensino entre 1950 e 1960 permite observar esses elementos do discurso no contexto em que emergiram e perceber o papel do ensino e das expectativas de ação dos futuros agentes da administração no processo de reforma da política colonial. Após esse período as modificações

curriculares deixaram de lado as ênfases no direito e passaram a ser orientadas pelas temáticas das ciências sociais e políticas.

Mais tarde, em 1961, a Escola recebeu o nome de Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina (ISCSPU), 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 (ISCSP), 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.<sup>28</sup>

Estes antecedentes do ensino superior colonial permitem fazer pontes com a contextualização histórica apresentada no primeiro capítulo, conectando as reformas do ensino às reformas da política nacional para as colônias. Com eles em mente, nós nos voltamos agora para os elementos da organização interna da Escola — tais como cursos, cadeiras e respectivos professores.

## **MODOS DE CLASSIFICAR OS PROBLEMAS COLONIAIS: CADEIRAS E PROGRAMAS DE ENSINO**

Se uma cronologia de criação e reforma institucional nos permite acessar algumas ênfases em torno do projeto colonial que se organizou na metrópole portuguesa, proceder a uma reconstituição

---

<sup>28</sup> O ISCSP está localizado, desde o ano 2000, no bairro Alto da Ajuda, em Lisboa, em um edifício novo, amplo e vizinho de outras unidades universitárias que integram a Universidade Técnica de Lisboa. As mudanças na localização da Escola também acompanharam as alterações de nomenclatura e os contextos políticos mais amplos: a instituição de ensino iniciou o seu funcionamento no centro, nas dependências da Sociedade de Geografia de Lisboa (SGL), da qual falaremos adiante; em 1932 foi transferida para a Praça Rio de Janeiro, denominada posteriormente de Praça Príncipe Real, n.º 22/22; em seguida, em 1962, hospedou-se no antigo Palácio Burnay, localizado à Rua da Junqueira, n.º 86, onde permaneceu até 2000, quando um novo edifício foi construído no complexo universitário da Universidade Técnica de Lisboa para abrigá-la.

histórica da formação dos administradores pode evidenciar outros elementos quanto à emergência de certos problemas naquele campo especializado relacionado ao encontro entre Europa e África. Problemas sociais muitas vezes aceitos como evidentes em um dado contexto de ensino foram resultado de um trabalho coletivo de construção da realidade social (Bourdieu, 2005, p. 37). Assim, podemos perceber que um programa de ensino está composto a partir de problemáticas, objetos e instrumentos, ou seja, imerso em seus próprios sistemas de classificação. Os cursos e a estrutura curricular nos dão acesso aos espaços de transmissão de certos “esquemas de pensamento” por meio dos quais aos alunos seria dado “sentir a realidade” e “responder adequadamente ao concreto” (Garcia Jr., 1981) que se apresentava diante de si.

As propostas de ensino para o curso superior de *Administração Colonial* dos primeiros anos de funcionamento da Escola contavam com sete cadeiras distribuídas em dois anos letivos. Identificadas por uma numeração, temos no topo da lista a *Geografia Colonial*, de responsabilidade do fundador da Escola, Ernesto Vasconcelos (ver nota 20). Como ele esclareceu em uma *Oração de Sapiência* de 1907, Vasconcelos fazia parte desse pequeno grupo de professores e colonialistas que estavam ligados à Sociedade de Geografia, grupo este que havia apresentado o plano de estudos para a preparação do funcionalismo ultramarino que havia sido proposto antes mesmo, em 1878 (Anuário da Escola Colonial, 1920, p. 5).

Os temas tratados em cada uma das cadeiras (Quadro 1) mantiveram ligações com os projetos coloniais dos seus regentes, a partir da experiência e dos interesses de cada um — como a trajetória individual e a forma livre que cada plano tinha. Os planos de estudos não detalhavam os conteúdos propostos e muito menos de que forma essas informações eram ministradas em sala de aula. Consideramos essas cadeiras como “cadeiras fundadoras” (Almeida, 2008) ou “cadeiras-mãe” com base na ideia de terem sido os primeiros espaços de transmissão de ideias sobre as colônias, que informaram temáticas reelaboradas pelas gerações seguintes.

Como veremos, algumas das “cadeiras fundadoras” deixaram de existir ao longo do tempo, outras foram expandidas. Alguns temas que encontramos nos anos 1950, nos repertórios dos alunos, tiveram origem nesse período de fundação, o que nos leva a perceber continuidades muitas vezes difíceis de serem capturadas diante das várias rupturas temporais aparentes que envolvem a “história colonial” ou a “história do império português”.

**QUADRO 1 | CADEIRAS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COLONIAL, NUMERADAS, 1907-1919**

CADEIRAS	1906 CURSO COLONIAL (2 ANOS)
1ª	Geografia Colonial
2ª	Colonização
3ª	Língua Ambundo (Angola)
4ª	Regime Econômico das colônias e suas produções
5ª	Administração Civil e de Fazenda e Legislação Colonial Correlativa
6ª	Língua Landim (Moçambique)
7ª	Higiene Colonial

FONTE: ANUÁRIO DE 1928

As “cadeiras fundadoras” emergiram num contexto particular de ocupação dos territórios asiáticos e africanos. Ernesto Vasconcelos, enquanto regente da 1ª cadeira, Geografia Colonial, propunha transmitir aos alunos — segundo o *plano de estudos* que dispunha os tópicos gerais — um “mapa” geral das colônias, que incluía aspectos de composição do solo, do clima, da flora e fauna (esta última dividida em população humana, língua, religião, organização

política, migrações, comércio e navegação, arte e educação). O ensino de geografia se baseava na “memorização de dados relativos às dimensões, a descrição física e humana dos territórios coloniais, eventualmente acompanhada de um ou outro exercício de cartografia e análise meteorológica” (Paulo, 1992, p. 213), tendo havido pouca alteração com a reforma curricular de 1919 e 1926. Para além da geografia histórica, política e estatística, também fazia referência aos modos de conhecimento (explorações científicas, reconhecimento topográfico, cartografia, meteorologia), bem como às relações entre Portugal e as suas colônias, em perspectiva histórica.

Na 2ª cadeira, Lourenço Cayolla apresentava a Colonização, cujo plano incluía classificações das colônias a partir de diferentes perspectivas (econômica, política e civil) e de outros temas da gestão colonial, tais como imposto, regime de terras, lei do colonato, questão indígena, situação financeira, emigração humana e de capitais, administração e governo e sistemas coloniais.<sup>29</sup>

Os temas das cadeiras muitas vezes não eram excludentes, como, por exemplo, no que se refere às classificações das populações nativas. Ernesto Vasconcelos concebia as populações como partes integrantes da fauna, em uma perspectiva devedora da área de saber geográfico; Lourenço Cayolla concebia as populações como um tema da gestão colonial. O mesmo ocorria com as outras cadeiras, das áreas econômicas e administrativas, conforme as expectativas dos seus regentes, e dos propósitos do ensino destinado à administração civil em tempos em que a proeminência era de ocupação militar. As línguas *Ambundo* e *Landim* presentes

---

<sup>29</sup> Lourenço Caldeira da Gama Lobo Cayolla (1863-1935) foi formado pelo Curso de Oficiais da Escola do Exército. Tenente coronel de artilharia, foi professor da Escola Colonial de 1906 a 1934, responsável pela cadeira de “Colonização” portuguesa. Deputado da Câmara na década de 1930, filiado na União Nacional, foi também diretor adjunto e chefe de Serviços de Estatística e Estudos da Companhia dos Caminhos de Ferro de Portugal. Teve cargos editoriais nos periódicos *O Correio da Noite* e *Diário de Notícias*, colaborador do *Boletim da Agência Geral das Colônias e Era Nova*. Publicou vários livros versando sobre colonização portuguesa, além de contos, ensaios e romances históricos.

nos planos sinalizam, ainda, a relevância das colônias Angola e Moçambique naqueles primeiros anos do século XX.<sup>30</sup>

Com a reforma divulgada no primeiro anuário em 1920, os novos planos e cadeiras criados a partir da reforma mostram que a 1ª República ainda engatinhava e com ela configurava-se a exigência de uma ampliação curricular fundada em três novas cadeiras: a Etnologia e Etnografia Colonial, o Direito Aduaneiro Colonial e a Estatística e Informações Coloniais. O inglês também foi incluído. Entretanto, somente em 1926, com a reforma de João Belo, tais modificações ganharam mais destaque à medida que a Escola ampliava a duração do curso de dois para quatro anos e passou a ser caracterizada como uma instituição de ensino superior.

As antigas cadeiras de Geografia Colonial e Colonização foram mantidas com a reforma; a segunda esteve sob a regência do seu fundador; a primeira foi transferida para a responsabilidade de um novo professor contratado em 1917 — Santa-Rita —, após Ernesto Vasconcelos ter se aposentado.<sup>31</sup> Uma das novidades da reforma foi a fundação da cadeira de Política Indígena sob a responsabilidade

---

<sup>30</sup> Segundo Gallo (1988, p. 17), a cadeira de Etnologia que figurou no projeto da Sociedade de Geografia de Lisboa de 1878 não foi uma cadeira proposta na fundação da Escola por se considerar suficiente a informação etnográfica existente sobre as colônias, muito embora a cadeira de Geografia tivesse se servido de informações dessa área. Assim, o ensino das disciplinas econômicas, jurídicas e linguísticas seria determinado pela “diversidade das exigências coloniais”, sugere o autor.

<sup>31</sup> José Gonçalo da Costa Santa-Rita (Olivais, 1890 — Lisboa, 1967) foi formado em curso do magistério secundário do curso superior de Letras e licenciado pelas Faculdades de Letras e Direito da Universidade de Lisboa. Doutor em Ciências Geográficas, foi nomeado professor da Escola Colonial por concurso de provas públicas em 1917, sendo promovido a professor da cadeira de Geografia Colonial quando Ernesto Vasconcelos se aposentou. Foi diretor da Escola Superior Colonial entre 1943 e 1946. Foi também diretor do *Anuário* de 1947 até o fim da publicação, em 1959. Foi também professor agregado da Faculdade de Letras, da Universidade de Lisboa, a partir de 1946. Colaborador ativo em jornais regionais e periódicos nacionais, com significativa participação na imprensa de índole pedagógica ou colonial. Participante ativo em alguns circuitos acadêmicos-políticos na Europa, como o Incidi, na Bélgica, e o Instituto Internacional Africano, de Londres.

de um professor também contratado em 1917, Lopo Vaz, como vemos na citação a seguir.<sup>32</sup>

Para se completar a reorganização do ensino decretado em 1919 impõe-se a criação de novas cadeiras no curso geral: em primeiro lugar a cadeira de *Política Indígena*. Dadas as características das nossas principais colônias nas quais, pela sua localização intertropical, a questão indígena é primacial e o trabalho das populações indígenas é indispensável no êxito da obra colonizadora, não se compreende que a Escola deixe de ministrar, ao funcionalismo colonial, o mais exaustivo conhecimento de todas as noções que lhe são necessárias para poder enfrentar, com êxito e com lustre para o nome português, todos os aspectos da questão indígena.

O progresso das raças indígenas, quer sob o ponto de vista da sua educação, quer sob os aspectos da sua utilização na obra de fomento colonial e de aperfeiçoamento das suas instituições, mais do que uma vantagem de caráter interno, tem também, sob o ponto de vista internacional, a vantagem de, por ele, se poder aferir as aptidões colonizadoras da nossa raça, por vezes tão tendenciosa como injustamente caluniadas. E como, para a obtenção de um tal progresso, é indispensável a prévia preparação de um funcionalismo a que não falte um amplo conhecimento da questão indígena, é criada, pela presente reorganização da Escola Colonial, a cadeira de *Política Indígena*, fixando-se-lhe o respectivo programa.

---

<sup>32</sup> Lopo Vaz de Sampaio e Melo (1883-1949) foi formado pelo curso de oficiais da Marinha. Professor da Escola Colonial entre 1910 e 1912 e 1926 e 1949, foi responsável pelas cadeiras de *Etnologia* e *Etnografia Coloniais* e *Política Indígena* nessa escola, sendo também diretor do *Anuário* entre 1926 e 1942. Participou dos congressos coloniais nacionais de 1924 e 1930. Foi deputado da Câmara, delegado do governo na Conferência Permanente de Altos Estudos Internacionais. Foi também fundador da *Revista de Estudos Coloniais* (1948-1954), da Escola Superior Colonial. A maioria dos seus trabalhos foi publicada nos anuários, versando sobre política colonial e política indígena, sendo autor de teses inovadoras sobre a “educação dos indígenas”, segundo Paulo (1992). *Política Indígena*, livro publicado em 1910, é um de seus trabalhos de referência.

Além dessa cadeira, outras são criadas pelo presente decreto, a saber: *História das colônias portuguesas; Princípios gerais de direito internacional, público e privado; e Noções de Construção civil, construções coloniais, traçado e construção de carreteras*, as quais, com a cadeira de inglês prático, ficarão constituindo o IV ano do curso geral colonial (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1928, p. 12, grifos em itálico do autor).

A valorização do tema pode ser depreendida não apenas deste destaque inscrito na introdução da nova legislação de 1926, mas também pela passagem de Lopo Vaz para o cargo de direção do anuário e, portanto, colocado em uma posição de divulgação das atividades do ensino. Tal valorização esteve em conexão com os últimos anos de esforços militares e das expectativas de definição de novas formas de integrar as populações africanas no âmbito da administração civil — como já dissemos. O quadro abaixo resume as alterações da grade curricular de 1919 e 1926, identificando cada cadeira com uma numeração correspondente. Como se pode ver, as cadeiras de administração, direito e economia foram ampliadas e a língua *Concani* (Índia) incluída como relevante para o ensino dos futuros administradores.

Pelo quadro, vê-se que algumas cadeiras foram colocadas em uma diferente posição na ordem hierárquica estabelecida. Mais significativa ainda quanto a essa reestruturação foi a organização das cadeiras em grupos de cadeiras, segundo o artigo 25º do novo regulamento, que não explicita as razões para tal modificação. Tais agrupamentos, que enfatizamos com cores, definiam áreas de afinidade entre as cadeiras. No 1º grupo permaneceram as cadeiras de Geografia e Colonização, ao lado da nova cadeira criada, Etnologia; no 2º grupo, as cadeiras “afins” eram a Administração e o Direito. As cadeiras consideradas da área temática da Economia foram dispostas no 3º grupo, tendo ficado a Higiene como a única cadeira do 4º grupo. O quadro permite visualizar a expansão das cadeiras relacionadas aos temas direito e administração no período, conectadas a um contexto de discussões sobre o lugar do africano em um sistema econômico



QUADRO 2 | **POSIÇÃO, TÍTULO E AGRUPAMENTOS  
DAS CADEIRAS EM 1906 E 1926**

	<b>CADEIRAS FUNDADORAS<sup>33</sup></b>			
CURSO COLONIAL (EM 1906)	1ª Geografia Colonial			
	2ª Colonização			
	4ª Regime Econômico das colônias e suas produções			
	5ª Administração Civil e de Fazenda e Legislação Colonial Correlativa			
	7ª Higiene Colonial			
	<b>1º GRUPO</b>	<b>2º GRUPO</b>	<b>3º GRUPO</b>	<b>4º GRUPO</b>
CURSO DE ADM. COLONIAL (REFORMA 1926) <sup>34</sup>	1ª Geografia Colonial e Meteorologia	3ª Administração e Legislação Colonial	5ª Regime Econômico das Colônias. Produções em mercados	6ª Higiene Colonial – Educação Física – Noções de Epizotias e zootecnia
	2ª Colonização	7ª Direito Aduaneiro Colonial		
	4ª Etnologia e Etnografia Coloniais	8ª Estatística e informações coloniais	14ª Noções de Construção Civil – Construções Coloniais – Carreiteiras	
	13ª História das Colonizações Portuguesas	9ª Política Indígena		
		12ª Direito Internacional público e privado – Prática judiciária e notariado		

<sup>33</sup> As línguas *Ambundo* (Angola) e *Landim* (Moçambique) correspondiam à 3ª e 6ª cadeiras, respectivamente.

<sup>34</sup> As línguas *Landim-Ronga* (Moçambique), *Quimbundo* (Angola), *Concani* (Índia) e *Inglês* não foram agrupadas e correspondiam às 10ª e 11ª cadeiras.

que se reorganizava com o fim da ocupação militar. Assim, na nova grade curricular, as áreas de direito e administração foram valorizadas a partir da regência de Tomaz Almeida Garret, que ampliou conteúdos e definiu bases mais científicas para o ensino em conexão com os debates em que foi participante ativo nos primeiros anos do XX.<sup>35</sup>

A ampliação dos anos de ensino pode ser considerada uma das explicações para o aumento do número de cadeiras e do quadro docente, para os quais novos especialistas foram contratados para a regência. As novas cadeiras fundadas foram também desdobramentos de temas anteriormente ministrados nas que podemos denominar de “cadeiras-mãe”, criadas pela “primeira geração” de professores nos moldes de uma administração civil imaginada para os territórios coloniais.

Enquanto uma cadeira da “2ª geração” de professores, a Política Indígena ocupou a 9ª posição e foi integrada ao 2º grupo, reforçando a importância da questão do trabalho das populações indígenas para o êxito da obra colonizadora. Como uma das cadeiras de relevância para a reforma dos anos 1920, vemos que a questão do *trabalho indígena* teve um contexto próprio de valorização nos anos

---

<sup>35</sup> Cristina Nogueira Silva (2009, p. 21-22) faz referência às discussões sobre administração colonial no século XIX e primeiros anos do século XX, nas quais foi dada centralidade ao indígena como o destino das políticas coloniais. Tal debate foi impulsionado e promovido por diferentes participantes da sociedade metropolitana portuguesa: sócios e colaboradores da SGL, de professores da Universidade de Coimbra, regentes da cadeira de direito colonial, e de administradores coloniais, oficiais do exército, comissários régios e ministros. Essas discussões tiveram a participação de Tomaz de Aquino de Almeida Garrett (1883-1929), engenheiro construtor naval da Escola Naval e da École Du Genie Maritime (Paris). Ministrou a cadeira de Administração Colonial na Escola Colonial entre os anos de 1908 e 1928. Participou dos congressos coloniais de 1924 e 1930. Dentre as principais posições institucionais, encontram-se: governador do distrito de Inhambane (sul de Moçambique), deputado nos últimos anos da Monarquia; diretor-administrador do Banco Burnay; representante da direção da SGL. Seus textos tratam da administração colonial e eram voltados para uma preocupação com a indústria e a agricultura, dentre os quais se destacam os livros *Questões Coloniais* e *Administração Colonial*, ambos publicados na segunda década do século XX em conexão com a cadeira de Administração da Escola Colonial.

que se seguiram às campanhas de pacificação. É possível sugerir que as ideias sobre a mão de obra indígena que já vinham sendo propostas desde os finais do século XIX ganharam nesse momento um espaço maior para serem divulgadas. O fundador desta cadeira, Lopo Vaz, era autor de um consagrado livro sobre o assunto, com o título *Política Indígena*, publicado em 1910, um livro considerado uma das fontes de inspiração para as descrições do continente africano apresentadas aos alunos (Paulo, 1992, p. 213). O plano de estudos para o ensino deste tema era composto de 11 itens, nos quais o professor propunha dar a conhecer aos alunos as diferentes ações da política dirigida aos indígenas, ou seja, a integração das populações à vida da colônia: a garantia de direitos de conservação das suas instituições e a obrigação do trabalho e da educação. No desenho proposto para o curso, as agências da administração apareciam como as responsáveis pelas atividades de proteção dos africanos (justificada pelas suas condições primitivas) e intermediários das negociações entre *indígenas* e *não indígenas*. Ao Estado caberia também o papel de agente de assimilação, pelo ensino da língua portuguesa. Tais expectativas transmitidas como conteúdos de uma cadeira de política indígena encontram-se expressas nos itens que compõem a ementa da cadeira, que resumimos no quadro a seguir.

A cadeira de Política Indígena seria um dos espaços em que alunos inscritos no curso de administração poderiam receber as informações necessárias às atividades a serem desenvolvidas nas suas funções como futuros agentes civis. Considerava-se importante que o aluno conhecesse quem eram os “africanos”. Para tanto, a ementa sugeria um conjunto de classificações e lugares sociais para os africanos, tais como pagadores de impostos, trabalhadores, militares etc., classificação esta que operava no século XIX e variava de acordo com os contextos de utilização a partir dos papéis reconhecidos aos africanos por uma pluralidade de regulamentos legislativos: pagadores de impostos, trabalhadores, produtores na economia tradicional, civilizados em potencial etc. (Newitt, 1981, p. 107). Apesar dessas classificações se referirem a leis anteriores, Newitt sugere que apenas no Estado Novo a codificação de

QUADRO 3 | **CADEIRA DE POLÍTICA INDÍGENA: ITENS DA EMENTA PUBLICADA EM 1928**

---

<b>I. NOÇÕES GERAIS</b>	Apresenta a ideia da cadeira: conservação e restrições <i>dos usos e instituições indígenas</i> , os meios civilizadores e algumas características da <i>raça negra</i> como caracteres antropológicos, fisiológicos, de moralidade e intelectualidade.
<b>II. EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA DOS INDÍGENAS</b>	Trata dos <i>fenômenos educativos</i> , da necessidade das missões e da política religiosa e educativa destinada às colônias.
<b>III. INSTRUÇÃO DOS INDÍGENAS</b>	Instrui o aluno quanto aos elementos da <i>política indígena</i> e como é ensinado nas colônias portuguesas e francesas.
<b>IV. JUSTIÇA INDÍGENA</b>	Informa a condição jurídica e política dos indígenas (direito privado, penal e <i>Estatuto do Indigenato</i> ); faz menção aos mestiços e seus direitos políticos; trata do <i>problema</i> (falta) de codificação do direito indígena.
<b>V. REGIME DO TRABALHO INDÍGENA</b>	Refere-se à mão de obra local e importada, principalmente em S. Tomé e Príncipe.
<b>VI. REGIME DA PROPRIEDADE INDÍGENA</b>	Referências às colônias inglesas, francesas, portuguesas e Congo Belga, nessa ordem (item muito sintético).
<b>VII. IMPOSTO INDÍGENA</b>	Formas de cobrança dos impostos.
<b>VIII. CRÉDITO, COOPERATIVISMO E ASSISTÊNCIA</b>	Trata do <i>crédito indígena</i> , <i>cooperativas indígenas</i> e <i>assistência pública e médica</i> aos indígenas (também não muito detalhado).
<b>IX. UTILIZAÇÃO DOS INDÍGENAS NA DEFESA E NA POLÍCIA</b>	Trata do exército colonial, da composição da <i>marinha colonial</i> , e utilização de tropas indígenas.
<b>X. INSTITUIÇÕES ADMINISTRATIVAS</b>	Trata da conservação dos <i>organismos administrativos indígenas</i> , <i>circunscrições indígenas</i> e instituições municipais.
<b>XI. SÍNTESE</b>	O <i>problema social</i> nas colônias e as <i>modernas correntes de política indígena</i> .

---

FONTE: ANUÁRIO DE 1928

todos os decretos e a sua aplicação foram possíveis, especialmente a partir do *Estatuto do Indigenato*. No bojo das representações dos africanos, as funções do “Estado” também eram destacadas, tais como educação (itens II e III), jurisprudência (IV), intermediação das relações econômicas (VI, VIII), funções militares (IX), e arrecadação de impostos (VII). Já em 1930, o problema social comparece como um item das modernas correntes de política indígena, o que ressalta a preocupação do professor com as interpretações das outras metrópoles coloniais. O trabalho nativo ganha assim destaque como um problema em conexão com as discussões da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Liga das Nações.

Complementar a esses assuntos tratados na cadeira de Política Indígena, a 4ª cadeira etnologia e etnografia coloniais perfazia uma generalidade de conhecimentos sobre as raças humanas, suas formas de classificação e usos e costumes dos povos que habitavam as colônias portuguesas. Podendo ser complementares, se considerarmos ambos os espaços de transmissão de conhecimentos sobre as populações africanas, as referências aos africanos como mão de obra e trabalhadores (uma escravidão disfarçada) comparecem apenas na primeira cadeira. Como sugeriu Paulo (1992), o problema da mão de obra estaria mais ligado ao Direito e à Administração do que à Antropologia:

(...) exatamente porque o processo de coação jurídica, que forma os africanos a entrarem no mercado de trabalho, requer mais esforço em formular e aplicar essas normas e em legitimar a recusa portuguesa a ratificar a Convenção do Trabalho Forçado (1930), do que estudos que possibilitem compreender o melhor modo de aproveitar as características das sociedades africanas para lhes introduzir as dinâmicas do trabalho assalariado e mão de obra capitalista (Paulo, 1992, p. 243).

Como veremos a seguir, as modificações curriculares tiveram um novo fôlego após a II Guerra Mundial.

Com a nova reorganização da Escola em 30 de setembro de 1946, pelo *Decreto-Lei* nº 35.885, as cadeiras do curso de *Administração Colonial* deixaram de ser numeradas. Os grupos de cadeiras ganharam ênfase na legislação e foram considerados um meio de organizar o corpo docente, facilitar a troca de informações e a substituição na regência das aulas, em caso de faltas dos professores. Os grupos passaram de 4 para 6 e as cadeiras foram ampliadas para 19 no total.

Cada cadeira foi vinculada a um professor efetivo que, por sua vez, estaria ligado a um professor auxiliar (substituto dos professores efetivos do seu grupo, nos casos de faltas ou impedimentos na regência das disciplinas. Este professor auxiliar poderia também ser responsável por ministrar o ensino prático, que caracterizava algumas cadeiras, em especial as esportivas, as de higiene e o ensino de línguas.<sup>36</sup> A legislação deixou de publicar as ementas curriculares de cada cadeira, o que explica uma mudança de foco para a produção de conhecimento e sua qualidade, deixando em segundo plano a divulgação de informações sobre o ensino propriamente dito. O Direito, mais a Economia e Colonização mantiveram-se como as áreas (grupos) mais valorizadas, que acompanhariam os assuntos sobre povos nativos, como vemos no trecho abaixo, retirado da legislação da reforma de 1946.

---

<sup>36</sup> Para além dessas cadeiras, as aulas práticas eram ministradas juntamente com as aulas teóricas nas seguintes cadeiras: Geografia das colônias portuguesas (1º ano); Direito público e administração colonial; Economia política e estatística; Agricultura tropical (2º ano) e Direito judiciário e práticas privadas; Obras públicas, Topografia, Campismo (3º ano). Ao chefe de trabalhos práticos da disciplina de higiene competia, além de ministrar aulas práticas de enfermagem, prestar assistência médico-escolar aos alunos do curso durante as práticas esportivas, em colaboração com o Centro de Medicina Desportiva da Mocidade Portuguesa. Ainda quanto à prática esportiva, a atividade deste profissional do ensino prático, no anuário de 1947, é de “vigiar” as atividades dos alunos. Em 1946, eram cinco os contratados para o cargo de chefe de trabalhos práticos. Em geral, eram recrutados por convite feito a diplomados no curso superior. Tais mudanças na estrutura docente, com a criação destas novas posições “práticas”, teriam sido introduzidas por razões orçamentárias, explicou Paulo, na medida em que permitiam o acúmulo de deveres e a redução dos professores efetivos e auxiliares (1992, p. 187-188).

A base da formação do funcionário pareceu que deveria consistir no estudo das ciências administrativas: O Direito, a Economia Política e as Finanças, a Colonização. Dá-se importante papel aos estudos respeitantes aos povos nativos, introduzindo-se a novidade de uma disciplina destinada ao ensino dos métodos da educação dos indígenas (partindo, naturalmente, da etno-psicologia), e especialmente da organização e processos de trabalho das missões religiosas, com os quais o funcionário tem de lidar e colaborar constantemente. A disciplina de Geografia deve, sobretudo, ter caráter descritivo e informativo, ao passo que à história caberá antes um papel formativo: não pode esquecer-se nunca a índole do curso e a função que a cada disciplina nele compete.

Segue-se um grupo de técnicas, cujos elementos o funcionário tem de conhecer e deve ser habilitado a aplicar; as línguas, onde, a par do Inglês, se incluem duas línguas indígenas típicas destinadas a dar ao futuro funcionário ideia do caráter das linguagens gentílicas e dos métodos a aplicar no respectivo estudo; e por fim a Educação Física, os Desportos e o Campismo, cujo professor se não deve limitar a simples instrutor, antes lhe pertencendo cooperar ativamente na preparação e formação do futuro “homem do mato” (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1947, p. 76-77).

O Direito assumiu uma posição de liderança, em um contexto em que os professores não seriam mais “donos” de uma cadeira, mas transitavam pelo grupo de cadeiras para o qual haviam sido contratados. A nova legislação estabeleceu o número de vagas para cada grupo, favorecendo principalmente o 1º (Direito) e o 3º (Populações Nativas) grupos para os quais foi destinado o maior número de vagas.<sup>37</sup> As responsabilidades de regência ficaram com

---

<sup>37</sup> O 1º e o 3º grupos tinham três vagas de professores ordinários e um professor auxiliar; o segundo grupo com duas vagas para professores ordinários e um professor auxiliar. Isto sugere uma ênfase dada às temáticas do Direito e sobre as Populações Nativas, principalmente se considerarmos que em 1947 o 2º grupo era formado por apenas um professor ordinário, recém-contratado, Jesus Nunes dos Santos.

os antigos professores, que aqui denominamos de “2ª geração”: Santa-Rita e Lopo Vaz, respectivamente. A área de Economia ficou a cargo de um ex-aluno realocado para o grupo com a reforma: Jesus Nunes dos Santos.<sup>38</sup>

O quadro 4 mostra os detalhes dessas modificações nos agrupamentos. Acomodada no 5º grupo, a Geografia transformou-se em uma temática auxiliar e isolada. A partir de 1960, passaria a ser uma cadeira ministrada por um chefe de trabalhos práticos. A Colonização foi transferida para o 2º grupo, passando a integrar as temáticas econômicas. Os diferentes desdobramentos do Direito ganharam destaque acomodados no 1º grupo, que reuniu também uma nova cadeira denominada política colonial que, como veremos, será importante para os novos idiomas políticos deste contexto de II Guerra. O 3º grupo ficou com Administração, aí incluída a Política Indígena, antes uma cadeira do grupo do Direito e Administração.

Assim, esta mudança que mais parece um detalhe mostra antes de mais nada a passagem de uma temática para uma posição inferior àquela antes ocupada. Considerando-se a escalada das temáticas do direito e administração, que ocuparam o agrupamento principal (o 1º grupo), é possível ver que as questões nativas não figurariam mais como um objeto de grande preocupação, pelo menos na visibilidade dada pelos anuários (daí a importância de fazer sempre referência às fontes e à função que tiveram para a organização do ensino). Entretanto, a “política indígena” não seria totalmente esquecida, apenas reposicionada, e passou a ser conectada a uma

---

<sup>38</sup> Jesus Nunes dos Santos (Lagos, Alentejo, 1911- ) foi licenciado pela Escola de Medicina Veterinária e diplomado pelo Curso Superior Colonial em 1936. Encontramos informações de que foi assistente livre de Velhinho Correia, antigo professor da Escola Superior Colonial, no ano letivo de 1940-1941. Foi nomeado professor da 8ª cadeira Estatística e Informações Coloniais em 1943 e colocado no 2º grupo de cadeiras, por despacho em 1946. Participou de várias comissões promovidas por países europeus sobre discussões em torno da economia, da estatística, e de comércio exterior. Foi representante português (da Escola e do Ministério) em várias conferências, especialmente aquelas conectadas com as discussões sobre a África, como Incidi e CCTA, nos primeiros anos da década de 1950.



nova área temática criada nesse período, Missionologia e Educação dos Indígenas. Esta área pode ter sido impulsionada, em certo sentido, pelas críticas quanto à ausência de investimentos educacionais na colônia, que levou à revisão dos papéis do Estado e da Igreja firmados em 1930 com acordos oficiais que foram conhecidos como Concordata e Acordo Missionário. Por meio destes documentos, foi definida como de responsabilidade das missões religiosas a educação dos africanos. Entretanto, a nova área temática pode também ter sido originada com a contratação de um novo professor docente, um sacerdote, que passou a ser responsável não apenas por esta temática, mas também pela História da Colonização Portuguesa, colocada no 5º grupo: Silva Rego.<sup>39</sup>

Uma distribuição dos novos temas e reagrupamentos com a reforma está exposto no quadro 4, a seguir.

---

<sup>39</sup> Antonio da Silva Rego (Vila Nova de Famalicão, Portugal, 1905 — Lisboa, 1986). Sacerdote e historiador, frequentou o Seminário de Macau entre 1916 e 1927. Entre 1928 e 1938 foi responsável pela paróquia de S. José, em Singapura, formando-se em seguida pela Universidade de Lovain (Université Catholique de Louvain, Bélgica). Foi nomeado professor do 5º grupo em 1946, passando a ministrar a cadeira de História da Colonização Portuguesa e disciplinas correlatas, como a Missionologia e Educação dos Indígenas. Ocupou a posição de diretor da biblioteca da Escola Superior Colonial a partir de 1946 e foi presidente do Centro de Estudos Históricos Ultramarinos, centro criado nos anos 1950 também no interior da Escola. Possui bibliografia numerosa, referida à história da colonização portuguesa e missionária. Pelos seus métodos didáticos, foi um professor bastante solicitado pelos alunos e o principal supervisor dos trabalhos finais de licenciatura elaborados sobre a temática de sua especialidade.

**QUADRO 4 | ALTERAÇÕES NOS GRUPOS DE CADEIRAS  
DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COLONIAL — 1926 E 1946<sup>40</sup>**

	1º GRUPO	2º GRUPO	3º GRUPO
Reforma 1926	Colonização	Administração e Legislação colonial	Regime econômico das colônias
	Etnologia e Etnografias coloniais	Direito aduaneiro colonial	Estatística e informações coloniais
	Geografia colonial	Política indígena	Noções de construção civil
	História da colonização	Direito internacional público e privado	
Reforma 1946	Princípios gerais de Direito	Economia política e estatística	Etnografia colonial
	Direito político e administração colonial	Finanças e direito aduaneiro	Política indígena
	Direito privado e prática judiciária	Colonização	Missionologia e educação dos indígenas
	Direito internacional colonial	Economia colonial	Instituições nativas
	Política colonial		

FONTE: ANUÁRIO, 1947

<sup>40</sup> Higiene Colonial e Enfermagem, Agricultura Tropical e Zootecnia e cursos de línguas e de educação física não foram agrupados com a reforma de 1946, passando a ser concebidos como um ensino prático ministrado por um responsável denominado por chefes de trabalho prático.

4° GRUPO	5° GRUPO	6° GRUPO
Higiene colonial		
Geografia das colônias portuguesas	História do Império Português	Obras públicas
Geografia do continente africano	História da colonização moderna	Topografia

Nesses anos, o direito transformou-se em uma área temática privilegiada oferecida pela Escola. Pode-se considerar que, para além do número de vagas oferecidas, a área do direito foi valorizada principalmente com a contratação de dois novos professores: Silva Cunha e Adriano Moreira.

O primeiro, Joaquim Moreira da Silva Cunha (Santo Tirso, Portugal, 1920), foi nomeado professor auxiliar do 3º grupo de cadeiras em 1946 e professor ordinário do 1º grupo em 1950. Licenciado em ciências jurídicas pela Universidade de Lisboa em 1943, Silva Cunha foi responsável pela cadeira de Política Indígena entre 1947 e 1960 (substituindo Lopo Vaz) e pela cadeira de Direito Internacional Colonial a partir de 1947, e teve como assistente José Maria Gaspar na Missão de Estudo sobre Movimentos Associativos das populações nativas em 1955/1956. Participou de algumas conferências sobre populações *indígenas* e foi diretor do Centro Universitário de Lisboa da Mocidade Portuguesa. Permaneceu ao lado do professor Lopo Vaz como um dos autores de trabalhos de grande envergadura sobre política indígena portuguesa. Antes de ingressar na Escola Superior Colonial, Silva Cunha foi secretário de Marcello Caetano em 1945, com ele viajando para as colônias de S. Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique.

O segundo, Adriano José Alves Moreira (Grijó, Portugal, 1922) foi contratado em outubro de 1950 — alguns meses após Silva Cunha ter sido nomeado para o 1º grupo — também para o 1º grupo, como professor auxiliar da cadeira de Direito Corporativo. Como adiantamos no primeiro capítulo deste livro, Adriano Moreira é formado em Direito pela Universidade de Lisboa e escreveu, no início de sua carreira, alguns trabalhos sobre a justiça dos indígenas. Nos anos seguintes, Adriano Moreira passou a se distanciar desta temática para se posicionar como um dos principais especialistas em direito internacional, participando ativamente das discussões travadas nos novos espaços institucionais “internacionais” (especialmente a ONU) que emergiram no período. Assim, em 1958, assumiu a posição de direção do Instituto Superior de Altos Estudos (Iseu). Participou dos trabalhos da ONU como membro da delegação portuguesa em 1955 e 1956 e foi fundador e presidente do Centro de Estudos Políticos e Sociais (CEPS) a partir de 1956.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Para mais sobre o CEPS, ver nota 14.

Adriano Moreira foi também autor de um relatório geral em sessão do Incidi (Instituto Internacional das Civilizações Diferentes) em 1957 sobre “pluralismo étnico e cultural nas sociedades inter-tropicais”. Como cargos políticos, Adriano Moreira foi vogal do Conselho Ultramarino e procurador na Câmara Corporativa. Entre 1961 e 1963 foi ministro do Ultramar, retornando ao ISCSPU em 1963, no cargo de direção e de docência. Com o fim do Estado Novo, Adriano Moreira exilou-se no Rio de Janeiro, Brasil, assumindo cargos de docência na Pontifícia Universidade Católica, onde fundou o curso de Relações Internacionais. Retornou a Portugal em 1979. Sua contratação para a Escola Superior Colonial foi feita a convite do Professor Mendes Correa, a partir de quem estabeleceu contato com Sarmiento Rodrigues e Antonio de Almeida, nomes destacados em sua autobiografia (Moreira, 2009, p. 138-140). Sarmiento Rodrigues é considerado, nessa biografia, como relevante em função de sua ligação com os *problemas coloniais*. Em 1953, foi convidado por Sarmiento Rodrigues, ministro do Ultramar naquele ano, e por Raul Ventura, subsecretário do Estado, para visitar as colônias de África e elaborar um projeto de Reforma do Sistema Prisional do Ultramar (Moreira, 2009, p. 142).

Esta breve apresentação dos professores de direito permite focar em alguns elementos que podem ter levado à valorização de uma área do saber em detrimento de outras e mostrar o início de uma nova fase do ensino, considerada a partir do ingresso no quadro docente do que poderíamos chamar de uma “3ª geração”, que deu continuidade às propostas da legislação e “dirigiu” a nova composição temática do novo curso do 1º grupo de cadeiras criado com a reforma: Política Ultramarina. É interessante notar os contextos em que as modificações “temáticas” foram propostas e as cadeiras reorganizadas. Como veremos no capítulo 6, a atuação destes dois regentes será central pela influência nos conteúdos das *dissertações* e da formação complementar dos especialistas, permitindo identificar a história de emergência, fortalecimento e extinção de saberes e os modos de relacionamento com as populações angolanas. Uma análise destas duas trajetórias individuais (que não

será objeto deste trabalho) permitiria — seguindo algumas orientações de Castro Faria (1978, 2002) — identificar formas de atuação no interior da Escola (cadeiras fundadas, cargos ocupados, anos de atividade na casa, participação em comunicações e congressos no estrangeiro, trabalhos publicados em periódicos e nos anuários, vínculos pessoais com outros integrantes da instituição e fora dela etc.), de forma a enriquecer esta reconstituição histórica. Vale ainda notar que a mudança de Silva Cunha para o 1º grupo de cadeiras e a contratação de Adriano Moreira, que tiveram lugar no ano 1950, podem estar relacionadas à breve passagem de Sarmiento Rodrigues pela Escola Superior Colonial, antes de assumir o cargo de ministro das Colônias em 1951.<sup>42</sup>

#### **A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS ESPECIALIZADOS: OS “ALUNOS-AUTORES”**

A disposição dos professores e o peso relativo que cada um teve nessa nova configuração ficam mais visíveis se considerarmos a formação complementar que passou a ser oferecida por um período de dois anos. Com o título Curso de Altos Estudos Ultramarinos, a especialização do ensino — oficialmente definida pela Portaria Ministerial nº 11.885 de 12 de junho de 1947 — teve início no ano letivo de 1947-1948. A organização curricular deste curso de especialização acompanhou as já apresentadas para o curso básico, como mostra o Quadro 5. A área do direito seria “representada” por dois cursos, a Política colonial e o Direito Internacional. Na sequência, viriam as cadeiras de Economia, Instituições Nativas, Geografia e História. Apesar de os conteúdos serem antigos, estas cadeiras podem ser consideradas “fundadas” com a reforma de 1946 dada a natureza específica do curso ao qual pertenciam — que estamos procurando descrever neste capítulo, mas que ficará mais bem compreendido a partir da sua conexão com a estrutura administrativa, tratada no

---

<sup>42</sup> Para mais informações sobre o professor Sarmiento Rodrigues, ver nota 13.

capítulo 3. Elas foram criadas por professores mais experientes e sua responsabilidade transmitida a uma geração mais nova, que designaremos de “4ª geração”. Como exceção havia as cadeiras de Economia Colonial, sob a responsabilidade de um professor não tão antigo, e Geografia, uma temática “tradicional” que passou a ser da responsabilidade de um chefe de trabalhos práticos para, em 1960, ser ministrada por um professor externo, em conexão com a Universidade de Lisboa — cadeiras estas que não foram transmitidas aos alunos da casa.

**QUADRO 5 | CADEIRAS DO CURSO COMPLEMENTAR E PROFESSORES RESPONSÁVEIS ENTRE 1946 E 1956**

GRUPO	CADEIRA	PROFESSORES EM 1946	NOVOS PROFESSORES CONTRATADOS
1º	Política Colonial	Santa-Rita	Adriano Moreira (em 1953)
1º	Direito Internacional Colonial	Lopo Vaz (até 1946)	Silva Cunha (em 1947)
2º	Economia Colonial	Jesus Nunes dos Santos	–
3º	Instituições Nativas	Antonio de Almeida	Jorge Dias (contratado em 1956)
4º	Geografia do Continente Africano	Mendes Correa	–
5º	História da Colonização Moderna	Santa-Rita (até 1946)	Silva Rego (em 1946)

FONTE: ANUÁRIO DA ESCOLA SUPERIOR COLONIAL, 1947

Pelo quadro anterior, vemos que os dois novos professores da “4ª geração” eram formados em *Direito*. Joaquim Silva Cunha e Adriano Moreira compartilharam o mesmo espaço temático e concorreram por ele. Antonio de Almeida, já antigo professor, foi substituído por Jorge Dias, antropólogo que assumiria interpretações *culturalistas* em substituição à antropologia biológica e física proposta pelo seu antecessor.<sup>43</sup> Para além destas seis cadeiras fixas, duas cadeiras variáveis e não agrupadas fizeram parte da grade curricular do novo curso “especializado”. Os conteúdos dessas cadeiras variáveis seriam definidos pelo Conselho Escolar — órgão também valorizado e com funções definidas pela nova legislação de 1946. Também, segundo a lei, os temas não poderiam ser livres, mas

(...) de preferência a assunto ligado ao Direito público, sistema de legislação colonial, administração colonial e finanças; ou outro assunto respeitante ao conhecimento e meios de civilização das populações indígenas, linguística,

---

<sup>43</sup> Antonio de Almeida (Penalva do Castelo, Distrito de Viseu, Portugal, 1900 — Lisboa, 1984) era antropólogo físico. Era licenciado em Medicina pela Universidade de Lisboa, com pós-graduações pelas escolas de Medicina Tropical e Escola Superior Colonial. Ingressou na Escola Colonial como professor da língua *Quimbundo* em 1935, sendo aprovado para professor da 4ª cadeira (Etnologia e Etnografias coloniais) em 1938. Em 1946, foi colocado no 3º grupo de cadeiras, realizando no ano seguinte missão de estudo ao sul de Angola. Entre 1938 e 1957 foi deputado na Assembleia Nacional, defendendo a supressão dos termos “indígenas” e a extensão da cidadania a todos os habitantes do território ultramarino (cf. Castelo, 1998, p. 57). Participou de várias conferências, dentre as quais destacamos as sessões realizadas pelo Incidi, e dos principais congressos referidos ao contexto colonial que tiveram lugar nos primeiros anos da década de 1940. Foi autor de bibliografia numerosa, ligada principalmente à área de antropologia biológica. Antonio Jorge Dias (1907-1973) licenciado em Filologia Germânica pela Universidade de Coimbra, era doutor em Filosofia pela Universidade de Munique. Foi nomeado professor ordinário do 3º grupo de cadeiras (Estudos dos Povos Nativos) em 1956. Criou a Missão de Estudo sobre Minorias Étnicas do Ultramar a partir da qual realizou uma pesquisa entre os Macondes de Moçambique. No âmbito internacional, participou na reunião de Londres da CCTA em 1955/1956 e também esteve presente na sessão do Incidi em 1957. Foi responsável pela criação do Centro de Estudos de Antropologia Cultural do ISCSPU em 1962 e é hoje considerado um antropólogo de referência na antropologia portuguesa.



literatura e arte das populações coloniais e regime do trabalho dos indígenas (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1947, p. 6).

O recorte temático para as cadeiras variáveis sugeria a preponderância dos temas política e direito colonial, por um lado, e populações nativas, por outro.

Assim, o quadro temático do curso de especialistas dá provas dos esforços em propor a “integração” dos territórios coloniais, sendo o Direito e o conhecimento das populações nativas meios para atingir este fim — uma proposta que, como vimos, não seria muito diferente dos antigos planos de estudos dos professores, principalmente os da “2ª geração”, que compôs o quadro docente às vésperas do Estado Novo. Se considerarmos que a reforma de 1946 foi um produto da 2ª geração ainda na ativa na Escola, tais como Santa-Rita, Lopo Vaz e principalmente Mendes Correa (o diretor da Escola na reforma de 1946), a distribuição de regências e temáticas pode ser considerada um produto de seus projetos políticos em conexão com as propostas do governo central que aprovou as novas regulamentações.<sup>44</sup> Importante lembrar que Marcello Caetano era o ministro responsável, naquela ocasião, pela assinatura do documento jurídico que criou o curso de formação para “especialistas coloniais”. Quando em 1954, pelo Decreto-Lei nº 39.902 de 12 de novembro, a Escola Superior passou a Instituto Superior de Estudos Ultramarinos (Iseu), o funcionamento da instituição praticamente não foi alterado.<sup>45</sup>

Esse funcionamento proposto pela reforma de 1946 é visível nas narrativas de Gilberto Freyre, convidado, como já mencionamos, pelo então ministro Sarmiento Rodrigues para uma “missão” nas

---

<sup>44</sup> Para mais informações sobre estes professores, Santa-Rita, Lopo Vaz, e Mendes Correa, ver notas 31, 32 e 27, respectivamente.

<sup>45</sup> A alteração foi feita em termos de nomenclatura, acompanhando as modificações no restante dos documentos legislativos. Os títulos dos dois cursos oferecidos pela Escola também foram alterados para Curso de Administração Ultramarina e Curso Superior de Altos Estudos Ultramarinos.

colônias. Em livro publicado em 1951, Freyre menciona ter percebido uma mudança de atitude dos profissionais do Estado português — que não seriam mais “lançados”, mas “sistematicamente organizados”, como mostra o trecho abaixo. Esta ideia corresponderia a esse novo contexto de reformulação do ensino e reorganização dos saberes, e dizia muito quanto às novas propostas do ensino que o autor teria ouvido dos seus anfitriões nas semanas que passou em Lisboa. A expectativa que se anunciava naqueles primeiros anos de 1950 era a de que os futuros quadros do governo passariam a ter bases mais sólidas para enfrentar a “integração das populações” por meio de uma nova gramática que não repetisse os “erros” de uma política racista e violenta do passado. Os *indígenas* eram pensados como “futuros portugueses”, como mostra a citação abaixo retirada do livro *Viagem e Rotina*, de Gilberto Freyre.

A tradição portuguesa é a de uma política pansocial de colonização; e não unilateralmente isto ou aquilo, com relação aos indígenas — econômica, religiosa, administrativa, sanitária, agrária. Por isto mesmo, não devem os portugueses ver a casa indígena separada da paisagem africana ou da cultura regional indígena; (...) A sua integração na nova cultura que se esboça na África pela acção da presença, não de simples “lançados” mas de portugueses agora sistematicamente organizados pela obra de lusitanização de terras há muito tempo pertencentes a Portugal, é uma integração que deve processar-se lentamente. Sem violências policiais contra os indígenas: futuros portugueses, e sob alguns aspectos já portugueses; e não vagos e estranhos “negros” ou “bárbaros”, que é o que enxergam neles muitos — de modo algum todos — dos seus dominadores ingleses, belgas, holandeses (Freyre, 1952, p. 210-211).

O percurso da mudança de “hábitos” do ensino ao longo dos cinquenta e quatro anos (1906-1960) e, conseqüentemente, dos efeitos sobre as propostas para a gestão colonial, não teve um caminho linear, mas foi permeado por disputas e conflitos internos e externos ao grupo. Explorá-los aqui nos levaria a percorrer caminhos ligados

às transformações das antigas metrópoles coloniais. A partir das narrativas dos “autores-alunos” na Parte III deste livro, veremos os esforços para que novos idiomas da luta política metropolitana fossem tornados legítimos e com eles a instituição de ensino ampliasse o seu poder em face das outras esferas políticas.

A principal marca dessa luta pode ser percebida nas entrelinhas de Gilberto Freyre ao mencionar a emergência de uma perspectiva culturalista da antropologia em paralelo com uma interpretação biológica (Mendes Correa) e com outras propostas balizadas pela temática política indígena e seus regentes, que sempre tiveram como uma de suas marcas a ênfase na diferença e na exibição dos “povos” destinados às intervenções do Estado (fosse no âmbito educativo, trabalhista, jurídico etc.). A diferença havia sido uma estrutura teórico-argumentativa enfatizada nos anos 1930, principalmente a partir de Lopo Vaz, e que perderia espaço nos anos que se seguiriam à reforma do Iseu.<sup>46</sup>

A renovação dos quadros docentes e a aposentadoria de Santa-Rita e Mendes Correa em 1958 modificaram definitivamente a paisagem temática de ambos os cursos oferecidos pela instituição, tanto para o curso básico, como para o complementar. Uma paisagem que se tornou mais complexa com o estreitamento de vínculos com a Junta de Investigações do Ultramar (JIU) diante dos novos desafios

---

<sup>46</sup> Pereira (1987) mostra que os estudos da antropobiologia sob os cuidados de Mendes Correa e da “Escola do Porto” permaneceram com vigor até 1955, quando Jorge Dias passou a integrar os quadros do Instituto e a dirigir a Missão de Estudos das Minorias Étnicas do Ultramar Português, criada em 1957 e conectada ao Centro de Estudos Políticos e Sociais, centro de pesquisas do Iseu. Pereira pergunta-se “por que razão foi a etnologia, na sua verdadeira dimensão e definição, chamada ao terreiro colonial na segunda metade da década de 50, contrastando, desse modo, com a dominância antropobiologista, até então quase absoluta?” (Pereira, 1987, p. 91). Dentre uma conjuntura político-econômica que determinava a mobilização da força de trabalho indígena, em que estudos antropométricos seriam facilmente justificados, a chegada da antropologia cultural de Jorge Dias, Pereira responde do seguinte modo: os africanos passaram a ser objeto quanto às “motivações, às práticas e às aspirações”, integrando uma nova “operação cosmética” das formas de produzir do conhecimento.

de “coletar fatos” da experiência colonial que pudessem construir novos conhecimentos e, com eles, novos posicionamentos políticos. Alguns alunos do curso complementar foram convidados a integrar essas missões como estagiários.

A expectativa era de que o ensino transformasse os alunos em *especialistas nos problemas* do Ultramar e, portanto, “produtores de conhecimento” a partir das áreas temáticas definidas pelos professores. O que se nota como “especial” para esses alunos do curso complementar era a sua autonomia para formular *problemas*, diferente do curso básico que esperava dos alunos a simples “recepção” de temas e *problemas* escolhidos pelos professores. O espaço para produção de conhecimento por parte dos alunos foi uma novidade desse contexto: a nova legislação definia a obrigatoriedade em apresentar um trabalho final de conclusão de curso, que foi denominado de *dissertação* e que “habilitaria” o aluno com o diploma de *colonia-lista*. Para percebermos com mais clareza essa mudança, é importante considerar as transformações das práticas de ensino no processo.

## AS PRÁTICAS DE ENSINO

O ensino era feito por meio de *folhas* ou *sebentas*, ou seja, papéis nos quais os professores escreviam os principais conteúdos dados em sala de aula e faziam circular pelas mãos dos alunos (por isso o nome: ficavam sujas). Tais instrumentos de ensino tinham um caráter autoritário ao circunscrever o universo do que poderia ser conhecido pelos alunos.<sup>47</sup> Com o tempo, passaram a ser mimeografadas e depois transformadas em livros publicados pela associação

---

<sup>47</sup> Informações retiradas do *Anuário da Escola Superior Colonial* de 1928 e de entrevistas com ex-alunos. Nos anos 1950, os professores publicaram as temáticas ministradas em aula como forma de *lições*. Um dos livros mais valorizados dos anos 1960, de autoria do professor Adriano Moreira — *Política Ultramarina*, editado como o primeiro volume dos *Estudos Sociais e Políticos*, o periódico do CEPS — teria sido originalmente uma lição ministrada para a cadeira de mesmo nome que assumiu em 1955.

de alunos nos anos 1960 e 1970 (prática utilizada até os dias de hoje, no ISCSP). Essa forma de transmissão do conhecimento, a partir da redação dos professores e leitura dos alunos, sinaliza para um ensino em que predominavam a reprodução de conhecimentos e a ausência de espaço de aprendizado para além das fronteiras estabelecidas pelos professores. Paulo (1992) faz referência ao ensino de repetição como uma prática “normal” nas primeiras décadas do século XX em função da dificuldade de informações sobre determinados temas e também pela posição central ocupada pelo professor em sala de aula.

Encontramos o termo *adestramento* mencionado em comunicações sobre o ensino da Escola Superior Colonial, o que sugere uma estreita ligação da formação com aquela de escolas militares. Essa prática parece não ter sido alterada com a reforma de 1946, quando a expectativa era de que o aluno assumisse as *responsabilidades de mando* ao ser transferido para a administração civil:

(...)pretende-se que venha a decorrer em ambiente análogo ao das escolas militares, isto é, tendo-se constantemente presente a carreira abraçada, sua ética profissional e sua missão superior e a necessidade de treinar o corpo e temperar o carácter para bem poder assumir difíceis responsabilidades de mando. O ideal seria que o curso fosse seguido em regime obrigatório de internato, como noutros países se faz; não é por ora possível determiná-lo, mas não se exclui a hipótese de assim vir a ser um dia. Dada a natureza do curso, não se estranhará a presença de funcionários do Ministério no júri dos exames, nem o modo de dar a informação final anual de cada aluno, nem o rigor na seleção: é tão importante o papel dos agentes da administração civil no Império que todo o cuidado será pouco em escolhê-los e adestrá-los bem (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1947, p. 76-77.).

As regras para a aplicação de provas escolares também explicam o rigor do processo educativo. Detalhadas tanto na legislação de 1926 e principalmente na de 1946, as formas de avaliação seriam de quatro tipos: lições, repetições, memórias e trabalhos práticos.

O termo *repetições* referia-se a uma avaliação em que o aluno repetia os conteúdos ministrados em sala de aula. As *repetições* poderiam ser escritas, definidas como provas obrigatórias para todos os alunos e sempre feitas em papel timbrado pela secretaria da Escola (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1928, p. 33) e *orais*, realizadas em horários específicos, conforme solicitações dos alunos formalizadas à secretaria da instituição de ensino. Os *trabalhos práticos* eram designados preferencialmente para as *cadeiras práticas*, ou seja, associados a práticas físicas ou conteúdos do curso de higiene em que do aluno era exigido que conhecesse as práticas de auxílio médico. Os exames finais eram avaliações realizadas sempre em junho e apreciadas por um júri composto por três professores nomeados pelo Conselho Escolar. A sua prática consistia em um interrogatório sobre a matéria das cadeiras, com duração de meia hora.

Todas as provas tinham uma nota lançada em livro, com valores entre 0 a 20. Com 14 valores (termo que designa a nota), o esforço do aluno seria considerado suficiente, e com 20 valores seria uma apreciação ótima, patamar dificilmente alcançado por algum aluno, segundo observamos pelas notas lançadas e divulgadas nos anuários.

Os interrogatórios incidirão sobre um ponto que será tirado à sorte vinte e quatro horas antes do exame e sobre parte vaga, que será constituída por noções de toda a matéria professada durante o ano letivo. O ponto no mesmo dia será comum a todos os examinados, cujo número não deverá, ordinariamente, exceder a três (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1928, p. 35).

Os interrogatórios eram parte das rotinas finais de avaliação do aluno inscrito no curso de administração de quatro anos para receber o título de administrador colonial formado pela Escola Superior Colonial, uma titulação de grande prestígio como veremos na próxima seção. Para os alunos do curso complementar, exigia-se por lei a apresentação de um trabalho escrito sobre determinado assunto vinculado a uma das cadeiras do curso, o que levaria o aluno

a desenvolver uma “cultura superior desinteressada, em profundidade e não em extensão” (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1951-1952, p. 114).

O curso de altos estudos coloniais (designação escolhida à falta de melhor) é de índole bem diferente. Constituem-no seis cadeiras de matéria fixa e duas de matéria variável, mas a fixidez da matéria daquelas corresponde apenas à obrigação de versar todos os anos um tema relacionado com rubrica genérica da cadeira, já que se pretende neste curso um ensino monográfico em profundidade, de modo a em cada ano ser tratado apenas um problema ou um capítulo da disciplina leccionada.

(...)

Poderá estranhar-se que neste curso se inclua uma cadeira de Geografia do Continente Africano quando nem só em África possuímos domínios; mas não se compara a extensão das nossas colónias africanas com a dos restantes territórios do Império e, conseqüentemente, o interesse dos estudos africanistas com o dos estudos geográficos relativos a outras partes do Mundo. Precisamos de sistematizar e de desenvolver os nossos conhecimentos sobre o continente africano, em cujo descobrimento e desbravamento Portugal tomou tão larga parte (*Reorganização da Escola Superior Colonial*, 1947, p. 77-78).

A ideia era sistematizar conhecimentos, sendo a África o principal destino desses novos projetos “científicos” pós-II Guerra. Angola foi a colônia mais estudada, se considerarmos o número de trabalhos finais produzidos e o tamanho da sua estrutura administrativa.<sup>48</sup> Os trabalhos finais dos alunos fizeram parte desse novo esforço de unificar uma linguagem ao produzir também formas de intervenção e possibilidades de ação do Estado colonial que se pretendia criado. A concretização dessas possibilidades foi,

---

<sup>48</sup> Alguns entrevistados sugeriram que Moçambique seria, no entanto, o destino preferido, já que os salários nessa colônia eram maiores.

assim, dada aos novos alunos, “especiais”; “alunos exemplares” para produzir “problemas” e “soluções” para a gestão de Angola. Os trabalhos finais eram avaliados por um júri escolar e tornados públicos, desde que fossem suprimidas algumas hesitações próprias da escrita de governantes ainda em fase de preparação.<sup>49</sup> As *dissertações* foram definidas pela legislação. Os assuntos escolhidos pelos alunos deveriam partir das temáticas abordadas nas cadeiras fixas do curso.

§ 2º. As provas do exame do 2º ano constarão da apreciação durante trinta minutos de uma dissertação apresentada pelo aluno sobre matéria de qualquer das cadeiras professadas no curso e de dois interrogatórios, de quinze a vinte e cinco minutos, sobre matérias de duas cadeiras sorteadas para cada candidato no começo de cada sessão de provas, com exclusão daquela em cuja matéria haja sido escolhido o assunto da dissertação (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1947, p. 92).

Dentre as temáticas sobre as quais se debruçaram os alunos, a cadeira de *Política Colonial/Política Ultramarina* era uma das preferidas. No processo, com as cadeiras do novo curso “superior” que se criava, o ensino básico passou a ser menos mencionado nos anuários. O espaço desse ensino, para além da diminuição da duração do curso — que foi de quatro para três anos — teve também uma reestruturação pedagógica, na qual as disciplinas passaram a ser orientadas por padrões definidos principalmente pelas temáticas do curso complementar, conectados por afinidade dos grupos.

---

<sup>49</sup> “Deve ainda reparar-se que não se trata de trabalhos escritos para artigos de revista ou para serem publicados em livro, mas para o fim legal de serem apreciados por um júri escolar o que desde logo lhes imprime caráter especial; finalmente convém lembrar que por maior que seja o estudo, a capacidade e até os conhecimentos anteriores dos autores, eles serão, por via de regra, pouco usados na arte de compor trabalhos literários ou científicos e que portanto nas memórias apresentadas se encontrarão hesitações e ou excecências que convirá suprimir na publicação” (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1951-1952, p. 114).



Essa configuração também teve outros desdobramentos: novas contratações foram feitas, que poderíamos identificar como a “5ª geração” de *regentes*, como veremos a seguir.

### **REGÊNCIAS RECONFIGURADAS COM OS “ALUNOS EXEMPLARES”**

No curso complementar, uma cadeira era regida por um único professor, especialista da área, que ministrava não só o conteúdo, como também tinha a “posse” da “cadeira”. Por sua vez, no curso de administração, o curso básico de três anos, as cadeiras não eram fixas para um professor, já que a legislação definiu que os professores eram contratados para o grupo, e ministravam várias disciplinas daquele grupo. Tal ideia de que as cadeiras não seriam exclusividade de alguns professores abriu a possibilidade para a contratação de professores substitutos e auxiliares a partir de 1958. No quadro abaixo apresentamos os novos regentes contratados, sendo a maioria formada pela própria instituição. Tendo sido alunos exemplares — uma categoria nossa, que considera a aptidão dos alunos para ocuparem as “altas” posições da administração, o que inclui também o ensino metropolitano — esses jovens professores deram continuidade aos conteúdos estabelecidos pelos antigos professores, agregando as informações novas que emergiam da experiência dos professores “mais velhos” e da sua própria experiência na produção de trabalhos de pesquisa como ex-alunos do curso complementar.

Assim, o ensino superior dos quadros da administração ganhou amplitude não só com a oferta de um maior número de temas, de cadeiras e disciplinas, mas também regentes. Paulo (1992, p. 164) sugere que a contratação de novos professores para as funções auxiliares e substitutas teria sido uma estratégia possível em face da exiguidade de recursos financeiros e humanos e das expectativas de quadros para auxiliar os trabalhos de conhecimento científico que cresciam naquele momento. No entanto, a legislação

de 1946, ao prever a criação de um curso complementar e as vagas para docentes, já havia considerado tal ampliação com expectativas de reforçar a prática de ensino, a reprodução dos saberes e a própria hierarquia dos regentes que, como veremos no decorrer deste livro, importava manter. Tais modificações foram parte de uma estratégia de formular a especialização do ensino e divulgá-la com o objetivo de valorizar as atividades da instituição de ensino e reforçar o seu papel como principal agente orientador de um funcionalismo público de “alto nível” esperado para a gestão das colônias. Este ponto será desenvolvido no capítulo 3.

Pensar em termos de “alunos exemplares” permite que concentremos a nossa atenção nas condições que viabilizaram a formação desses alunos e a sua aptidão para ocupar os “altos” cargos da administração — fossem esses cargos nas colônias ou na própria metrópole, em posições do executivo ou mesmo do ensino. Assim, as modificações na organização seguiram o esperado pela reforma de 1946, com a concentração das cadeiras nas mãos de professores com uma longa trajetória pedagógica e política e a entrada de novos professores estagiários para a regência das disciplinas em que predominavam métodos de transmissão de ensino já antigos, baseados em repetições e transmissão de um conhecimento que nos anos 1950, especialmente a partir dessa nova reconfiguração da regência, ganhava novos idiomas.

Por vezes considerados os segundos assistentes, além do quadro (Pacheco, 1963, p. 9), esses novos professores eram jovens, tinham em média 25 anos de idade e, com a contratação, transformavam-se em portadores de um “saber-fazer” que aprenderam com seus mestres dentro da própria instituição de ensino (salvo exceções). Iniciados em 1958, eles assumiram a responsabilidade plena pelas disciplinas a partir dos primeiros anos de 1960, acompanhando as reformulações temáticas do período. O quadro abaixo apresenta os jovens contratados, com informações sobre a sua formação, ano de entrada e responsabilidades temáticas assumidas.

QUADRO 6 | JOVENS PROFESSORES CONTRATADOS EM 1959  
E 1960<sup>50</sup>

ALUNO	CURSO BÁSICO (ÚLTIMO ANO)	CURSO COMPLE- MENTAR (ÚLTIMO ANO)	NOMEAÇÃO PARA REGÊNCIA (DATA)	CADEIRA E GRUPO DA REGÊNCIA
José Maria Gaspar	1948	–	7 out. 1958	<i>Direito Privado e Prática Judiciária</i> 1º grupo <i>Política Indígena</i> 3º grupo
José Júlio Gonçalves	1953	1957	11 ago. 1958	<i>Política Indígena e Missionologia</i> 3º grupo
Alfredo Antonio de Sousa	–	–	30 dez. 1958	<i>Estatística</i> 2º grupo
João Baptista Pereira Neto	1958	1960	30 out. 1958	<i>Etnografia do Ultramar</i> 3º grupo <i>Agricultura Tropical e Zootécnica</i> Não agrupado
Francisco José Vasques Tenreiro	1948	–	31 ago. 1959	<i>Geografia Tropical</i> 4º grupo
Oscar Soares Barata	1956	–	25 set. 1958	<i>Colonização</i> 5º grupo

<sup>50</sup> José Maria Gaspar, João Baptista Pereira Neto e Óscar Soares Barata concluíram também doutoramentos na Escola, já denominada na ocasião ISCSPU; o primeiro em 1965, os dois últimos em 1964. Amadeu Castilho Soares foi contratado em 1960, com uma passagem breve pela instituição de ensino até ser convidado por Adriano Moreira para cargo no Governo de Angola. José Maria Gaspar foi assistente de Silva Cunha antes de ser contratado, tendo sido autor de vários textos produzidos sobre “trabalho” e “povoamento”, principalmente. Tais professores jovens estariam em atividade quando em 1961 o Iseu passou a ser denominado de ISCSPU, diante das novas propostas curriculares marcadas pela entrada das ciências sociais afetando principalmente as interpretações no âmbito das cadeiras de política colonial e etnologia, ministradas respectivamente por Adriano Moreira e Jorge Dias.

A intensão desses novos professores às vagas de auxiliares disponíveis amplia a observação anteriormente feita quanto à valorização das cadeiras de Direito e Povos Nativos, grupos em que a preferência foi pelos candidatos “da casa”. Dentre os “alunos exemplares” para esses agrupamentos, José Maria Gaspar foi assistente de Silva Cunha e os demais foram formados entre 1954 e 1958, ano em que Adriano Moreira ganhou visibilidade, assumindo a cadeira de Política Colonial, mais tarde denominada Política Ultramarina (1955), representando Portugal nos circuitos internacionais europeus (1955/1956), fundando o Centro de Estudos Políticos e Sociais (1956) e assumindo a direção do Iseu (1958). Os grupos de Economia (2º grupo) e Geografia (4º grupo) contrataram jovens professores formados por outras instituições, o que sinaliza novamente para a preponderância dos grupos 1 e 3 para a estratégia política da Escola naquele momento.

Assim, a disposição dos professores dentro de áreas temáticas agrupadas por afinidade nos anos 1950 revela uma estrutura a ser considerada na interpretação dos “problemas” e “soluções” para Angola, visível e com significados particulares a partir dos trabalhos finais dos “alunos exemplares” sobre os quais nos debruçaremos na Parte III deste livro. Enquanto produtos de um esforço intelectual desses alunos, as *dissertações* contêm saberes sobre o ultramar tecidos dentro de um quadro de referência social que lhes confere significado.

---

Como vimos neste capítulo, os antecedentes do ensino superior colonial permitiram que localizássemos o contexto de criação e funcionamento da Escola Colonial ao longo de quase sessenta anos. As “cadeiras fundadoras” viabilizaram o ensino de determinadas temáticas, escolhidas com base nos primeiros esforços orientados para as atividades de administração nas colônias. Identificamos o momento de criação da cadeira de Política Indígena na década de 1920, e sua manutenção até os anos 1950, quando foi transferida

para o 3º grupo, em um momento em que os modelos de “integração” dos *indígenas* foram revistos. No 1º grupo permaneceram as cadeiras de direito, sob a responsabilidade de Adriano Moreira e Silva Cunha, professores da “4ª geração” contratados nos anos posteriores à reforma de 1946. Ambos eram especialistas da área de Direito, com projetos de “integração” organizados em torno da cadeira mais influente naquele momento. Ambos os professores foram preponderantes para a escolha das temáticas abordadas nas *dissertações* que analisaremos na parte III.

Assim, em meio às atividades de regência do ensino — um microuniverso que ocorreu em paralelo às transformações no âmbito dos projetos de Estado — foi possível ver pela descrição que determinadas temáticas se cristalizaram no interior da instituição de ensino. A partir dessa conjuntura é possível compreender que a cadeira de Política Colonial/Ultramarina não surgiu nos anos 1950, mas foi devedora de projetos de “integração” anteriores, em conexão com o período em que o Estatuto do Indigenato foi promulgado. Pela configuração do ensino que descrevemos, também foi possível ver que essa modificação não foi linear, mas um produto de disputas por projetos internos e de outras transformações originadas com a reorganização da estrutura do ensino nos anos que se seguiram à II Guerra Mundial. Nos anos 1950, a área do direito e as novas gramáticas que substituíram as propostas de integração dos africanos criadas no início do século XX tiveram preeminência.

Com base no explicitado, também fazemos referência às novas contratações dos últimos anos de 1950, quando jovens ex-alunos do curso complementar, os “alunos exemplares”, ingressaram no quadro docente e se responsabilizaram pelas cadeiras do curso básico. Essa modificação pode ser conectada aos novos propósitos do ensino superior colonial naquele contexto: formar quadros para os “altos” postos da administração colonial. A entrada de ex-alunos no quadro docente sugere uma ampliação das atividades de ensino e uma divisão de tarefas; aos mais jovens, foi dada a responsabilidade pelo ensino dos destinados à administração local; aos mais velhos, o ensino dos futuros ocupantes dos altos postos. As considerações

sobre a organização do ensino aqui apresentadas — e que estão limitadas aos conteúdos dos anuários, vale lembrar — permitem também entender que as *dissertações* foram produtos dessas modificações e se constituíram como peças importantes das disputas em torno de projetos políticos em competição. A orientação para a ação e o lugar da Escola como principal agência na formação de especialistas coloniais ocorreu em processo e não a partir de uma “ordem” ou por meio de uma instituição transmissora de uma ideologia colonial, como sugeriu Duffy (1959). Métodos de ação para o trabalho nas colônias eram ensinados à medida que a instituição se posicionava como centro especializado em conhecimento sobre África. Para tanto, é preciso investigar as diferentes variáveis que compuseram e deram significado a este universo de ensino, que apresentaremos nos capítulos seguintes. Desta forma, um olhar para o quadro discente e para as expectativas de inserção profissional desses alunos — em especial os “alunos exemplares” — permite ampliar as considerações sobre a organização do ensino que foram aqui expostas. Faremos isto no próximo capítulo.

## O acesso às posições da administração

Neste capítulo serão apresentadas as relações entre a estrutura do ensino e as normas de gestão colonial, aprofundando questões quanto ao papel do ensino colonial na metrópole. Veremos que as temáticas e a própria estrutura do curso estavam estreitamente ligadas aos interesses e às necessidades desse projeto colonial mais amplo que conectava a Escola a posições e funções dentro de uma malha administrativa nos territórios coloniais. Assim, a expectativa de um emprego na administração colonial motivava jovens a se matricularem para uma formação e é essa proximidade entre os espaços acadêmicos e de ensino e o governo que procuraremos descrever. No percurso desta grafia, buscaremos identificar as imagens de Estado reveladoras de processos e modos de relacionamento entre governo e populações que garantiam a existência de uma entidade coesa, encarnada como um objeto formal e abstrato (Abrams, 1988), a partir dos regulamentos oficiais e considerados legitimadores de uma profissão.

A descrição do universo empírico dos documentos jurídicos definidores das relações inerentes à administração colonial parte da indagação sobre como agências de Estado se tornaram parte de um processo histórico de dominação e sujeição (Mamdani, 1994). A lei, portanto, pode ser lida como um recurso orientador da ação colonial, ou seja, um documento mediador das relações inscritas no sistema político, mas que não determinava a ação de forma automática, apenas validava escolhas (Bailey, 1970; Comaroff, 1978, p. 15). Os documentos normativos prescrevem a ação e permitem identificar o espaço político a partir do qual os projetos discursivos

se tornaram legítimos. Procuraremos, desta forma, perceber uma visão “de dentro”, informada pelas leis que ordenavam o pensamento dos participantes daquele contexto de ensino. As descrições dos documentos permitem percorrer um mapa mental e acessar determinados esquemas de pensamento relativos às agências coloniais e sua eficácia.

Como o capítulo anterior, este também acompanha os dois períodos de reformas, 1926 e 1946, e aqui veremos como o acesso à carreira foi pensado e suas regras alteradas a partir das dinâmicas que se seguiram à II Guerra Mundial. Assim, concentraremos a nossa atenção sobre os alunos, suas expectativas de formação e as possibilidades de trabalho na carreira da administração colonial, o que permite considerar as posições da administração como elementos constitutivos da função e dos significados do ensino. Trataremos também das regras de acesso aos quadros da administração de uma forma mais geral, que inclui considerações em torno da estrutura da administração elaborada pelo principal documento normativo, a Reforma Administrativa Ultramarina — RAU. Por fim, trataremos da formação dos alunos do curso complementar e o seu acesso ao quadro administrativo. Nesta última parte, ao traçarmos conexões da instituição de ensino com a estrutura administrativa nas colônias, situaremos as *dissertações* dentro de um quadro mais amplo e integrado aos projetos da administração colonial.

## **OS ALUNOS INSCRITOS NO CURSO BÁSICO**

Quando a Escola foi fundada em 1906, recebeu 14 estudantes que seriam formados e destinados a atividades profissionais nas colônias portuguesas. Com a primeira reforma da Escola em 1926, a participação do governo português passou a ser mais incisiva na instituição e o total de estudantes matriculados aumentou para 63. Foi nesse ano que as regras para o ingresso à formação foram definidas em um documento normativo. Nos primeiros anos, segundo



Paulo (1992, p. 200), a origem de um terço dos alunos era de funcionários do Exército, da Marinha ou de departamentos do governo na metrópole. O restante era originário do ensino secundário metropolitano. Para o curso básico, o candidato deveria ter até 35 anos de idade, nacionalidade portuguesa, “bom comportamento moral e civil” (comprovado por meio de certificado de registo criminal e policial), robustez física e sanidade (verificados pela Junta de Saúde) e curso secundário dos liceus ou do ensino técnico médio. Em caso de empate, a preferência era dada àqueles com as melhores notas no ensino secundário, condições físicas, prestação no serviço militar, ou — em último lugar nos critérios por importância — o parentesco com funcionários coloniais (geralmente descendência direta e filhos homens). As regras de 1926 eram, nesse sentido, bem rígidas quanto à origem do aluno, ficando restrito o acesso ao ensino a jovens portugueses, brancos e preferencialmente com ligações estreitas com a administração metropolitana.

Em 1941-1942, o número de inscritos aumentou para 350 e mesmo que a II Guerra Mundial tenha reduzido de forma significativa a presença dos estudantes na formação superior (78 estudantes em 1946), o crescimento voltou a alcançar um patamar de 267 em 1959-1960, que correspondeu ao incremento do orçamento da Escola vinculado aos planos de fomento do governo para a economia colonial, como veremos no quadro a seguir.

Em 1946, o acesso seria também aberto para outras nacionalidades, já que a obrigatoriedade de comprovar a nacionalidade portuguesa foi suprimida. Entre 1946 e 1962, Angola era a colônia com mais representantes no corpo discente, segundo a compilação organizada pela secretaria da Escola com interesse em conhecer a origem dos estudantes e a situação profissional em que se encontravam naquele ano de 1963. Do restante das colônias, foram registrados 39 estudantes do curso básico. A primeira inscrição no curso de um angolano aconteceu em 1938. Ele se chamava José Maria Ribeiro Filipe e era nascido no Lubango (Sá da Bandeira, sul de Angola). Alunos originários da Índia Portuguesa (Goa) e Moçambique

QUADRO 7 | **ALUNOS INSCRITOS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO, 1950 A 1960**

ANO LETIVO	NÚMERO DE ALUNOS	ORÇAMENTO DO INSTITUTO
1950-1951	164	1.893.520
1951-1952	194	1.980.760
1952-1953	167	2.067.770
1953-1954	172	2.085.710
1954-1955	172	2.208.300
1955-1956	174	2.210.300
1956-1957	196	2.283.718
1957-1958	196	3.179.800
1958-1959	266	2.814.518
1959-1960	267	3.179.800
<b>TOTAL</b>	<b>1.968</b>	<b>—</b>

eram mais frequentes nesses primeiros anos (Paulo, 1992, p. 200).<sup>51</sup> Mesmo assim, os alunos de origem colonial sempre foram poucos, sendo que o ensino ministrado pela Escola Colonial era um ensino predominantemente para portugueses da metrópole. A reduzida rede escolar nas colônias e as altas despesas de deslocamento e estadia na metrópole seriam motivos para que o quadro não tivesse

<sup>51</sup> Segundo Castelo (2007, p. 286), existiam em Angola, no início dos anos 1960, 164 escolas primárias, 11 escolas técnicas, sete liceus e 1.021 professores oficiais. Castelo faz também referência a ter sido no final dos anos 1960 que se deu a “primeira explosão escolar”. Para mais informações sobre as instituições de ensino nas colônias e a ausência de investimentos do governo português, ver Ferreira (1977) e Conceição Neto (1997).

sido alterado ao longo do tempo.<sup>52</sup> Os filhos dos colonos nascidos nas províncias ultramarinas e sem opção à formação em cursos médios e superiores figuravam em uma posição de desigualdade, uma tensão que também estava colocada naqueles anos diante da falta de empregos para os “filhos de brancos em África” e a chegada de profissionais da metrópole (Castelo, 2007, p. 348).

As exigências de uma boa condição física e as notas de desempenho no ensino médio foram mantidas na alteração das regras de acesso de 1946 desde que o candidato tivesse até 25 anos de idade. A redução de 35 para 25 anos para o ingresso na formação superior mostra uma orientação para o novo curso básico, reformado para dois anos, e um outro espaço de ensino “complementar”, para o qual seriam destinados os estudantes mais velhos. Esperava-se, assim, que o público-alvo dessa formação pudesse ser mais jovem,

---

<sup>52</sup> Em 1961, com o fim do Estatuto do Indigenato, a origem dos estudantes passou a ser uma preocupação maior diante da necessidade de dar provas quanto à diversidade do quadro discente da Escola. O ingresso de estudantes oriundos das Províncias Ultramarinas foi viabilizado mediante a concessão de benefícios, bolsas de auxílio, em face das fortes críticas ao ensino colonial ser exclusivo para alunos metropolitanos, portugueses nascidos em Portugal. Muitos angolanos e moçambicanos, filhos de um pequeno grupo de assimilados, chegaram à metrópole na década de 1950 para ingressar no ensino superior, embora a grande maioria não tenha concluído os estudos no contexto dos movimentos pelas independências. Enquanto isso, as discussões em torno da oferta precária de ensino primário nas colônias e o analfabetismo se somavam às críticas quanto à ineficiência do Estado português para atender às demandas da sociedade colonial. O ensino mantinha uma divisão organizada desde os anos 1940: o ensino para os *brancos* e *assimilados* seria responsabilidade do Estado; o ensino para os *indígenas*, responsabilidade da Igreja. Essas questões passaram a ser objeto de preocupação dos governantes — sendo a educação um dos temas versados nos trabalhos finais dos “alunos exemplares”. Tratava-se de um momento em que a questão da educação era discutida como um dos “erros” de política colonial anterior aos anos 1960 (Paulo, 1992, p. 105-106). Sinalizamos que esse foi o contexto de emergência da disciplina de Missionologia e Educação dos Indígenas na Escola Superior Colonial, uma temática nova que acompanhou a contratação do professor Silva Rego (ver nota 39). Assim, a reforma de 1946 sinalizou para a entrada das agências do Estado no âmbito de Educação Indígena, pelo menos em termos de formulação de propostas de ensino para os funcionários da administração. Os acordos com a Igreja nesse âmbito do ensino indígena haviam sido firmados em 1940, vale lembrar, temática que passou a ser uma preocupação da Escola com a contratação deste professor.

sendo orientado pelos novos modos de pensamento renovados com a II Guerra Mundial e para as posições mais rotineiras da administração, deixando a cargo dos alunos mais velhos, “exemplares” como vimos no último capítulo, as posições superiores da administração.

### **A PREFERÊNCIA PELOS FORMADOS NO ENSINO SUPERIOR COLONIAL**

Um aluno egresso da Escola Superior Colonial, detentor do diploma do curso de Administração, estaria apto a desempenhar atividades nos quadros da administração ultramarina a partir de 1926. Essa era uma “vantagem” anunciada com bastante ênfase nos primeiros anuários da Escola. Apesar dessa preferência, a contratação dos diplomados não era feita de forma imediata. Nas sessões inaugurais e outros textos publicados nos primeiros anuários (1920 a 1940), a menção ao fato de que o Ministério das Colônias precisaria facilitar a colocação dos egressos da Escola nas estruturas da administração era frequente. Isso mostra que, na prática, havia uma mediação necessária a ser feita pelo Ministério das Colônias.

Mesmo assim, ao ser anunciada nos documentos (anuários e RAU), essa preferência conferia prestígio à instituição e era utilizada como elemento que impulsionaria o seu destino: a Escola deveria se transformar no principal meio de acesso aos quadros do domínio ultramarino. As imagens de chefe de posto nas colônias percorriam as mentes das crianças dos anos 1940, transmitidas pelo ensino nas escolas primárias e secundárias portuguesas, e isso impulsionava o valor conferido a uma formação superior colonial.

Segundo as memórias dos que vivenciaram a instituição nos anos 1950, bastava que o aluno fosse ao Ministério, que na ocasião já era denominado *do* Ultramar, para fazer a inscrição como candidato às posições da administração, sendo nomeado quase de forma automática para o início das atividades, desde que tivesse cumprido o serviço militar. Após receber o diploma, o aluno teria direito à compra dos uniformes dos funcionários da administração — com

seus próprios recursos — antes de embarcar para o ultramar. Os uniformes conferiam orgulho à profissão e prestígio à carreira escolhida. Eram de três tipos: para o inverno, para o verão e para as solenidades, e davam a possibilidade ao funcionário de exibir a diferença de posições nas atividades cotidianas do exercício profissional em face das lideranças *indígenas* hierarquicamente inferiores e à população local. A vestimenta utilizada pelos funcionários da administração colonial era definida pela legislação da Reforma Ultramarina de 1933, em seu artigo 160 (RAU, 1933, p. 81-82).

Se desejasse, o ex-aluno do curso básico poderia retornar à metrópole alguns anos depois para “complementar” os estudos, e assim garantir ainda mais prestígio como servidor ultramarino; ou mesmo a possibilidade de ascender aos postos mais “altos” (e, portanto, com melhores salários). O título de diplomado ou formado pela Escola Colonial era, assim, um critério de peso para estabelecer distinção e hierarquia para aquele escolhido para as funções da administração. A escolha pela carreira se dava igualmente por questões econômicas, já que o salário *em África* era melhor do que aquele pago em Portugal. A posição do funcionário ultramarino como única autoridade do Estado nos “extensos” territórios coloniais, com poderes para tomar decisões em áreas remotas e isoladas, era também um fator de decisão e de escolha pela carreira no quadro administrativo. Assim, as famílias escolhiam a Escola Colonial para os seus filhos como um investimento no futuro e pela facilidade de emprego em tempos mais difíceis (como foram os anos das guerras mundiais na Europa), um perfil que se modificou no tempo. Nos primeiros anos de funcionamento do ensino, a escolha esteve ligada ao prestígio de famílias mais “nobres”.

Havia uma outra percepção sobre a profissão que ganhava espaço, já em meados do século, quanto ao “altruísmo” de alguns administradores coloniais em contraste com o comportamento severo dos militares que desempenhavam funções administrativas. Gilberto Freyre, em sua viagem aos territórios portugueses nos anos 1950, afirmou serem os funcionários muito parecidos com missionários encarregados do “cuidar” das populações.

O governo português é hoje obrigado a desenvolver esforços que outrora, nas zonas tropicais de domínio lusitano, foram normalmente esforços de padres, de frades, de missionários, de santas-casas, de irmandades. Mas como a forma sobrevive à substância, os homens enviados aos trópicos pelo Governo para combater doenças e cuidar de populações inermes parecem menos enviados do Governo do que da Igreja. Começo a descobrir que há hoje, entre os funcionários públicos que Portugal destaca para as províncias de vida menos macia do Ultramar, indivíduos que parecem missionários da Igreja pela capacidade de sacrifício com que cumprem as suas ásperas tarefas (Freyre, 1952, p. 204-205).

Esse espectro amplo de possibilidades na administração ultramarina passou a compor o cenário da administração, em que concorriam atores civis e militares entre as “agências coloniais”. A projeção do Império Colonial se encarnava, ganhava corpo não apenas nos planos de ensino, mas também na força da presença dos jovens formados a partir de pensamentos renovados pela lente da ciência, destinados a um trabalho civil organizado nos termos que as leituras e os planos de aula lhes possibilitavam: economia, direito e ciências sociais. As fronteiras entre os militares e os civis iam se reorganizando e lentamente a Escola colonial foi se transformando em uma instituição com prestígio, tornando os seus egressos mais “aptos” ao exercício da profissão nos territórios coloniais.

Assim, o número de estudantes em formação e de docentes com suas áreas de especialização cresceu enquanto a administração colonial se expandia e necessitava de um maior número de funcionários para o desempenho de suas atividades. Quando em 1946 a preferência pelos alunos formados pelo curso básico deixou de ser mencionada e anunciada nos anuários, este pode ter sido um sinal de que a instituição já havia se estabelecido e o acesso aos quadros era mais dinâmico e já estava instituído pela prática. A colocação profissional dos egressos do curso básico, ao deixar de ser anunciada, também estava relacionada às transformações das estruturas de ensino que espelhavam a reorganização ocorrida em toda a Europa, no contexto das descolonizações.

## O DESTINO PROMETIDO: CARGOS E TERRITÓRIOS DE DOMÍNIO

As regras de acesso à carreira administrativa foram detalhadamente descritas na Reforma Administrativa Ultramarina em 1933, o principal regulamento da administração colonial que esteve em vigor até o fim do sistema colonial. A lei definia que os estudantes formados pelo curso básico seriam considerados aptos a ingressar em metade das vagas (50%) que fossem abertas em concurso para o cargo de administrador, desde que passassem pela experiência de estágio nos cargos de secretário de Circunscrição e chefe de Posto. Aos demais candidatos sem diploma era exigida a aprovação em concurso, composto por provas de conhecimento teórico e prático, avaliados por um júri designado pelo governador da Colônia e integrado por dois funcionários administrativos, dois professores do liceu e oficiais do Exército e da Armada.<sup>53</sup>

Uma atenção mais cuidadosa ao documento mostra cargos e posições para cada agente colonial inscrito em uma estrutura hierárquica na qual pormenores e detalhes foram meticulosamente imaginados. A terminologia utilizada para os destinos dos funcionários da administração pública nos territórios coloniais sugere significados compreensíveis no âmbito de representações sociais nas quais está inscrita, revelando padrões de organização social próprios do contexto de expansão colonial. À medida que descrevemos esses processos marcados na legislação, vamos nos aproximando da carga simbólica inerente às dinâmicas da administração colonial.

---

<sup>53</sup> A teoria exigida nesses concursos para suprimento de vagas de administrador também foi definida pela RAU, e era composta pelos seguintes temas: matemática elementar, topografia, geografia da colônia, etnografia, higiene e medicina colonial e organização administrativa colonial, com programas estabelecidos por portaria do Ministério. Na parte prática, provas de redação de língua portuguesa e exames práticos sobre agricultura colonial, línguas indígenas, noções de construção civil e serviços dos postos, além de demonstrações de ciclismo, equitação e fotografia (RAU, 1933, p. 71).

O quadro de funcionalismo colonial era composto por quatro cargos: inspetores gerais, administradores de Circunscrição, secretários de Circunscrição e chefes de posto, cada qual com regras distintas de admissão desde a RAU de 1933. A maioria dos egressos da escola era destinada às “posições inferiores” e seguia um caminho “de baixo para cima”, começando pelos cargos de chefe de Posto, para chegar a secretários de Circunscrição e a administradores. Se comparados aos não formados, os diplomados pela Escola teriam mais facilidade para “progredir”, ou seja, ocupar as posições mais altas da administração. Para estas posições, exigia-se dos não diplomados experiência nas posições “mais baixas” e aprovação em concurso. Essas provas consistiam em temáticas variadas, o que exigia um estudo rigoroso por parte do candidato. No caso do acesso ao cargo de inspetores gerais, os não diplomados precisariam ser escolhidos pela decisão do ministro das Colônias, sendo que os diplomados pela Escola e os formados em Direito teriam preferência por esta posição. O quadro 8 detalha as condições de acesso para diplomados e não diplomados pela Escola para cada cargo.

Os cargos eram pensados como posições dentro de uma estrutura administrativa que definia os serviços a serem executados, bem como as suas atribuições, funções, representações e competências. Havia, portanto, uma percepção de uma ordem hierárquica disposta a partir das competências e das atribuições cotidianas exigidas segundo o “perfil” daquele cargo, que haviam sido detalhadas pela RAU. Assim, assumir um cargo na administração significava reconhecer a sua “posição” no contexto de subordinações e limites de responsabilidades, prescritas pela legislação. As posições e as percepções de seus graus hierárquicos eram vivenciadas pelo funcionário em razão da relação com os cargos que estariam em uma classe superior ou inferior no organograma. Na representação gráfica 1 que criamos para traduzir estes “indicadores de hierarquia”, é possível localizar as funções de administrador e chefe de Posto, posições da base do organograma, em sua maioria assumidas pelos estudantes do curso básico em consonância com a RAU. Hierarquicamente superiores aos demais, os inspetores



QUADRO 8 | **CONDIÇÕES PARA CONTRATAÇÃO DE CANDIDATOS À ADMINISTRAÇÃO**

CARGO	CONDIÇÕES PARA DIPLOMADOS (CURSO BÁSICO)	CONDIÇÕES PARA OUTROS (SEM DIPLOMA)
Inspetores Gerais	Escolha do ministro das Colônias; diplomados pela Escola e formados em Direito têm preferência.	Escolha do ministro das Colônias
Administrador de Circunscrição	Diplomados pela Escola, com dois anos de exercício como secretários de Circunscrição;	Aspirantes Administrativos com quatro anos de exercício na função e classificação em concurso
Secretário de Circunscrição	Diplomados pela Escola, com um ano de exercício como chefe de posto estagiário	Chefes de posto vindos da classe dos aspirantes, com quatro anos de exercício e classificação em concurso.
Chefe de Posto	Aos alunos que assumirem esta posição a designação seria de chefes de posto estagiários (RAU, 1933, p. 52 — Artigo 52°.)	Aspirantes com mais de cinco anos no exercício da função e aprovados em concurso.

FONTE: RAU, 1933

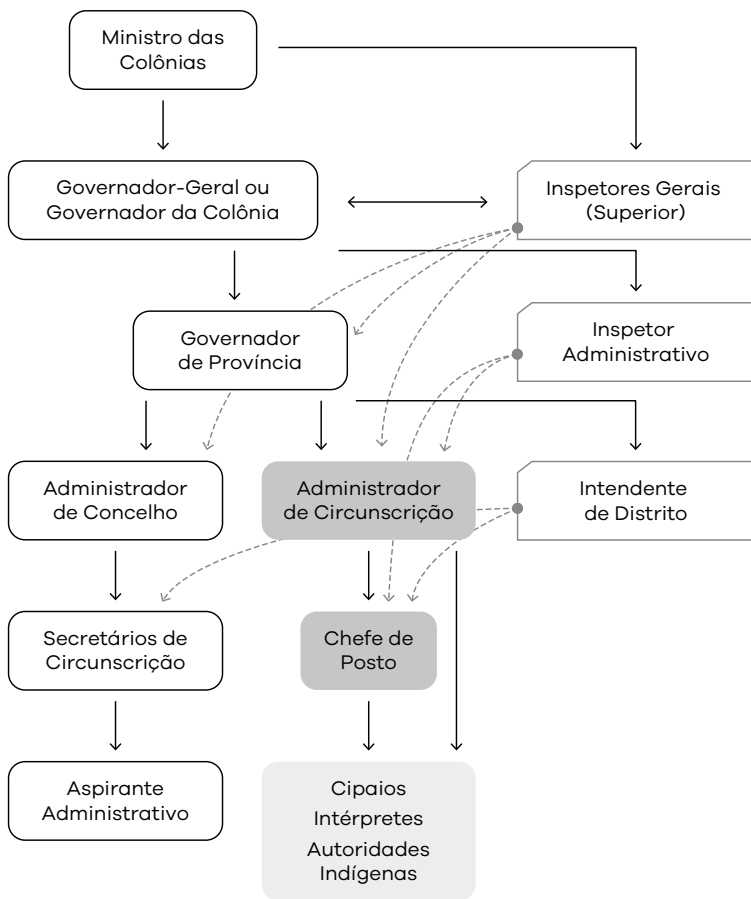
gerais eram escolhidos pela decisão do ministro das Colônias, e os diplomados pela Escola teriam então a preferência. As posições de inspetores e intendentes são diferentes das demais, pelas funções a estes destinadas de fiscalizar os trabalhos e propor medidas disciplinares. Podemos representar o seu lugar em paralelo no organograma pela função de fiscalização sujeita às decisões ministeriais, ou seja, em uma relação direta com a metrópole.

A manutenção das funções militares para os ocupantes do “topo” da hierarquia indica uma estreita ligação da administração civil com uma administração anterior em que predominavam as ações

autorizadas a utilizar a força — que, como sabemos, é parte dos processos de organização de comunidades políticas compreendidas como Estado (Weber, 1983). A RAU procurava definir uma separação entre essas duas instâncias, assim como uma divisão de responsabilidades sobre os territórios coloniais, ou até mesmo uma migração do processo decisório dos setores militares para a administração civil. A pacificação dos territórios a partir da ação dos setores militares já havia cumprido o seu papel nas décadas anteriores desde a partilha da África, onde se desenvolveu de forma mais intensa (Pélissier, 1997). Era chegada a hora da presença “civil” de modo a construir formas de gestão que permitissem operacionalizar a “empresa” colonial que se vislumbrava em crescimento e como principal destino da nação. Embora os militares e os civis tivessem propostas diferentes, podemos visualizar sobreposições dos significados atribuídos a esses representantes de Estado nos territórios ocupados em razão dos cargos criados pela legislação. Segundo a percepção dos entrevistados, havia correlações entre as posições da administração civil e militar: o administrador de circunscrição correspondia ao capitão; o intendente ao major, o inspetor superior ao general da brigada, e assim por diante. A “reforma” da administração tinha, portanto, uma proposta de organização civil à medida que também “criava” um novo império com a imaginação de uma administração “renovada” no contexto colonial.

A construção de uma estrutura política baseada em uma única unidade de direção e governo — o império — parecia ser uma preocupação dos autores que formularam a RAU. Na legislação estavam as marcas de discussões que a antecederam em torno da administração colonial, desde os anos de início da expansão no final do século XIX. Um quadro de classificação de uma estrutura de gestão colonial produzido em contexto metropolitano por sócios e colaboradores da Sociedade de Geografia de Lisboa, professores da Universidade de Coimbra e de cadeiras de Direito Colonial, administradores coloniais, oficiais do exército e outros comissários (Silva, 2009). Representantes deste pensamento figuravam entre os professores da Escola, como vimos no capítulo anterior.

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 1 | **GRAUS DA HIERARQUIA ADMINISTRATIVA**



Estas posições definiram, em termos mais amplos, a gestão do território a que se denominava “colônia”. Tratava-se de um organismo administrativo com autonomia e personalidade jurídica para os efeitos expressamente referidos na lei. A administração da colônia era confiada ao governador e orientada e fiscalizada pelo

ministro das Colônias (RAU, 1933, p. 17). As posições de ministro e governador eram caracterizadas por uma relação hierárquica: o ministro “orientava” e o governo do território era “confiado” a um candidato com poderes de representar o governo metropolitano (suprema autoridade), tanto na ordem civil como militar, da fazenda (recursos financeiros) e na proteção dos indígenas.<sup>54</sup>

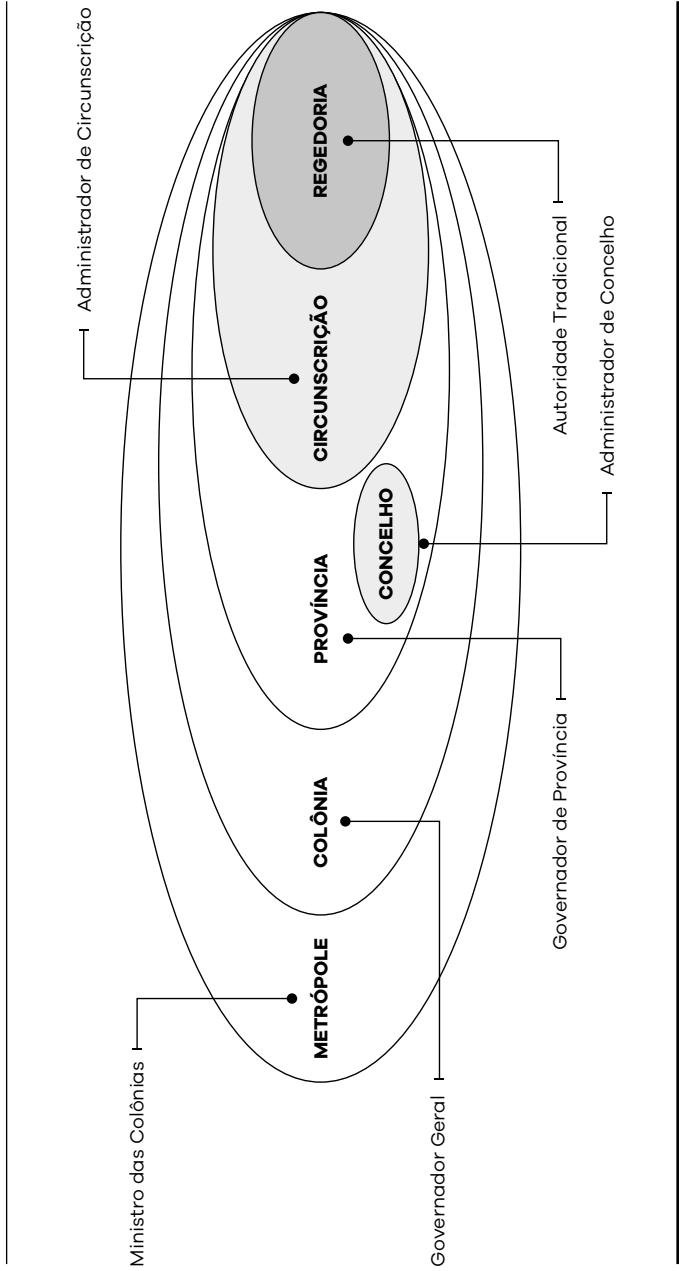
Assim, o ocupante do cargo de governador das colônias era selecionado a partir de uma escolha exclusiva do ministro das Colônias, considerado o poder máximo de decisão nessa estrutura administrativa. Apesar das indicações no documento de 1933 sobre a autonomia e a personalidade jurídica do governador das colônias, as decisões continuavam centralizadas nas mãos dos representantes de governo na Lisboa, ou seja, concentradas no cargo do ministro das Colônias (e seus poderes Executivos, Legislativos e Judiciários). Segundo a lei, o ministro teria poderes para criar os limites territoriais coloniais, bem como definir os responsáveis pela sua gestão, isto é, a autoridade máxima garantida pelas linhas de um documento oficial, público e cuja eficácia se inscrevia nessa enunciação considerada legítima por ser carregada de “espírito do Estado” (Bourdieu, 1996). Desta forma, estava definido que do governador da colônia esperava-se um forte posicionamento de subordinação à metrópole. As responsabilidades pela gestão do território colonial por parte do governador eram compartilhadas com as posições que lhe eram hierarquicamente inferiores: os governadores de Província, os administradores e as autoridades tradicionais.

A administração estava, portanto, diretamente associada ao território para o qual havia sido criada e a um mapa que os funcionários do quadro administrativo guardavam (ou deveriam guardar) em seus arquivos cognitivos. Os cargos e as posições eram a presença em si dessa possibilidade de domínio territorial. Podemos pensar nesse mapa cognitivo implícito no documento que reorganizou as

---

<sup>54</sup> O governador-geral seria um cargo disponível para os territórios Angola, Moçambique e Estado da Índia. Para a Guiné, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, a gestão estaria sob a responsabilidade de um governador de Colônia, o que implicaria uma posição com uma autonomia ainda mais reduzida do que a dos primeiros.

**REPRESENTAÇÃO GRÁFICA 2 | DIVISÕES TERRITORIAIS E RESPECTIVAS COMPETÊNCIAS PARA ADMINISTRAÇÃO**



atividades administrativas coloniais a partir das esferas de responsabilidades e competências em cada posição, tendo como foco central o administrador de Circunscrição, que era o principal destino dos formados pela Escola.

Vemos o ministro das Colônias, de sua posição metropolitana, responsável por todo o território estrangeiro e “acima” das demais posições. Seguem-se a ele, o governador da Colônia, o governador da província, o administrador do Concelho ou da Circunscrição<sup>55</sup>. Cada uma das posições de competência “englobava” as demais. Ao administrador de circunscrição cabia a administração das regedorias, áreas ocupadas pelos grupos locais, denominados por *indígenas*. Diversos povos africanos circunscritos ao seu domínio. Os territórios amplos eram definidos em termos geográficos, mas também em termos de controle administrativo a partir da lei que “instituiu” nomes e definia cargos associados a regras bastante claras de atuação para os que se posicionavam na escala de comando e manutenção da ordem.

Percorremos essas formas de nomear postos de trabalho procurando decompor essa aparência natural de um Estado. Ao contrário, a estrutura administrativa foi resultado de “atos de instituição” (Bourdieu, 1996) marcados pelos processos sociais e culturais da qual são devedores. Em sua gênese, encontramos tais atos produtores de formas violentas que se encarnaram — ganharam “carne” — na forma de estruturas físicas e também nas formas mentais, subjetivas, que passaram a compor os esquemas de percepção e pensamento. A violência do Estado (Weber, 1983), que pode ser descrita como simbólica (Bourdieu, 1996), resulta de um processo longo de implementação de estruturas sociais e mentais visando à manutenção de espaços de domínio.

Os administradores de Circunscrição e os de Concelho tinham funções semelhantes e figuravam em um mesmo nível ou classe, embora os seus territórios fossem de uma natureza bastante distinta.

---

<sup>55</sup> O termo “concelho” corresponde à grafia encontrada nos documentos e refere-se à ideia de assembleia relacionada ao que denominamos, no Brasil, por município e sua administração.

Os de Circunscrição eram responsáveis por territórios *indígenas*, enquanto os de Concelho, por territórios brancos ou mestiços, territórios também conhecidos como “urbanos”. Na estrutura, encontra-se desenhada a “questão nativa” tão conhecida dos governos coloniais no desenho que propuseram aos modos de relacionamento dos europeus com os povos locais, cujo resultado foram “políticas” com padrões de segregação e exclusão — algo comum a todos os modelos, fossem eles baseados em associação ou regimes indiretos. A estrutura administrativa que recompomos para o contexto colonial português indica esse “Estado bifurcado” que Mahmood Mamdani (1996) concebeu como uma entidade presente no contexto de colonização, nos regimes coloniais do século XX, informada por um modo de relacionamento entre Estado e população hierárquico e racializado em sua diferenciação entre os africanos e os europeus — sendo uma das formas mais violentas desse modelo de gestão o regime do *Apartheid*, na África do Sul.

No contexto português, com o fim do Estatuto do Indigenato (outro regulamento jurídico marcador dessa diferenciação colonial) em 1961, o termo “urbano” foi expandido e utilizado também para as áreas de circunscrição. Os territórios administrados ganharam, portanto, novos significados sem, no entanto, abandonarem a ideia de sociedades diferenciadas. O seu antônimo, o termo “rural”, passou a substituir os assuntos que antes eram designados para as áreas dos “indígenas” nos documentos legislativos reformados ou criados em 1961 e 1962: por exemplo, o *Código de Trabalho Indígena* passou a ser intitulado *Código de Trabalho Rural*. Por meio de categorias diferentes, a distinção entre o dos “brancos” e o governo dos “outros” foi mantida em termos de uma diferenciação entre rural e urbano.

Além da responsabilidade pela gestão dos territórios, indicada de forma natural na RAU, outros detalhamentos inseridos no ato de instituição que a RAU representava traziam a possibilidade de manter o funcionamento dessas estruturas e sustentar as marcas da hierarquia administrativa, ou seja, mantê-la “viva”. Percorreremos agora outros marcadores que objetificaram, codificaram e garantiram a presença portuguesa em solo africano.

## PRESCRIÇÕES PARA UMA OCUPAÇÃO ADMINISTRATIVA

A prescrição de um cotidiano de atividades passaria a ser utilizada, com a RAU, pelos funcionários como um manual de conduta, instrumento de disciplina administrativa e também de orientação dos serviços a serem desempenhados, em termos de sua forma e conteúdo. As práticas começariam a ser enquadradas a partir de formas, de categorias de pensamento, que criavam referências objetivas comuns e oficializavam tipos de divisão e de distribuição de responsabilidades que garantiriam a existência do Estado (Bourdieu, 1996, 2008). Assim, no plano normativo, cada cargo era definido por uma função e suas atribuições. Os ocupantes dos cargos eram posicionados em relação a posições superiores e inferiores; raramente em um mesmo nível de colaboração. Isto significa considerar que a estrutura proposta pela RAU era altamente hierárquica. O conhecimento da RAU em seus mínimos detalhes — em especial os deveres de cada funcionário — era uma preocupação dos que ocupavam posições no quadro administrativo; as regras normativas poderiam ser utilizadas no jogo de competição por cargos e prestígio. Os alunos que melhor conheciam a linguagem do direito, possivelmente teriam melhor destreza no uso de argumentos colocados em prática nas negociações cotidianas da administração colonial, se considerarmos as transações e as negociações em torno dos interesses por *status*, visibilidade e promoções. As regras estabelecidas pela RAU determinavam as regras do jogo, com base na qual a movimentação política nos diferentes níveis da administração e a competição política em torno do processo decisório se davam (Barth, 1966). Os padrões de mando e obediência podiam variar de situação para situação, mas a RAU definia o norte, a base mínima legítima para essa ação.



## QUADRO 9 | POSIÇÕES E RESPONSABILIDADES DO QUADRO ADMINISTRATIVO COLONIAL

POSIÇÃO	SEÇÃO	SUBORDINADO	SUPERIOR	COLABORAÇÃO COM	COMPETÊNCIAS
Ministro das Colônias	-	-	Governador-Geral		Estabelecer as divisões territoriais e seus limites, as localidades para instalação das capitais e sedes segundo necessidades da administração local e "declarar determinado distrito, província ou colônia sujeito a um regime de administração militar" (RAU, 1933, p. 18), quando necessário;
Governador-Geral	II	Ministro das Colônias	Inspetores (superior e administrativo) Governadores de Província		Criar circunscrições ou concelho; marcar os limites, o local da sede e os limites militares, quando necessário; e dar nomes às povoações (aportuguesamento da designação indígena);
Inspetores Gerais	III	Ministro das Colônias	Todas as posições abaixo	Governos Gerais	Inspeção dos serviços da administração civil e negócios indígenas, exceto fazenda (dos concelhos até os postos administrativos); Atribuições: verificar como funcionários executam serviços e cumprem obrigações funcionais, e propor "providências disciplinares";
Governadores de Província	IV	Governo Geral (representação do)	Administradores de Concelho Administradores de Circunscrição		Atribuições de ordem executiva: "autoridade"; "administração e fiscalização"; "defesa econômica"; "proteção aos indígenas" e "colaboração na administração geral da colônia" (arts. 25º, 26º, 27º, 28º e 29º para cada uma das atribuições esperadas).

## QUADRO 9 | POSIÇÕES E RESPONSABILIDADES DO QUADRO ADMINISTRATIVO COLONIAL (CONT.)

POSIÇÃO	SEÇÃO	SUBORDINADO	SUPERIOR	COLABORAÇÃO COM	COMPETÊNCIAS
Inspectores administrativos	V	Governador da Colônia	Todas as posições abaixo		Atribuições de "verificar o modo com que o pessoal das intendências, circunscrições, dos conselhos ou postos dá cumprimento às suas obrigações funcionais e propondo providências disciplinares (artigo 35°)
Intendentes de Distrito	VI	Governador da Província	Todas as posições abaixo		Atribuições de "autoridade", "fiscalização e informação" e "proteção aos indígenas" (arts. 39°-41°).
Administradores de Circunscrição	VII	Governadores de Província	Secretários de Circunscrição Chefes de Posto		Representam a soberania da população junto às populações. Regem circunscrição, parte não urbana ("regiões predominantemente habitadas por povos ainda não integralmente adaptados à civilização ou cultura portuguesa"). Atribuições definidas no art. 47° de "autoridade civil", "autoridade judiciária", "administração", "política indígena", "fiscalização", "defesa econômica" e "informação" (arts. 48°, 49°, 50°, 51°, 52°, 53° e 54°).
Administradores do Concelho	VIII	Governadores de Província; Nomeado por Governador da Colônia	Chefes de Posto; Autoridades indígenas;		São responsáveis por prover necessidades do "serviço público", aplicáveis apenas às partes urbanas (art. 60°). Atribuições (arts. 61° e 62°) de "autoridade policial", "autoridade judicial", "administração", "fiscalização", "informação" do distrito. Tais atribuições não são detalhadas.

## QUADRO 9 | POSIÇÕES E RESPONSABILIDADES DO QUADRO ADMINISTRATIVO COLONIAL (CONT.)

POSIÇÃO	SEÇÃO	SUBORDINADO	SUPERIOR	COLABORAÇÃO COM	COMPETÊNCIAS
Secretários de Circunscrição	IX	Administrador do Concelho		Chefes de Posto	Secretário. Escrituração e trabalhos de expediente; arquivo, funções de notário, recenseamentos (arts. 63º a 66º).
Chefes de Posto Administrativo	X	Administrador de Circunscrição	Aspirante Administrativo; Auxiliares de Administração Civil		Funções de "polícia" e "agente do administrador da circunscrição" (arts. 68º a 72º) e "informadores": Regem o posto administrativo, uma unidade administrativa menor e parte da Administração da Circunscrição. Dentre as funções, estão contatos diretos com "autoridades gentílicas".
Aspirantes Administrativos	XI	Administrador ou Chefe de Posto			Execução de trabalhos de expediente e administração (arts. 73º a 75º).
Cipaios (Auxiliares de administração)	XII — Subseção 1	Administrador de circunscrição e concelho (comando de força); Chefe de Posto (subordinação); Intendentes de distrito (impor prisão correccional)			Funções de "polícia geral", "polícia florestal e pecuária", "Escola e guarda de presos", "Auxílio no desempenho de serviços públicos", "transmissão de ordens e porte de correspondência" (arts. 77º a 87º). Cargo para indígenas.

## QUADRO 9 | POSIÇÕES E RESPONSABILIDADES DO QUADRO ADMINISTRATIVO COLONIAL (CONT.)

POSIÇÃO	SEÇÃO	SUBORDINADO	SUPERIOR	COLABORAÇÃO COM	COMPETÊNCIAS
Intérpretes (Auxiliares de Administração)	XII — Subseção 1	Administrador da circunscrição (competência disciplinar), do concelho ou Chefe de Posto			Função de alistamento para indígenas; funções de coadjuvantes do pessoal das circunscrições, concelho ou postos no desenvolvimento de suas funções. Cargo para indígenas que escreviam português e tinham “habilitação literária” (arts. 88º a 90).
Autoridades Indígenas – (Auxiliares de administração)	XII — Subseção II	Administradores das circunscrições; Chefe de Posto (transmissores de ordens)	Chefe de grupos; Chefe de povoação		Regedores Indígenas: autoridade exercida (e remunerada) nas regedorias (agrupamentos de populações indígenas que ocupam as circunscrições na parte não urbana; podem ser denominadas com termos locais, como sobado, regulado, reino; define pertencimento dos indígenas) Responsabilidade pelas “regedorias”, divisões criadas para efeitos de administração e de polícia dentro das circunscrições (arts. 91 a 108); dos chefes de grupos e povoações (arts. 109º a 119º).

FONTE: RAU, 1933 (CAPÍTULO III)

A posição dos administradores (de Circunscrição e de Concelho) era importante e desejada por aqueles que ingressavam na carreira administrativa, segundo os entrevistados, pela extensão do território sob sua responsabilidade e pelas relações estabelecidas com as populações — *colonos* brancos e populações *indígenas* negras. O artigo 46 da RAU, dedicado a esta posição, criava a principal imagem do servidor público que, para além de suas funções, representava também uma identidade nacional carregada de adjetivações para o indivíduo.

Art. 46º. Os administradores de circunscrição representam junto das populações indígenas a soberania da Nação, a autoridade da República, a ordem, a dignidade e a justiça da civilização portuguesa. Devem por isso, em todas as circunstâncias da sua vida pública ou privada, proceder dentro das normas de uma rígida moral e cumprir os seus deveres funcionais com equidade, zelo, diligência, ponderação e urbanidade. No exercício das suas funções terão sempre presente no espírito a ideia de que são fundamentalmente homens de ação e não burocratas (RAU, 1933, p. 36).

Eram representantes da nação, mas também atores que a percebiam a partir de atributos do que se considerava “urbano” e “civilizado”. Esses atributos faziam do funcionário e da profissão que ele escolhera algo que também se pretendia reformado no contexto colonial: uma atitude para com a expansão colonial e presença nos territórios do ultramar. Diferente das perspectivas de uma burocracia passiva no recebimento de demandas, a expectativa para estas posições era a de ação. Tais homens teriam a responsabilidade de “chefia” de extensas unidades territoriais habitadas por grupos *indígenas*. No texto da RAU, o administrador de Circunscrição é apresentado “antes” do administrador do Concelho, o que corresponderia também à relevância dos territórios sob a sua responsabilidade. No organograma, abaixo dos administradores de Circunscrição estariam os chefes de posto, que ocupavam uma “posição” ainda mais fronteira ao vivenciarem um cotidiano de gestão junto às

populações, mas com “menos” autoridade para a tomada de decisão. Nas entrevistas, há referências à posição do chefe de posto e de administrador “não ser tão grande” como a do governador do distrito, mas, por outro lado, eram “eles que contatavam com as populações”.

Dentre as funções de uma autoridade administrativa, como especificaram, a cobrança de impostos e a administração da justiça eram as duas funções mais mencionadas nas entrevistas, seguidas de outras, tais como responsabilidade pelos registros civis e obras de infraestrutura sanitária, delegados da saúde, defesa contra os animais, interessados pela situação do gado e transmissores de tudo o que se podia fazer. Em resumo, o chefe de posto era um receptor de todas essas problemáticas que preocupavam as populações. Estas foram palavras de um dos entrevistados, que sugeriu ser daí a origem para a autoridade administrativa.

Dessa multiplicidade de funções, é importante sinalizar que a cobrança de impostos e a administração da justiça eram funções mais antigas, já existentes antes da reforma e que podemos conectar com as temáticas ministradas na cadeira de Política Indígena criada em 1919, como mencionamos no capítulo anterior. Por outro lado, a ideia de um agente que se ocupava da saúde e de outros problemas das populações foi enfatizada como a função principal do funcionário nos anos posteriores à II Guerra Mundial. Ligada a essas ideias estava também a importância de compreender os africanos e substituir preconceitos e ideias racistas de um período anterior, uma preocupação que recebeu bastante ênfase nos anos 1950 no contexto de formação superior colonial.

Ao ocupar a “fronteira”, o chefe de posto estava posicionado na escala “mais baixa” da carreira administrativa. Os diplomados pelo curso básico eram enviados para essa posição para um estágio de um ano até serem promovidos à posição de administrador, na qual permaneciam, caso não quisessem galgar novos patamares de poder. Se considerarmos o quadro 9 (Posições e responsabilidades do quadro administrativo colonial), poderemos notar que o detalhamento das atribuições e das atividades de cada um dos

cargos é maior à medida que se desce na escala hierárquica. Quanto menos poder para a tomada de decisão, mais competências e atribuições são exigidas pela lei.

O ministro e o governador não tinham suas atribuições especificadas por lei, apenas “poderes”, principalmente sobre o território. As funções e as atribuições do administrador e chefe de posto são especificadas de forma ampla e eram múltiplas, tais como as funções de *polícia*, administração, relações com os *indígenas* etc. O detalhamento das funções e das atribuições não significava uma função de maior “responsabilidade” (o que o texto parece sugerir), mas sim uma escolha dos juristas responsáveis pela elaboração do código ao considerarem importante o controle das posições mais distantes do “centro”/“topo”. Esse controle das atividades de gestão poderia ser realizado a partir da especificação de deveres de uma posição administrativa que estava associada ao desenho de um lugar que não era só geográfico e administrativo, mas também social: a posição de um governante. Por meio da legislação, nomes, posições, relações de mando e subordinação eram esperadas em relação a outras posições do quadro e em relação aos governados. O exagerado detalhamento da RAU cumpria essa função de desenhar os diferentes elementos da posição social desses funcionários de fronteira, tais como o uso de vestimentas especiais (uniforme), a conduta para com as populações (manter o prestígio das autoridades portuguesas junto aos *indígenas*, zelar pela saúde e educação dos *indígenas*) e mesmo rotinas a serem executadas diariamente. Os padrões prescritos para um governante colonial, ou melhor, as orientações para como se tornar um “governante”, eram variados e múltiplos, assim como o tamanho do território sob a sua responsabilidade.

Os *homens de ação* recebiam, portanto, enormes demandas da administração superior ao gerirem as especificidades e as situações da realidade colonial, sob a vigência do regime do *indigenato*. Ao representarem a “soberania da nação”, regiam a parte não urbana dos territórios coloniais “habitadas por povos ainda não integralmente adaptados à civilização ou cultura portuguesas” (RAU, 1933). Tais posições exigiam uma compreensão da política indígena e da

defesa dos interesses econômicos da nação e habilidades para lidar em contato direto (junto com os chefes de posto) com as “autoridades gentílicas”. Com a legislação, também se delineiam perfis do grupo a ser governado dentro desse contexto de uma diferença da qual participam as funções administrativas.

Nas decisões de fronteira, o administrador era a posição de maior responsabilidade, o que detinha a “palavra final”. Aos seus subordinados estavam distribuídas funções mais técnicas de política e de informação. No quadro de atribuições, também estão descritas as posições das *autoridades indígenas*, que seriam chefias locais pagas pelo Estado para exercerem algum tipo de autoridade (que muitas vezes era questionada). Os *regedores indígenas* seriam posições de chefia e a eles a população deveria obedecer a partir de uma “tradição” ao desempenharem “as funções que o uso local lhes atribuir, no que não for contrário à soberania nacional” (RAU, 1933, p. 56), ou seja, respeitando-se os princípios e os interesses da administração portuguesa e as regras de sucessão localmente definidas, desde que se envolvessem no aprendizado da cultura portuguesa. Para a desobediência, prescrevia-se a prisão de 60 dias ou até um ano, caso se constatassem situações de recusa em face das autoridades administrativas superiores.

Ao lado e na mesma classe estavam os administradores de Concelho, responsáveis pelas partes urbanas, “civilizadas”, com atribuições próximas de uma realidade de gestão europeia para a qual não eram necessários tantos conhecimentos sobre a realidade africana e muito menos os “assistentes de contato”. Essa correlação faz-nos crer que se tratava de uma posição com “menos ação”, talvez reprodutora de modelos burocráticos metropolitanos já conhecidos e que foram apropriados a partir da própria origem portuguesa. A distinção entre os administradores de Circunscrição e os de Concelho, bem como entre as demais posições do quadro de funcionários também pode ser depreendida a partir de um outro aspecto: o detalhamento de suas competências literárias. É sobre isto que trata a seção seguinte.



## RELATÓRIOS DESTINADOS AO “CENTRO”

Algumas posições tinham dentre as suas atribuições a de informar aos superiores os “assuntos” da gestão. Tais informações deveriam ser “produzidas” com base em um documento definido como “relatório”, exigido para algumas funções: aspirantes administrativos (que também eram posições ocupadas pelos alunos), chefes de posto, administradores e governadores de Distrito. Os relatórios a serem redigidos seguiam um padrão, disposto no artigo 30º:

Art. 30. O relatório a que se refere o artigo anterior será redigido em linguagem corrente e com a maior concisão; terá caráter objetivo, devendo refletir a experiência pessoal de quem o elaborar e não teorias ou ensinamentos ao caráter livresco; obedecerá à seguinte sistematização geral:

- Funcionamento dos serviços provinciais;
- Fazenda Provincial;
- Economia Provincial;
- Situação política e social (RAU, 1933, p. 28).<sup>56</sup>

Esse padrão de relatório era esperado dos governadores de Província, servindo também como modelo para os demais relatórios das posições inferiores. A linguagem corrente e o caráter objetivo definiam a expectativa de um texto que permitisse comunicar às instâncias superiores informações sobre as realidades vividas pela administração. Os autores deveriam procurar escrever sobre informações do seu cotidiano de gestão. Teorias deveriam ser evitadas, sugere a legislação. E a experiência pessoal deveria ser narrada a partir de

---

<sup>56</sup> Em mais detalhes, esses conteúdos são apresentados pela legislação da seguinte forma: 1º. Serviços provinciais, ou seja, serviços de administração; serviços de obras públicas e comunicações; serviços de fomento; força pública; 2º. Fazenda, significando despesas e receitas; alterações nos orçamentos e contabilidade; 3º. Economia: população (*indígena*, origem nacional europeia e outras origens); produção (agricultura; pecuária; pesca; indústrias; comércio; transportes); 4º Situação política e social: ordem pública e relações com os indígenas; questões sociais que dizem respeito à população.

quatro divisões que a ordenavam e facilitavam a comunicação: os serviços da administração (que conteria vários temas, desde política indígena, justiça, saúde até agricultura e obras públicas), orçamento e contabilidade; economia e finalmente assuntos políticos (dividido em relações com os indígenas e questões sociais).

Os relatórios informativos tinham como uma das funções manter os elos da cadeia administrativa entre o território no ultramar e a metrópole. Os conteúdos de sua elaboração eram mais detalhados para aqueles que se localizavam mais distantes do “centro” metropolitano. Assim, as atividades de burocracia criariam laços entre a administração, uma comunicação entre as diferentes posições, o que era uma forma de transformar os códigos prescritos em “realidade”. A reforma administrativa de 1933 trouxe essa inovação ao formalizar as regras para os registros, algo que Jack Goody considerou como parte do desenvolvimento dos Estados letrados complexos e das transformações na relação entre os governantes e na sujeição dos governados. Tratava-se de um “elo etimológico” que se estabelecia entre os governantes e as regras e reforçava a mútua dependência de ambos. O que deveria ser escrito ganhava realidade e forma e criava as possibilidades para a mudança nas relações entre a administração colonial civil. Por meio dos relatórios e sua circulação, podemos dizer que o império “reformado” ganhava sua nova forma.

#### QUADRO 10 | DETALHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS DOS CARGOS ADMINISTRATIVOS

CARGO	DETALHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS
Ministro das Colônias	–
Governador-Geral	–
Inspetores Gerais	–

**QUADRO 10 | DETALHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS  
DOS CARGOS ADMINISTRATIVOS (CONT.)**

CARGO	DETALHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS
Governadores de Província	Atribuições detalhadas nos artigos 24º ao 30º; Especificam-se para a função de “colaborador da administração geral da colônia” (30º artigo) as atividades: 1. elaborar relatório anual (apresentado ao governador-geral) com informações sobre “circunstâncias” ou “fatos” da administração (incluindo propostas de alterações na legislação) e da “vida pública ou particular” que interessem à administração. 2. reunir os intendentes e administradores para discutir assuntos de interesse à administração, produzindo relatório a ser encaminhado ao Ministro das Colônias.
Inspetores Administrativos	Atribuições não detalhadas
Intendentes do Distrito	Atribuições detalhadas nos artigos 37º ao 40º. Especifica-se para a função de “fiscalização e informação” (40º artigo) informar anualmente sobre os funcionários civis a serviço e apresentar relatório também anual ao governador da província sobre “a administração do distrito”. A forma dos relatórios não é especificada.
Administradores da Circunscrição	Atribuições detalhadas nos artigos 47 ao 57º. Especificam-se relatórios na parte de “informação”, constam 14 itens, dentre os quais destacamos seis: 1. informar à autoridade superior “tudo que diga respeito à política indígena ou possa influir na tranquilidade do território nacional e no normal exercício da soberania nacional” (RAU, 1933, p. 44); 2. Estudar o meio social indígena (características, organização, agrupamentos, afinidades, predileções, preconceitos, usos e costumes) redigindo relatórios sobre esses assuntos “que farão subir às autoridades superiores”; 3. Estudar o meio natural (geografia, climatologia, flora, fauna e “riquezas naturais”, “propondo a quem de direito as medidas que as mais práticas julgarem para obter a sua valorização e aproveitamento pela indústria e comércio” (RAU, 1933, p. 44); 4. Elaborar Carta da Circunscrição; 6. Organizar estatísticas; 7. Registrar dados meteorológicos; 7. Responder a questionários agrícolas e etnográficos; 8. Enviar à autoridade superior relatórios mensais, elaborados segundo o artigo 30º (forma exigida dos inspetores administrativos, mencionada acima).
Administradores do Concelho	Atribuições detalhadas no art. 61º. Não há referência à produção de relatórios.
Secretários de Circunscrição	Atribuições detalhadas no artigo 63º e 64º. Não há referência à produção de relatórios.

**QUADRO 10 | DETALHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS  
DOS CARGOS ADMINISTRATIVOS (CONT.)**

CARGO	DETALHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS
Chefes de Posto	Atribuições detalhadas nos art. 47º ao 57º. São como “informadores”, definidos no artigo 70º. Especificam-se relatórios anuais a serem enviados à autoridade superior sobre todas as ocorrências e dificuldades havidas, soluções adotadas, serviços executados, obras feitas; mapas sobre sementeiras, culturas, colheitas e preços locais; tabelas estatísticas sobre população; elementos do comércio e indústrias regionais. Não há exigências quanto à forma.
Aspirantes Administrativos	Exige-se apresentação de relatório anual com ocorrências e dificuldades, soluções e serviços executados, obras feitas e matéria de política indígena (em seção específica) a serem enviados a superior
Cipaios	Atribuições detalhadas como parte das funções do Chefe de Posto, art. 70º. Não há menção a relatórios.
Intérpretes	Atribuições detalhadas como parte das funções do Chefe de Posto, art. 70º. Não há menção a relatórios.
Autoridades Indígenas	Atribuições detalhadas em seção própria, art. 91º ao 119º. Não especifica relatórios como forma de comunicação.

FONTE: RAU, 1933

Não há referências na lei à necessidade de produzir relatórios por parte dos administradores de Concelho, nem dos cargos localizados abaixo dos administradores de circunscrição, ou seja, dos “assistentes” (cipaios, intérpretes e autoridades tradicionais). Apesar de serem considerados parte do quadro administrativo e a eles conferidas funções próprias a partir de suas competências, os cargos de assistentes tinham uma visibilidade reduzida e pareciam não estar “integrados” ao conjunto mais amplo de funcionários. A RAU descreve apenas nove cargos em suas posições hierárquicas em ordem decrescente até chegar ao nível mais baixo dos aspirantes administrativos. Mas nos artigos que definem atribuições surgem as posições de assistentes que pareciam ter um valor diferenciado (menor) no contexto das concepções coloniais.

Muitas dessas posições eram ocupadas pelos representantes locais. O lugar atribuído aos africanos como “trabalhadores” já vinha desde finais do século XIX e marcava o modo de relacionamento do Estado com as populações locais, de territórios com interesses produtivos, a Guiné, Angola e Moçambique. Tais concepções estavam prescritas em documentos centrais daquele contexto, o *Código do Trabalho Indígena* criado em 1899, reformulado em 1911, 1914 e 1926, e o *Estatuto do Indigenato* criado 1926, substituído em 1929 e integrado em 1933 à *Carta Orgânica*. Este documento legal definiu as categorias sociais que vigoraram a partir dos anos 1930 em relação à obrigatoriedade legal e moral do africano para com o trabalho.

O procedimento de controle e de maior eficácia no cotidiano da administração foi a *Caderneta Indígena*, ligada a esses regulamentos. A *Caderneta* foi um dos procedimentos mais eficazes para penetrar as aldeias, transformando-se em um instrumento efetivo de controle. Trata-se de um livreto contendo informações sobre o *indígena* do sexo masculino e maior de 16 anos e que continha também nomes da sua mulher ou mulheres, filhos, fotografia e assinatura, onde eram apontadas informações sobre tempo de trabalho e pagamento dos impostos. A *Caderneta* era mostrada quando solicitada por oficiais e deveria estar devidamente autorizada nos casos em que o seu portador se deslocasse entre províncias, tornando-se um modo de verificar se o *indígena* cumpria a sua obrigação anual de pagar o imposto e comprovar o tempo de trabalho exigido segundo a lei. Caso a *Caderneta* fosse perdida ou não estivesse em dia, as consequências seriam a prisão ou os trabalhos correcionais (Cf. Duffy, 1959, p. 304). A *Caderneta Indígena* era um dos instrumentos de gestão criados pelo *Código de Trabalho Indígena* de 1926, que nos dá indícios quanto às formas de imaginação de um Estado Colonial, em especial no modo como a administração “deveria” lidar com as populações locais. Uma função que muitas vezes excedia o âmbito do Estado e era também desempenhada pelos colonos por serem mais “próximos” das comunidades africanas locais, ocupando as “posições não oficiais” de maior “autoridade”, como sugeriu Gallo (1988, p. 11).

Dadas essas classificações sociais que distinguiam os europeus dos africanos, podemos entender que as posições subalternas ocupadas por representantes africanos eram posições de menor interesse para os autores do texto legal promulgado em 1933. Embora não houvesse a “obrigação” dos ocupantes dessas posições de assistentes de produzirem relatórios, a lei prescrevia com detalhes as suas funções e as atribuições de tais posições (como vimos no quadro 10). Mesmo que tivessem responsabilidades de administração e polícia, que eram numerosas e dispostas entre os artigos 91º e 119º da RAU, não possuíam voz dentro da administração. O silêncio esperado dessas posições no relacionamento com os superiores administrativos mais altos mostrava a atitude de submissão e obediência que a lei impunha: responsabilidades fixadas a partir das atribuições de seus superiores, os chefes de posto e os administradores. Havia, portanto, um “lugar” para as lideranças africanas (autoridades indígenas ou cipaios) não a partir de cargos, mas de atribuições que definiam como se daria o acesso a essa posição, em que situações seus ocupantes teriam “autoridade” e principalmente quais seriam as suas “obrigações”. Este seria um dos aspectos normativos da administração civil colonial que criava postos de trabalho locais e determinava atividades e, com isso, transmitia uma geografia social colonial que possuía a sua própria lógica classificatória “esculpida” na forma de Estado que se projetava para o ultramar.

Assim, a exigência de relatórios não ocorria para as posições de assistentes e para as posições de governantes, por motivos distintos: os primeiros, por estarem submetidos à administração por meio de suas obrigações e não terem “voz ativa” na construção dos registros, e os segundos, pelo lugar garantido pela confiança de seus superiores. As posições intermediárias, que chamaremos de “posições de fronteira”, eram os elos por meio dos quais os laços entre o local e a metrópole eram mantidos.<sup>57</sup> Dos administradores de

---

<sup>57</sup> Em 1965, a partir da pesquisa realizada em Angola por David Abhsire e Michael Samuels (1969) a partir do Centre for Strategic and International Studies em Georgetown, USA, a administração em Angola seria composta por 786 funcionários de carreira (considerando-se desde o assistente ao governador-geral).

Circunscrição era esperado que relatassem essas experiências de fronteira através dos relatórios por estarem em contato com as populações africanas. Tais ocupantes desse *cargo* deveriam ter habilidade literária para a produção de relatórios no padrão esperado e destinado aos seus superiores. Essa exigência estava conectada às divisões temáticas das cadeiras do curso básico que mostramos no capítulo anterior. O funcionário que tivesse sido formado na metrópole teria facilidade em identificar essas temáticas e produzir uma representação da realidade conveniente com o esperado.

Os relatórios figuram como o principal elo para manter essas posições administrativas fortalecidas e não simplesmente como “fontes de informação” a serem utilizadas pela administração para reformular políticas. Registravam e transmitiam informações. Seus conteúdos eram diversos: estatísticas, mapas, meteorologia e outros saberes ligados à economia e à política indígena. A escrita colonial figurava assim segundo áreas do saber conectadas às cadeiras do ensino superior em Lisboa e à maneira como se pensava a colonização dos anos 1930, no contexto da criação da RAU. Tais modos de registro exigiam dos homens da ação relatos sobre a situação das regiões que se encontravam sob o seu domínio, nos moldes do que Benedict Anderson (1991) identificou como a esfera do poder dos Estados nacionais. Há, portanto, referência às cadeiras fundadoras do ensino superior de 1919 e 1926: Geografia, Colonização, Economia, Direito Civil (da fazenda e colonial), Etnologia e Etnografia, Estatística. Tal conhecimento também incluía aqueles pautados pela Política Indígena, cujas orientações se destinavam às populações africanas sobre de onde se esperavam possíveis conflitos que pudessem “influir na tranquilidade do território nacional e no normal exercício da soberania nacional (RAU, 1933, p. 4). Essas “modernas correntes de política indígena” eram propostas pelo fundador da cadeira, Lopo Vaz de Sampaio e Melo, que compôs a comissão criada para adequar os regulamentos às disposições do Ato Colonial de 1933, que formulou as bases para a RAU do mesmo ano. O professor Vaz Lopo e a cadeira de Política Indígena foram centrais neste ponto, ao oferecerem a iniciação para os estudos

sobre o meio social indígena, tais como características, organização, agrupamentos, afinidades, predileções, preconceitos e usos e costumes que deveriam ser valorizados e exigidos no exercício das funções dos administradores de fronteira.

Foi por meio desses produtos materializados em textos que se criaram as condições para a existência de uma ocupação administrativa a distância, ou seja, um Estado em ação. Ao observarmos a produção e a circulação de textos, temos acesso a como esse Estado ganhava vida não através de seu movimento, mas sim de representações (Durkheim, 1983, p. 47), representações estas que são colocadas em cena em um drama capaz de produzir impressões a partir de uma frequência, de escalas, conhecimentos, riquezas inseridas em lealdades políticas que eram mobilizadas para que o teatro ganhasse forma e causasse impressão (Geertz, 1991, p. 165-166).

A linguagem exigida, ou seja, uma habilitação literária, foi expressa na RAU, mas também já constava nos documentos da reforma do ensino superior que a antecedeu, em 1926. No entanto, com a RAU, tal critério se fez lei no contexto administrativo, quando antes era apenas uma *preferência*, como consta no artigo do *Anuário* que transcrevemos abaixo.

Art. 15º. — Os cargos de inspetores e administradores de circunscrição, de chefes de posto, de administradores de concelho, de secretários de circunscrição, e outros de categorias equivalentes só poderão ser providos, a partir de 1 de Outubro de 1930, em indivíduos diplomados com o curso geral colonial professado na Escola Colonial, devendo, contudo, ser dada a preferência aos que, além do referido curso, reúnam maior número de habilitações literárias, e respeitando-se quaisquer disposições legais em vigor que exijam, para o provimento dos cargos supra-mencionados, outros cursos, ou habilitações, além do curso geral colonial (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1928, p. 18).

A “burocracia letrada” (Goody, 1986, p. 133) foi um dos aspectos para a ocupação de grupos organizados em Estados nos territórios



distantes, e a linguagem escrita comum contribuiu para evitar forças dissonantes ou dispersas ao transformá-la em uma prática cultural, naturalizada com o tempo. A reconstituição desse processo ocorrido no contexto do século XX mostra que, ao se dominar um certo tipo de escrita (acadêmica associada a dinâmicas administrativas), se criam as condições para a comunicação e o controle dos participantes da rede administrativa, ou seja, funcionários eram mantidos em contato pela escrita.

Esta perspectiva de que os relatórios foram o principal instrumento do domínio territorial justifica a ampliação do ensino, como vimos entre 1919 e 1926, como o espaço social legítimo para a oferta da habilitação literária. Um número maior de cadeiras, professores, grades curriculares mostram uma estrutura de ensino cada vez mais complexa, sugerindo que os temas não estavam desligados dos relatórios esperados para as posições mais baixas, mas que acompanhavam as “demandas” do domínio colonial. Essa dinâmica entre o ensino na metrópole e a necessidade de ordenamento territorial nas colônias ganhou novos elementos a partir da reorganização do ensino em 1946, como veremos na próxima seção.

### **OS HOMENS DE AÇÃO E OS ESPECIALISTAS COLONIAIS**

Como vimos até agora, os egressos do curso básico estavam destinados ao que consideramos serem as “posições de fronteira”. Ao longo dos anos, a ocupação dessas posições pelos alunos provenientes da metrópole foi cada vez maior em Angola, acompanhando o crescimento da administração colonial. Nota-se também que Angola foi o principal destino dos egressos da Escola Colonial por apresentar um número de vagas superior ao das demais colônias. O curso básico oferecido pela Escola garantia assim a legitimidade do conhecimento necessário para o desempenho das atividades. Caso o candidato não possuísse essa formação, deveria ter seus conhecimentos testados em concurso, como já mencionamos anteriormente. Assim, a preferência por alunos da Escola ganhou cada vez

mais destaque ao ser anunciada em vários documentos, públicos e normativos, e a posição do *administrador* foi consagrada como aquela que merecia os conhecimentos qualificados pelo ensino superior para o desempenho das atividades.

Entretanto, em 1946, a reforma no ensino metropolitano trouxe uma nova proposta para o papel do ensino considerando outras posições da administração: as posições hierarquicamente superiores. Em um contexto em que mudanças nos modelos coloniais eram exigidas, após a II Guerra Mundial, estabeleceu-se a necessidade de transmissão de uma cultura colonial para as posições “mais altas” na hierarquia administrativa. O rigor científico para os conhecimentos dos gestores superiores passou a ser um valor de relevância para a administração. Com isso, novas cadeiras e temáticas foram inseridas na estrutura do ensino metropolitano, como vemos disposto no documento do ensino abaixo:

Mas foi a Reforma Administrativa Ultramarina que, em 1933, definiu mais precisamente o aproveitamento dos diplomados com o curso superior colonial, ao facultar-lhes o ingresso na carreira da administração civil, na categoria de secretário de circunscrição, após um ano de estágio na de chefe de posto; ao garantir-lhes, independentemente de concurso, a promoção a administradores em metade das vagas que ocorrerem; e ao dar-lhes preferência, em igualdade de circunstâncias, para o acesso às categorias de intendente de distrito e de inspetor administrativo.

A partir de então cada vez mais se acentuou a tendência para considerar a Escola Superior Colonial como, principalmente, o centro de preparação dos funcionários da administração civil: sem embargo de, por ser a única escola onde se pode adquirir uma cultura colonial superior de ordem geral, continuar a ser frequentada por pessoas que não se destinavam a essa carreira.

Nasceu daqui a necessidade de uma reforma que antes de mais nada separasse dentro da Escola dois cursos com distintas missões: a par de um curso de administração colonial, acentuadamente profissional e portanto todo

ele dirigido a preparar o futuro funcionário da administração civil como “homem de acção e não burocrata” (segundo exige o artigo 46º da Reforma Administrativa Ultramarina), um outro curso de carácter desinteressado e complementar, destinado a proporcionar ao escol português o conhecimento dos principais problemas relacionados com as colónias e a habilitar funcionários já experientes para o acesso aos postos superiores de qualquer ramo da administração colonial (*Anuário*, 1947, p. 75-76).

Como sugere o texto acima de deliberação metropolitana no contexto do ensino, manteve-se a “garantia” de acesso do aluno formado pela Escola às “posições de fronteira” e a “tendência” de formação de quadros foi ampliada também para as “posições superiores”. Tais posições se caracterizavam por uma maior “autoridade” conferida principalmente pela liberdade mais ampla de acesso livre às instâncias que lhe eram “inferiores” e pela ausência de atribuições previamente estabelecidas pela RAU de 1933. Essa “facilidade” está neste livro a ser expressa a partir das prescrições normativas e não de uma prática em si que teria as suas próprias especificidades, limitada por um cotidiano de relações. A posição “superior” é justamente considerada segundo o prestígio conferido pelo documento normativo que nomeia e viabiliza a existência de toda a estrutura administrativa. A reforma de 1946 no ensino superior teria como foco essas posições sob o argumento de que esta seria a “única escola onde se pode adquirir uma cultura colonial superior”.

Como vemos, a “tendência” para uma formação dos quadros se intensificou com o tempo e a própria instituição ganhou aos poucos um lugar central como o espaço promotor de um conhecimento especializado em administração colonial. Assim, em 1946, passam a existir dois tipos de ensino diferenciados destinados às posições de “fronteira” e às posições de “especialistas”; o primeiro, destinado aos *homens de acção* e o outro, aos *colonialistas*. Em relação aos primeiros, a reforma de 1946 cristalizou ainda mais a percepção

de que seria a principal “fornecedora” de candidatos ao definir não apenas uma preferência, mas uma preferência absoluta para ocupar as posições comuns, como vemos no trecho abaixo:

Art. 11<sup>o</sup>. Os diplomados com o curso de altos estudos coloniais que nele tiverem obtido classificação não inferior a bom terão preferência absoluta na nomeação e promoção para o desempenho dos cargos pertencentes aos quadros comuns do Império Colonial Português.

§ único. O curso de altos estudos coloniais dá direito ao diploma de colonialista, passado pela Escola (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1947, p. 81).

A luta para a ocupação dos cargos entre as diferentes instâncias metropolitanas (governo x instituição de ensino) passou a ser travada, a partir de então, no contexto de definições quanto às “posições superiores”. A nova lei não definia com exatidão quais seriam essas posições, como foi feito na RAU. A ideia era formar candidatos para qualquer ramo da administração, desde que fossem posicionados no escalão “superior”. Como vimos no quadro 8 — Condições para contratação de candidatos à administração — o acesso aos postos superiores estaria ligado a decisões de seus superiores imediatos e, em última instância, do ministro. Com as novas regras, uma espécie de “atalho” para o acesso a essas posições seria possível por meio daqueles que fossem “devidamente preparados” pela Escola.

Podemos considerar que efeitos dessa reforma foram sentidos nas dinâmicas políticas locais, nos diversos níveis da burocracia, já que muitas decisões tomadas na colônia tinham tendência a operar contra os interesses da metrópole, mesmo com todas as prescrições normativas detalhadas pela lei. Importante também considerar que, na década de 1940, iniciavam-se as movimentações anticoloniais e pró-independência em Angola e outros países dependentes, principalmente com base nas influências dos territórios vizinhos. Era importante para a gestão colonial garantir que os códigos e as regras estabelecidos na metrópole fossem cumpridos

nos mais remotos pontos geográficos do Império. As divergências deveriam continuar sendo mantidas sob controle e as posições de “comando” deveriam estar afinadas com as posições de “fronteira”.

Eram caminhos de uma organização administrativa que também tentava dar conta de oposições inerentes a gerações distintas de administradores na ativa no terreno. Com um fluxo cada vez mais intenso de chegada de novos profissionais às colônias, os novos funcionários eram muito jovens para assumir posições consideradas de muita “responsabilidade” e “autoridade” e que antes eram ocupadas por funcionários da carreira administrativa com longos anos de experiência. Essa “nova geração” de administradores formados na Escola era vista pelos mais velhos e que tinham tido outra trajetória na administração como aquela que tinha um conhecimento limitado e diferente do ensinado antigamente, e a escola era tida como uma *escola de bananas*. Um conflito existente nos anos 1950 e 1960 entre os funcionários de carreira e os funcionários formados pela Escola resumia-se na frase: “Nós somos os iletrados legais; eles são os iletrados funcionais” (Abshire & Samuels, 1969, p. 149), frase esta que teria como referência a disputa por cargos e os limites legais dos administradores de carreira nos anos em que deveriam ascender aos níveis salariais mais altos se não tivessem um grau de estudos superior.<sup>58</sup>

As metrópoles vizinhas, Inglaterra e França, também passaram por transformações semelhantes nas suas relações entre ensino e administrações coloniais a partir dos anos 1940, procurando uma readequação às exigências que chegaram com os efeitos da II Guerra Mundial. O ensino superior nas metrópoles, antes destinado aos funcionários de carreira colonial, passou a ser dirigido a lideranças africanas e ao desenvolvimento de projetos de governo local (Cooper, 1996, p. 213). Mesmo com a proposta de uma “auto-determinação” que crescia naquele cenário coordenado pelos organismos internacionais, mantinha-se uma visão subjacente de que

---

<sup>58</sup> Para os diferentes níveis salariais e posições respectivas, ver Abshire e Samuels (1969, p. 143).

os “africanos” seriam incapazes para o autogoverno, o que criava a necessidade de apoio de lideranças europeias para os empreendimentos de desenvolvimento econômico e social, sobretudo um apoio na transferência de conhecimento. Nos contextos inglês e francês, as reformas nas políticas estabelecidas nesse relacionamento com os territórios dependentes foram desdobramentos dos intensos conflitos localizados principalmente a partir das rebeliões e das negociações trabalhistas em diferentes pontos dos territórios coloniais ingleses e franceses nos anos 1930 e 1940. A categoria “trabalhador” ganhou uma conotação mais moderna, inserida em classificações eurocêntricas ligadas a sindicatos e direitos. A estrutura da administração colonial deixou de manter as antigas conexões com as localidades, que passaram a ser governadas pelas “elites educadas” destinadas a serem a nova classe governante. Tais “elites educadas” tinham sido formadas pelo ensino metropolitano para se transformarem em lideranças africanas de uma classe governante que emergia no contexto das independências.

Esses processos de reconfiguração das posições de comando foram vividos no relacionamento entre Portugal e seus territórios com uma ocupação administrativa mais repressora e com um espaço restrito para movimentos que tencionassem as propostas metropolitanas para o estabelecimento de políticas — a não ser as críticas dos colonos brancos que, como vimos no início deste capítulo, passaram a exigir a formação de seus herdeiros. Embora dinâmicas semelhantes nas estruturas de ensino acontecessem nas metrópoles, as posições de governo nos territórios coloniais portugueses continuaram a ser ocupadas por “europeus”, jovens recém-formados e com pouco conhecimento sobre os territórios de destino.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Nos anos 1960, com a criação de novas instituições nas colônias para lidar com as mudanças na legislação — em especial, o fim do *Estatuto do Indigenato* e a criação do novo *Código de Trabalho Rural* — muitos dos “alunos exemplares” foram destinados para essas posições. É possível ver que a formação especializada sinaliza para a criação de estruturas administrativas novas nas colônias, que comporiam uma espécie de governo descentralizado.

As regras de acesso a esse ensino especializado definiam claramente um filtro de seleção destinado ao público metropolitano, tendo sido somente nos anos 1960 que uma maior abertura, mesmo assim rarefeita, foi sentida. A primeira exigência de acesso ao que se denominava “curso complementar” era a de o candidato ter cursado um curso superior ou ter se formado nos liceus, desde que tivesse permanecido pelo menos cinco anos em território colonial (em qualquer função pública ou atividade privada) e dois anos em funções de certos níveis mais altos da administração. Alguns funcionários poderiam ser nomeados pelo governo da colônia e receberiam licença especial remunerada, com viagens incluídas, para a permanência na metrópole, contando esse tempo como efetividade em serviço (*Anuário da Escola Superior Colonial*, 1947, p. 93). O número de alunos inscritos era pequeno. Variava entre cinco e dez a cada ano. O diploma era conferido aos que concluíssem a principal etapa de avaliação: a redação de uma *dissertação* avaliada por um júri de professores.

Esperava-se do aluno a formulação de um *problema* que fosse de valia para a administração ultramarina, a ser redigido na forma de uma *dissertação*, considerada um trabalho final de curso. Como veremos na parte III, as formas das *dissertações* e dos relatórios da administração se sobrepõem, havendo ainda a prescrição na RAU de 1933 de que os relatórios poderiam ser enviados para a metrópole e até mesmo publicados, caso “ofereçam interesse para o estudo dos problemas da administração colonial portuguesa” (RAU, 1933, p. 31). Isto sugere que a ideia das *dissertações* já existia antes, no contexto de criação das regras para os relatórios, tendo sido desenvolvida a partir de 1946 segundo os parâmetros acadêmicos de outra natureza. A ideia de que tenham vindo após os relatórios, como em uma continuidade para propor políticas de intervenção aos grupos em oposição (Gallo, 1998, p. 25-26), passa a ser descartada quando entendemos haver um processo de construção dos caminhos da burocracia pautados pelo controle de longas distâncias. Isto também contribui para a compreensão de que certos conteúdos ou “problemas coloniais” não se instalaram de acordo

com uma “necessidade” de saber e de conhecimento, mas sim como parte de interesses que dependiam das dinâmicas políticas e das posições dos regentes de ensino nessa relação com os territórios dominados e com as metrópoles aliadas. Assim, a coleta e a comunicação de informações por meio de certas ferramentas teórico-metodológicas eram relevantes não por um conhecimento em si, mas pelos efeitos práticos que tais propostas teriam nos contextos institucionais que participavam dos assuntos coloniais.

As questões que compunham o léxico dos gestores metropolitanos (acadêmicos ou governamentais) não visavam simplesmente à formação teórica dos quadros da administração (Gallo, 1988, p. 20), mas eram parte de atos de nomear categorias, autores, objetos que garantiriam a legitimidade para o fornecimento de candidatos às “posições superiores”. Ao sugerir a formação de quadros teóricos coloniais, a Escola garantiria a posição do especialista em solo sob o seu domínio. A “primeira tentativa séria de formar quadros” (Gallo, 1988, p. 20) consistia em um discurso nativo que garantia posicionamentos políticos em um contexto de forte crescimento da economia colonial.

As transformações nas práticas de ensino e nas expectativas da administração superior colonial, vistas a partir da perspectiva do colonialismo português, mostram essa estreita ligação entre organização de grupos na metrópole e nas colônias, em uma distribuição de responsabilidades e no reforço de hierarquias e configurações de comando e subjugação. A formação superior, ou seja, as instituições de ensino superior, são devedoras de suas propostas e significados para todo um conjunto amplo de redes de administração, em face das quais desempenharam um papel de destaque. Com esta perspectiva da relação colonial, é possível identificar formações teóricas e conteúdos ofertados pela instituição de ensino como ênfases estabelecidas dentro de um campo político onde populações foram classificadas, ações de Estado propostas e, de um modo geral, problemas foram criados para serem solucionados pela metrópole.



---

Como vimos no presente capítulo, as transformações da estrutura do ensino ocorridas em 1926 estiveram conectadas às regras de acesso à carreira colonial a partir do documento jurídico criado em 1933. A RAU forneceu as regras para acesso às posições da administração, mas também às bases do ordenamento administrativo colonial. Procurou-se aqui explicitar as marcas dessa administração, que pode ser contemplada pela hierarquia entre posições, pelos vínculos de comando e subordinação, pelas práticas organizadas em torno de comunicações escritas que reforçam elos entre pares e criam fronteiras de exclusão. O estreito vínculo do ensino com os quadros ficou ainda mais evidenciado no período entre 1930 e 1950 a partir das posições que denominamos como de “fronteira”. Distantes do “centro”, tais cargos eram estratégicos para a colonização e, por esta razão, tiveram suas funções definidas em detalhes pelas regulamentações que criaram os limites de soberania da administração civil.

A reforma do ensino em 1946 ampliou a possibilidade de uma alteração no modo de intervenção da metrópole nos assuntos coloniais, que passavam, a partir de então, a ser reorganizados de acordo com a necessidade de transformações nas organizações políticas imperiais. Os cargos “superiores”, considerados os de maior autoridade no ultramar, que até então eram ocupados segundo regras definidas por dinâmicas locais e/ou decisões do Ministério do Ultramar, tiveram a regra de acesso modificada. A Escola passou a ser a principal fornecedora de candidatos para essa responsabilidade de comando dos territórios estrangeiros, uma ação legitimada a partir de argumentos quanto a um conhecimento qualificado e a capacidade de encontrar *soluções* para os *problemas* presentes nas colônias. Tais *problemas* foram desenhados e organizados em um texto denominado *dissertação* de licenciatura, e conferiram, portanto, a legitimidade para uma especialidade do saber.

Na próxima parte, nós nos aproximaremos dos objetos do conhecimento e de como foram transformados em *problemas* para uma administração, o que mostrará conexões entre a economia, o governo e as terminologias políticas introduzidas nos espaços metropolitanos no contexto que se seguiu à II Guerra Mundial e à chegada dos organismos internacionais, que passaram a regulamentar os Estados nacionais a partir de valores democráticos, inserindo-se nas até então (velhas) disputas sobre o controle dos territórios e das populações ultramarinas.

PARTE III

# *As dissertações*



# Decupagem metodológica das práticas epistêmicas

Nesta parte, percorrem-se os discursos dos alunos especialistas, ou seja, os formados pelo curso de administração colonial complementar. Após identificarmos cadeiras, temáticas oferecidas pela Escola e os destinos e os acessos à administração colonial, agora estaremos diante dos objetos produzidos no contexto do ensino superior metropolitano, que garantiu a titulação de especialistas. Ao focalizarmos as *dissertações*, escolhemos a perspectiva de percebê-las como práticas que ganharam existência a partir das condições de um determinado campo social e do comprometimento de seus agentes (Bourdieu, 1968), que fizeram parte de um vasto conjunto de acontecimentos dispersos que poderiam ser identificados através da descrição (Foucault, 1971). Procurou-se identificar o contexto em que determinadas ideias foram manifestadas, que elementos esconderam e quais revelaram, que continuidades irrefletidas foram guardadas e como foram organizadas no interior de uma unidade narrativa específica tomada como resultado final de um processo de ensino: as *dissertações de licenciatura*.

Das 80 dissertações escritas sobre Angola, seis foram selecionadas para uma análise mais aprofundada e minuciosa voltada à compreensão das condições sociais que viabilizaram as representações sobre as populações angolanas. As ações coloniais passam então a ser percebidas a partir de textos, objetos de pesquisa, teorias mediadoras, problemas e soluções formulados sobre e para um Estado colonial em expansão em Angola, nos anos que se seguiram à II Guerra Mundial. A dissertação, como um gênero, está assim

pautada por repertórios dinâmicos e possíveis dentro de uma relação mais ampla que se estabeleceu entre esta instituição de ensino e pesquisa e as outras instâncias administrativas, que vimos na parte II. Os objetos construídos e apresentados em texto como *dissertações* de final de curso podem ser vistos, portanto, como parte das agências e dos projetos do colonialismo (Thomas, 1994) e contribuem para conhecermos outros elementos que tiveram lugar no jogo político criado no encontro colonial (Asad, 1973).

Com a interlocução e o registro de memórias de ex-alunos e administradores coloniais que viviam em Lisboa, foi possível acessar o cotidiano da Escola e das experiências nas posições da administração em Angola (entre 1960 e 1970). A história e a experiência vividas por esses antigos funcionários da administração colonial revelam a importância de certas atribuições dos administradores e chefes de posto definidas pela RAU. Com base nessas fontes orais, identificou-se a posição central de certos temas (política indígena, mão de obra, educação indígena) e as referências à posição de alguns dos agentes no campo social (alunos, professores, administradores superiores).

As *dissertações* analisadas contêm imagens vividas pelos alunos em suas experiências na administração, já que alguns voltaram a Lisboa para uma formação superior complementar. Mesmo quando essas descrições não estão presentes no texto, as questões, os problemas e as soluções que imaginaram sugerem a experiência encontrada em solo africano. As populações africanas são apresentadas através de imagens de abusos, de práticas de trabalho escravo, de procedimentos para submeter ao trabalho compulsório homens angolanos, de argumentos em defesa dos castigos físicos, humilhações e técnicas de ensino. Se as populações angolanas foram representadas em função de ideias de discriminação e subjugação inscritas, a pergunta central desta parte do livro é: que categorias foram utilizadas e de acordo com que referências? Quais as condições sociais que viabilizaram essas representações?

Para desenvolvermos uma argumentação sobre como determinados “fatos” foram transformados em texto e utilizados como elementos de argumentação no contexto do ensino, teceremos

considerações, em primeiro lugar, a respeito do tipo de “documento” que as *dissertações* expressam. Dois autores já haviam indagado e trabalhado sobre os significados dessas peças escritas no colonialismo português. René Pélissier, historiador francês, foi um dos poucos a comentar os textos escritos por professores e alunos da Escola Colonial, ainda nos anos 1960.<sup>60</sup> Como um “classificador” dos estudos africanos que pesquisava na década de 1960, o seu conhecimento permitiu que selecionasse, organizasse e definisse as obras que seriam ou não admiradas e consagradas (Castro Faria, 2006, p. 305; Bourdieu, 1968, p. 119-120; Pacheco de Oliveira, 1987). Assim, Pélissier realiza uma breve análise dos estudos produzidos e publicados no âmbito da Escola Colonial, a partir da Junta de Investigações do Ultramar (JIU).

No “mapa de navegação” que fornece aos seus leitores, definindo a lista de referências bibliográficas como um conjunto de estudos sobre os “problemas sociopolíticos da África portuguesa”, o classificador Pélissier seleciona para análise algumas *dissertações* que haviam sido publicadas. Dá ciência dos “riscos” em ler tais trabalhos, por terem sido produzidos por investigadores portugueses presos a uma turbulenta “propaganda” e “paixão”, quando a exaltação à história dos descobrimentos e à ocupação colonial seriam suas marcas principais. A “objetividade não é um luxo” desses estudos, escreveu Pélissier. Para ele, tais autores seriam formados por valores “não mais aceitos” fora da Península Ibérica e reproduziriam dogmas e mitos que ouviram de gerações anteriores, o que seria, segundo ele, uma marca comum também dos outros colonialismos.

O que diferenciava o colonialismo português, na ótica desse classificador, era a insistência em manter o governo das colônias

---

<sup>60</sup> René Pélissier tem um trabalho de grande envergadura sobre o colonialismo português nos territórios africanos. Destacamos em particular os estudos sobre as campanhas militares nas colônias portuguesas e os trabalhos sobre história das resistências ao colonialismo. Em 2009, reeditou em Lisboa o livro *História de Angola*, escrito em 1971, como resultado de pesquisas que realizou em parceria com o historiador americano Douglas Wheeler.

em padrões antigos e desconectados das novas propostas emergentes no pós-II Guerra. O modo de se relacionar com as colônias, a partir de prioridades jurídicas, ao contrário das motivações econômicas e sociais, seria o grande “problema da colonização” no contexto lusófono, embora juristas não quisessem admitir este fato (Pélissier, 1980, p. 30). A seleção de textos em seu livro tem como objetivo ser “testemunha” de um esforço real dos representantes do governo em Lisboa no sentido de “melhorar o conhecimento dos seus territórios” e, portanto, corrigir as atitudes dos governos anteriores (Pélissier, 1980, p. 12-13).

Para Angola, Pélissier escolheu oito estudos que versavam sobre diferentes aspectos da ação nas colônias. Dos oito estudos, três eram *dissertações* dos alunos formados pelo curso complementar de altos estudos, *dissertações* publicadas pela JIU e pelo Centro de Estudos Políticos e Sociais (CEPS), como mostra o quadro abaixo.<sup>61</sup>

**QUADRO 11 | DISSERTAÇÕES SOBRE ANGOLA SELECIONADAS POR RENÉ PÉLISSIER, 1980 (TÍTULO, AUTOR E DATA)**

TÍTULO	AUTOR	DATA
Sobre a “medicina” dos Quiocos	Eduardo dos Santos	1960
Política de bem-estar rural em Angola	Amadeu de Castilho Soares	1961
O Baixo Cunene — Subsídios para o seu desenvolvimento	José Pereira Neto	1963

Pélissier estava atento às possibilidades que se abriam com esses estudos para um novo modo de “conhecer” as colônias. Mesmo assim, Pélissier alerta que, em alguns momentos, esses estudos ainda tinham influências de um pensamento anterior, o que considera próprio do momento de forte censura em que foram escritos. O recorte de Pélissier é pontual e está marcado pela tentativa de

<sup>61</sup> Para o CEPS, ver nota 14.



estabelecer uma divisão de águas entre um período anterior, em que predominavam as possibilidades “jurídicas” de uma ação colonial marcada pela discriminação de populações africanas, e um período posterior, no qual interpretações “econômicas” e “sociais” permitiriam uma aproximação com a realidade vivida pelas populações, o que influenciaria as políticas a elas destinadas. A ideia de uma ruptura marcaria uma separação do joio do trigo, não como um fato em si segundo marcadores jurídicos, mas por meio da produção de novos significados no contexto acadêmico.

Donato Gallo, outro classificador que também se voltou para os estudos produzidos pela Escola Colonial, procurou definir, vinte anos depois de Pélissier, essa fronteira que já sinalizava um virar de página entre o que se procurava definir como colonial e pós-colonial. Em *Antropologia e Colonialismo — o saber português*, publicado em 1988, Donato Gallo apresentou uma análise sobre os modos de se conhecerem as colônias a partir da Escola Colonial / Iseu entre 1950 e 1975. Para tanto, analisou as *dissertações, os relatórios* elaborados em missões de pesquisa por professores e alunos e também *memoriais*, que foram outra modalidade de registro das informações. Em função do período em que escreve, as suas questões eram outras: Gallo procurava uma compreensão quanto ao papel da Antropologia para as ações coloniais portuguesas em diálogo com as reflexões pós-coloniais de sua época, em especial Talal Asad (1973).<sup>62</sup> O seu recorte temporal era mais amplo do que o de Pélissier e suas preocupações relativas ao lugar da Antropologia como um saber que perdera lugar para as análises “econômicas” e de “desenvolvimento” dos anos 1960, deixando de ter a valorização que tinha na década anterior, 1950.

---

<sup>62</sup> Gallo estabelece um diálogo com autores dos anos 1960 e 1970 que discutem as interfaces da antropologia e das relações de poder, dentre os quais citamos C. Meillassoux (1960, 1972); K. Gough (1968); J. Banaji (1970); R. Jaulin (1970); G. Leclerc (1972); T. Asad (1973); J. Copans (1974, 1975). Suas questões estão também conectadas aos estudos de outros dois autores que se ocupavam com a reflexão sobre o papel da antropologia no colonialismo português, nos anos 1980: Alfredo Margarido (1975) e Mário Moutinho (1980).

Em face dessas preocupações, o autor sugere que Portugal não esteve em “condições de realizar uma transformação da sua presença nas ex-colônias” (Gallo, 1988, p. 9), já que o “poder político” teria conseguido condicionar a produção científica. Em certa medida, se soma às outras vozes de crítica ao colonialismo português (Duffy, 1959; Anderson, 1963), procurando mostrar o papel do saber antropológico como parte dessa construção ideológica.<sup>63</sup> Para Gallo, os dispositivos legais que criaram as condições para a sujeição de populações autóctones a um sistema de trabalho — primeiro, escravo, depois, obrigatório — foram mantidos de acordo com os diferentes códigos de trabalho, que não foram modificados com o fim do *Estatuto do Indigenato*. A Antropologia teria contribuído para manter esse sistema ao defender interesses econômicos coloniais e produzir imagens de recusa ao “outro” e à sua diversidade. Gallo sugeriu que o “saber português” colaborou na manutenção de uma prática colonial — que define como “o uso das populações locais como ‘reservas’ de mão de obra a baixo custo e numa situação em que o trabalho escravo tinha sido substituído pelo trabalho obrigatório” (Gallo, 1988, p. 15).

Assim, enquanto Pélissier via possibilidades de mudança no pensamento português ao considerar as novas formas para o conhecimento das colônias (via reflexões econômicas e sociais), Gallo — o segundo autor que dedicou tempo para refletir sobre as dissertações de licenciatura do colonialismo português — não considerou esses estudos, mas se voltou para o modo como o saber antropológico permitiu a manutenção das dinâmicas legais responsáveis pela sujeição das estruturas sociais locais. O autor selecionou os estudos sob a responsabilidade de Silva Cunha, Silva Rego e Jesus Nunes dos Santos, como veremos adiante, para afirmar serem esses trabalhos marcados por um saber “antropológico” a ser criticado.

---

<sup>63</sup> Podemos conectar o argumento de Donato Gallo sobre o “saber colonial português” aos outros estudos que enfatizaram a relevância de uma ideologia no contexto colonial português, como vimos no primeiro capítulo (a partir de Duffy, 1959 e Anderson, 1963, principalmente).

Ao fazer referência à antropologia como um saber em operação no sistema de poder português, não especifica nomes. Resume-se a dizer que os trabalhos da antropologia portuguesa sobre a África lusófona eram escassos, quase inexistentes. Supomos que o “antropólogo” — não mencionado e oculto em seu texto — era o professor Mendes Correa, também diretor da Escola até 1958.<sup>64</sup> A cadeira Antropologia viria a ser da responsabilidade de Jorge Dias a partir de 1955, a quem considerou “um dos poucos cuja obra foi internacionalmente apreciada” (Gallo, 1988, p. 15).

Gallo considerou, em primeiro lugar, os relatórios escritos nos anos 1950, como resultado de missões de pesquisa que tiveram como objetivo conhecer as populações para uso pela política colonial; uma política de guerra e de etnocídio, escreveu o autor. Entre 1955 e 1958, várias missões de estudos foram criadas a partir da JIU e em conexão com o então já denominado Iseu — e no interior das atividades do CEPS. Gallo analisou os relatórios de três missões: Movimentos Associativos (Silva Cunha, disciplina de Política Indígena); Missões (Silva Rego, disciplina de Missionologia) e Rendimento Nacional do Ultramar (Jesus Nunes dos Santos, disciplina de Economia).<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> Para mais sobre o professor Mendes Correa, ver nota 27.

<sup>65</sup> Para as conexões destas missões com as cadeiras do curso de Administração Ultramarina, ver capítulo 2. Vale lembrar que o alerta para um problema de “política ultramarina” emerge em um contexto de pressões internacionais e de conflitos pela independência, como apresentamos no primeiro capítulo deste livro. Esse contexto mais amplo acende luzes amarelas para aqueles que participaram de circuitos de altos funcionários da administração nos anos 1957 e 1958. Foi nele que o professor Joaquim Moreira da Silva Cunha, com a colaboração do assistente José Maria Gaspar, realizou em Angola uma nova campanha da sua missão de estudo sobre movimentos associativos nas populações nativas, em 1955/1956. Segundo Donato Gallo (1988), Silva Cunha analisa os movimentos a partir das “estruturas que caracterizam as comunidades tradicionais e verifica o seu impacto nas estruturas coloniais”, deduzindo que as origens desses movimentos estão nos “estragos” impostos pelo colonialismo às estruturas tradicionais. Tais “estragos” eram definidos como “o sufocamento das ‘crenças tradicionais’ e a ‘política de discriminação racial’” que, segundo Silva Cunha, seriam elementos responsáveis pela situação de inferioridade dessas populações (Gallo, 1988, p. 33). Com data de 1957, o relatório de Silva Cunha foi resultado de missão de estudos realizada

As *dissertações* selecionadas por Gallo são de 1961 a 1975, escolhidas a partir das temáticas privilegiadas nos relatórios que as antecederam. Para ele, as *dissertações* teriam como objetivo conhecer os movimentos “subversivos”, fazer frente às pressões do colonialismo internacional e procurar formas de racionalização mais eficazes para a gestão colonial. O quadro a seguir indica as *dissertações* que Gallo selecionou para o contexto angolano. Vale ressaltar que o recorte geográfico não era uma preocupação do autor.

Pelo quadro na página ao lado, vemos que Gallo não se ocupou dos trabalhos considerados simplesmente “antropológicos” e que poderiam ser conectados à missão de estudos promovida por Jorge Dias sobre minorias étnicas, que também ocorreu em paralelo com as missões de Silva Cunha, Silva Rego e Jesus Nunes dos Santos.<sup>66</sup> A sua preocupação esteve concentrada em como um “saber” específico fora utilizado nas missões de estudos ligadas a esses professores.

Assim, a partir de René Pélissier e Donato Galo — dois “classificadores” dos estudos ligados à Escola Superior Colonial/Iseu no período posterior à II Guerra — é possível sugerir que ambos os autores se concentraram em discutir uma suposta “ruptura” nos anos 1950/1960. Pélissier considerou os trabalhos “econômicos”

---

em Angola especialmente nos distritos do Congo e Cabinda, zonas de Luanda, e ampliada também para Cuanza Sul, Benguela, Moçamedes, Nova Lisboa e Malanje. Os arquivos dos Serviços Militares, da Polícia de Segurança Pública, dos Negócios Indígenas e da Administração Civil também foram consultados para a pesquisa. O objetivo final seria o de catalogar as “urgências eversivas” em curso. Esse professor foi também autor de um relatório especial para a XXX Sessão do Incidi (Instituto Internacional das Civilizações Diferentes), que teve como tema de estudo o “Pluralismo étnico e cultural nas sociedades intertropicais”, de 15 a 18 de abril de 1957.

<sup>66</sup> As outras missões criadas nessa mesma época foram: estudos das minorias étnicas do ultramar português, coordenada pelo professor Antonio Jorge Dias; e missão para o estudo da atração das grandes cidades e do bem-estar rural no ultramar português, coordenada por José Diogo Sampayo de Albuquerque d’Orey. Essas portarias foram assinadas pelo então ministro do Ultramar, Raul Jorge Rodrigues Ventura (1917-1999), professor doutor em ciências jurídicas da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa e ministro entre 1955 e 1958. José Maria Gaspar foi um dos jovens professores contratados da “5ª geração”, conforme especificamos no capítulo 2.

QUADRO 12 | DISSERTAÇÕES SOBRE ANGOLA SELECIONADAS POR DONATO GALLO, 1988 (TÍTULO, AUTOR E DATA)

TÍTULO	AUTOR	DATA
Assimilação dos autóctones: terapêutica do ressentimento	A. Rebelo Pinto	1962
Campanhas da civilização: o papel das forças armadas na ação colonizadora	Casimiro Santos	1962
O serviço militar em Angola como fator de destribilização	Baltazar Enrico Duarte	1964
A Seita 'N'Zambi Kúngulo' e a sua influência no terrorismo do norte de Cabinda	Antonio Carlos Quaresma Matoso	1967
Ocupação civil e militar do sul de Angola	Fernando Hernani Cervino Padrão	1970

e “sociais” como possibilidades de um conhecimento “novo” que escaparia às antigas propostas de subjugação de populações. Gallo, por sua vez, se concentrou em estudos baseados na “antropologia” que tiveram como objetivo conhecer os movimentos subversivos e as ações militares, a partir dos quais argumentou que a “ruptura” não aconteceu e que as continuidades entre as propostas de professores dos anos 1950 foram mantidas nas *dissertações* a partir de 1961.

Em diálogo com estes dois “classificadores” dos trabalhos finais do curso complementar, escolhemos trabalhar com os textos anteriores a 1961, escolha informada pela questão central deste livro referente às condições de possibilidades para o exercício de poder no ensino colonial. As narrativas que analisaremos não serão consideradas como um “saber” isolado, mas sim como parte de uma engrenagem mais ampla que concatenou variados saberes no interior de redes de relações sociais e dinâmicas de um grupo “especial” orientado para falar em nome do Estado sobre os territórios africanos. Para tanto, introduziremos aqui as condições que

possibilitaram a escolha de determinadas narrativas. Nossa lente não se guia pela maior ou menor objetividade dos textos escritos pelos alunos autores, pela orientação de problemas teóricos específicos que esta introdução explicita. A ideia é apresentar as condições de pesquisa e a análise sempre parcial e envolvida em uma experiência limitada (Berreman, 1975).<sup>67</sup>

Ao selecionamos como textos básicos e centrais para o estudo as *dissertações* escritas como trabalhos de final de curso de licenciatura sobre Angola entre os anos 1949 e 1971, localizamos, na primeira fase, 66 *dissertações* para uma leitura exploratória. No decorrer das leituras, o trabalho de compilação e organização produzido por um professor da Escola Colonial/ISCSP, Vasco Fortuna (1970), denominado *Análise documentária de dissertações de licenciatura*, facilitou o trabalho de classificação e a primeira apreensão dos conteúdos do corpo de trabalhos selecionado. Produzido por Fortuna e seus colaboradores no âmbito da Missão de Estudo do Rendimento Nacional do CEPS e JIU e em colaboração com o Grupo de Automática Documentária do Centro de Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o trabalho tinha como objetivo facilitar o acesso a alunos e demais pesquisadores interessados nos estudos produzidos pela instituição. As *dissertações* foram classificadas de acordo com os objetivos do Centro de Documentação que os produziu, em que palavras-chave funcionavam como guias rápidos para o acesso aos títulos, utilizando-se técnicas de análise de documentos discutidas no âmbito dessa colaboração, conforme informaram seus autores.

Vasco Fortuna, em sua compilação, considerou 78 *dissertações*. Trata-se de uma listagem mais completa do que a que tínhamos até então, por incluir, sobretudo, as *dissertações* produzidas nos primeiros anos de funcionamento do curso de altos estudos coloniais (entre os

---

<sup>67</sup> “Os etnógrafos raramente explicitaram os métodos a partir dos quais a informação relatada em seus estudos descritivos e analíticos foi colhida. Menos frequentemente ainda, fizeram uma exposição sistemática daqueles aspectos do trabalho de campo que extravasam uma definição convencional de método, mas que são cruciais para a pesquisa e seus resultados” (Berreman, 1975, p. 123).

anos 1949 e 1952). Para além disso, a lista inclui “sínteses” das *dissertações* que apresentavam os temas dissertados em cada trabalho. Como nos trabalhos originais não havia resumos redigidos pelos autores, procuramos identificar de que forma essas sínteses foram produzidas. Verificamos que havia uma nota explicativa metodológica no trabalho de Fortuna e seus colaboradores, que definiram as “sínteses” como “(...) resumo do documento, preferivelmente feito pelo respectivo autor, redigido em ‘linguagem natural’, estruturado em períodos curtos que ponham em relevo, sem ambiguidades, os seus aspectos mais significativos” (Fortuna, 1969, p. 7).

De forma a manter controle sobre essas classificações, identificamos que tais resumos foram extraídos dos títulos que compunham as divisões e as subdivisões de cada *dissertação*. Nesse sentido, por manterem uma fidelidade ao original, foi possível tomá-las em consideração e estabelecer, a partir delas, classificações orientadas por nossas indagações de pesquisa. Incluímos, ainda, duas *dissertações* que não foram mencionadas na compilação de Vasco Fortuna, o que nos levou a trabalhar no recorte com um total de 80 *dissertações*.

A partir desse conjunto de 80 textos, criamos cinco níveis de classificação de forma a organizar as modalidades de produção intelectual sobre Angola sem que perdêssemos a diversidade de temas. Os cinco níveis foram: 1. focos temáticos gerais, 2. focos temáticos específicos, 3. área geográfica, 4. área geográfica específica e 5. segmentos sociais. Linhas divisórias que foram estabelecidas sem rigidez, mas com a ideia de “foco” visando à possibilidade de agrupar os temas a partir de ênfases predominantes nas *dissertações*.

Para o nível 1 — focos temáticos gerais, que consideramos o nível mais importante para estabelecer um primeiro recorte — identificamos seis temáticas amplas: “antropologia”, “política indígena”, “política multirracial”; “economia”, “história (colonização)”, e “colonização”.<sup>68</sup> Os trabalhos classificados dentro da chave

---

<sup>68</sup> As aspas indicam que estas classificações são da autora em conexão com os dados da pesquisa.

“antropologia” versavam sobre as características das populações indígenas (“diversidade cultural”, “contato cultural”). As *dissertações* que receberam esta classificação foram distinguidas das de “política indígena” por não considerarem como foco os problemas de administração dessas populações, muito embora reconheçamos que mesmo os trabalhos de cunho mais “antropológico” impreterivelmente continham questões administrativas, uma hipótese com a qual não trabalharemos. Dentro da chave “colonização” foram incluídos os estudos sobre estruturas administrativas, ou seja, os trabalhos que tratam de uma orgânica administrativa sem levar em consideração as populações a ela vinculadas. Distinguimos esses estudos sobre a “colonização” dos trabalhos de cunho histórico identificados na chave “história (colonização)” e que mantêm como principal foco uma narrativa sobre o passado de expansão colonial (governos civil, militar, missionário ou demografia). Por “política multirracial” identificamos os trabalhos que se ocuparam também da gestão, mas que não consideraram somente a população *indígena*. Assim, dentro dessa chave foram incluídos os estudos que igualmente se preocuparam com a população *branca* ou *mestiça* como objeto de intervenção do Estado. Finalmente, identificamos estudos que priorizaram questões econômicas, em especial a agricultura e outros aspectos relacionados à produção e à troca de bens e serviços, que caracterizamos como “economia”.

Os focos temáticos gerais nos levaram a identificar uma predominância de trabalhos sobre a “história da colonização”, seguidos pelos trabalhos de “antropologia” e “política indígena”. Aqueles que identificamos como de “economia”, “colonização” e “política ultramarina” eram menos expressivos. Apesar de mais numerosas, as *dissertações* sobre a história da colonização foram descartadas em um primeiro momento, por serem narrativas voltadas para as ações da administração colonial no passado e com pouco interesse para os propósitos da pesquisa — que pretende considerar as representações em torno do Estado e as ações dirigidas para as populações angolanas nos anos 1950. Também desconsideramos os trabalhos dentro da chave “antropologia” por estarem



mais distantes das formulações em torno dos modos de intervenção sobre as populações e se dedicarem mais a uma etnologia dos povos. As áreas “economia” e “política multirracial” foram áreas que também consideraram questões étnicas, com foco na população “civilizada”, e que, pelas mesmas razões, optamos por desconsiderar neste momento. De um conjunto inicial de 80 dissertações, 17 foram classificadas a partir de seu foco temático geral e consideradas na segunda etapa da pesquisa. Vejamos o quadro 13.

**QUADRO 13 | DISSERTAÇÕES CLASSIFICADAS COMO “POLÍTICA INDÍGENA” (ANGOLA): TÍTULO, “FOCO TEMÁTICO ESPECÍFICO”, ANO E ÁREA GEOGRÁFICA**

TÍTULO	FOCO TEMÁTICO ESPECÍFICO	ANO	ÁREA GEOGRÁFICA
Política de compreensão do negro vista à luz de uma experiência pessoal	Trabalho	1950	Angola e Moçambique
Trabalho Indígena: algumas considerações acerca do problema da mão de obra indígena nas Colônias de Timor e de Angola	Trabalho	1950	Angola e Timor
A Huíla e Moçâmedes: considerações sobre o trabalho indígena	Trabalho	1958 (publicada em 1958)	Sul (Huíla, Cunene)
Política de bem-estar rural em Angola: achegas para um estudo de urbanismo	Ensino	1959 (publicada em 1961)	Angola
O progresso econômico e social das populações indígenas na África ao Sul do Saara	Trabalho	1960	Angola e Moçambique

**QUADRO 13 | DISSERTAÇÕES CLASSIFICADAS COMO  
“POLÍTICA INDÍGENA” (ANGOLA): TÍTULO, “FOCO TEMÁTICO  
ESPECÍFICO”, ANO E ÁREA GEOGRÁFICA (CONT.)**

TÍTULO	FOCO TEMÁTICO ESPECÍFICO	ANO	ÁREA GEOGRÁFICA
Os auxiliares audiovisuais na educação de massas. Sua aplicação às populações rurais de Angola e Moçambique	Ensino	1962	Angola e Moçambique
Política de Bem-estar Rural em Angola — Contribuição do Funcionário Administrativo na Valorização do Meio Rural	Trabalho	1962	Angola
O Baixo Cunene — Subsídios para o seu desenvolvimento	Desenvolvimento	1962	Sul (Huila, Cunene)
A África portuguesa na infraestrutura ideológica atual: achegas para o caso de Angola	Terrorismo	1962	Noroeste (Zaire, Congo e Malange)
Campanhas da civilização: o papel das forças armadas na ação colonizadora	Terrorismo	1962	Noroeste (Zaire, Congo e Malange)
O Nordeste de Angola: alguns aspectos sociopolíticos	Terrorismo	1965	Noroeste (Zaire, Congo e Malange)
A mulher africana: alguns aspectos da sua promoção social em Angola	Contato Cultural	1966	Angola

QUADRO 13 | DISSERTAÇÕES CLASSIFICADAS COMO  
**“POLÍTICA INDÍGENA” (ANGOLA): TÍTULO, “FOCO TEMÁTICO  
 ESPECÍFICO”, ANO E ÁREA GEOGRÁFICA (CONT.)**

TÍTULO	FOCO TEMÁTICO ESPECÍFICO	ANO	ÁREA GEOGRÁFICA
Da utilidade e viabilidade dos métodos de desenvolvimento comunitário em programas de promoção socioeconômica em algumas regiões de Angola	Desenvolvimento	1966	Angola
Reordenamento rural em Angola: contribuição para um estudo mais desenvolvido	Ensino	1966	Angola
Alto Dange: ensaio sociopolítico dos movimentos subversivos que atuam na região de Cambambo	Terrorismo	1967	Litoral / Centro (Luanda, Cuanzas)
O Huambo — mão de obra rural no mercado de trabalho de Angola: para a formulação de uma política de desenvolvimento equilibrado	Trabalho	1969	Planalto Central (Bié, Huambo)
Necessidades básicas do ensino (contribuição para o seu estudo em Angola)	Ensino	1971	Angola

Das 17 *dissertações* selecionadas, cinco estavam enquadradas na temática específica “trabalho”, temática esta que predominara nos estudos anteriores a 1961, o que poderia estar conectado ao que Pélisser identificou como uma “mudança” nas formulações políticas a partir dos anos 1960, que passaram a se preocupar com outras temáticas, tais como “desenvolvimento”, “terrorismo” e

“educação”. A partir desse quadro, houve também um indicativo interessante para perceber que a classificação de Gallo, embora não explícita, considerou quase exclusivamente as *dissertações* que trataram do “terrorismo”. Se considerarmos as áreas geográficas dos estudos selecionados por Gallo, localizaremos uma forte concentração nas regiões ao norte do território angolano (regiões do café), onde ocorreram conflitos de trabalhadores em 1961 — um momento marcante para a história de Angola, que deu início aos movimentos de guerrilha e à guerra colonial que durou até 1974, como mencionado no primeiro capítulo. Também identificamos que a temática específica “trabalho” se referia principalmente à região Sul. Por outro lado, os estudos inseridos na chave “ensino” não se dedicaram a uma região específica do território, mas versaram sobre um aspecto mais amplo, de uma Angola como unidade. Se considerarmos que o tema “trabalho” deixou de ser um assunto relevante a partir de 1961, poderemos nos perguntar se as questões ali definidas não teriam sido traduzidas em linguagens renovadas para temáticas correlatas, tais como o “ensino” ou o “desenvolvimento”.

Com estas questões em mente, estabelecemos uma nova meta de conhecer mais a fundo as problemáticas elencadas pelos autores que desenvolveram seus estudos sobre o tema “trabalho” em Angola e dirigimos a pesquisa para uma leitura mais detalhada desses cinco estudos selecionados nessa etapa da investigação. Das cinco *dissertações* identificadas entre 1950 e 1961, e classificadas como “política indígena”, uma não foi localizada. Trata-se da *dissertação* de Manuel Dias Belchior.<sup>69</sup> As outras quatro *dissertações* foram escritas por Américo Castanheira (1950), Afonso Mendes (1958), Castilho Soares (1958) e João Pereira Neto (1960). Optamos por incluir também as *dissertações* de João Herculano Moura (1955) e de José Alberto Pereira Monteiro (1959) que não consideravam

---

<sup>69</sup> A *dissertação* de Manuel Dias Belchior foi publicada com o título *Compreendamos o negro!* Tanto o texto original quanto o livro publicado em 1953 não puderam ser encontrados na biblioteca do ISCSP.

Angola como uma área privilegiada de análise, mas que tinham em vista as populações indígenas em suas formulações também sobre trabalho. Tínhamos assim um primeiro universo de dados sobre os quais trabalharíamos. A *dissertação* de Castilho Soares — que Pélissier interpretara como um dos exemplos de estudos da “mudança” — seria um interessante contraponto em relação às outras *dissertações* cuja temática central era o trabalho.

---

As seis *dissertações* escolhidas para um trabalho detido e minucioso permitem acessar um período inicial de formação de agentes para a administração colonial a partir da reestruturação do ensino ocorrida em 1946. A necessidade de se conhecerem as populações locais estava indicada pelo título da dissertação que não foi encontrada, de Manuel Dias Belchior, “Compreendamos os negros”, a tônica daquele momento. Em linhas gerais, as 17 dissertações selecionadas a princípio já mostram uma orientação geral de privilegiar estudos empíricos para as políticas destinadas às populações. Entretanto, as seis *dissertações* que escolhemos tratam diretamente do conhecimento sobre modos de intervenção do Estado nas populações. Elas se referem às populações angolanas (ou africanas de um modo mais amplo) imaginadas como “populações” a serem incorporadas às políticas de um Estado nacional/colonial.

Assim, ao nos concentrarmos em como os problemas sociais destinados aos africanos foram inscritos nas *dissertações*, será possível identificar de que forma saberes, objetos, imagens e todo um conjunto de formulações foram acionados por cada um dos autores. Procuraremos apreender os significados internos ao jogo social por meio das “inscrições literárias” (Latour & Woolgar, 1997) que permitem observar a realidade social angolana “traduzida” no contexto de formação dos administradores coloniais em Lisboa. As *dissertações* são, portanto, tomadas como objetos produzidos no interior de um espaço social e percebidas na sua rotina de inscrição, caminhos metodológicos perseguidos neste livro.

Procuraremos reunir “contexto” e “conteúdo” em que o objeto é construído segundo relações mais amplas e que viabilizam a suspensão das verdades de seus autores. Tal procedimento permite nos distanciarmos dos discursos de cada aluno e considerar as linhas de força que conferem as condições de possibilidade de cada texto. Nesse sentido, procuraremos descrever como conteúdos (conceitos, problemas, soluções, fontes) foram narrados em padrões de escrita (estilo do texto e da comunicação), procurando perceber os repertórios e os modos de acioná-los. Assim, tomaremos as *dissertações* como possibilidades de comunicação de um conjunto de elementos que apresentaremos à medida que considerarmos como cada autor formulou o seu problema teórico e prático.

O saber colonial, por meio das dissertações, passa a ser um saber gravado com base em técnicas acadêmicas que são ao mesmo tempo “práticas institucionais” (Souza Lima, 2002) e “práticas epistêmicas” (Stoler, 2009), ou seja, objetos em um cotidiano que conecta o administrativo com o acadêmico, em um cenário incerto e em correspondência com o mundo imperial em mudança. As dissertações são, portanto, objetos do cotidiano administrativo e que produziram uma imaginação para Angola.

As *dissertações* aqui consideradas estão conectadas especificamente aos saberes transmitidos pelos responsáveis pelas cadeiras do 1º grupo, que como vimos no capítulo 1 eram de Direito: Política Colonial e Direito Colonial Internacional. Tais cadeiras estiveram sob a responsabilidade dos professores Santa-Rita e Silva Cunha em um primeiro momento, e de Adriano Moreira e Silva Cunha a partir de 1955. Herdeiras de temáticas originadas nas décadas anteriores, essas cadeiras foram (re)pensadas em 1946 em função da necessidade de se conhecerem as “políticas internacionais” destinadas aos territórios dependentes de acordo com as novas agências e os novos agentes do período posterior à II Guerra Mundial.

Em 1947, a Silva Cunha foi destinada a cadeira de Direito Colonial Internacional, tendo permanecido Santa-Rita com a já tradicional cadeira de Política Colonial. Os temas “internacionais” emergem nas cinco *dissertações* que analisamos, com exceção da de Monteiro.

As referências à OIT, principalmente, mas também à ONU e à Unesco atravessaram esses estudos e ampliam as formulações elaboradas em torno da Política Colonial. No processo, os modos de classificação de populações e de formas de intervenção foram transformados. A temática *trabalho indígena*, já tradicional e pensada a partir da ideia de que aos africanos era destinado o papel de fornecedores de mão de obra, foi sendo reformulada dentro desse novo enquadramento de necessidade de “estudos” sobre a realidade ultramarina.

Como veremos, os problemas do *trabalho indígena* estiveram voltados para a necessidade de compreensão dos *indígenas* e, conseqüentemente, para que *soluções* ou novos métodos de intervenção pudessem ser imaginados. As *dissertações* do capítulo 4 mostram que as populações continuaram sendo representadas, após 1946, segundo a ideia de um trabalhador ideal, assalariado, que atendessem às exigências de uma economia “nacional” desejada. Esse ideal — distante das imagens sobre as populações indígenas marcadas por muitos preconceitos e discriminações — manteve, como veremos, a possibilidade de que se criassem novos programas de ação administrativa. A “compreensão” dos indígenas tinha, portanto, uma função: ampliar a capacidade do Estado para agir em nome delas e, portanto, dominá-las, submetê-las a um regime de trabalho forçado e de exploração.

As possibilidades de ação do Estado se multiplicaram com o tempo. Os designados *indígenas* continuaram a ser objetos privilegiados de uma ação reparadora que começou a ser imaginada de acordo com novos paradigmas administrativos. No lugar dos castigos físicos, os agentes do Estado deveriam ser responsáveis por programas educativos que oferecessem a continuidade de “transformação” dos trabalhadores sem uso da força. A ideia se firmou, principalmente, a partir do diálogo com as regras internacionais. O trabalho obrigatório deveria ser banido — uma proposta que foi acordada formalmente com a assinatura da Convenção nº 29 em 1956 (*Convenção do Trabalho Forçado* de 1930).

Tais propostas abriram espaço para que as *dissertações* contivessem os novos modelos administrativos que orientassem o cotidiano

dos funcionários locais. Em outras palavras, desenhava-se — pela prática — o espaço de uma alta gestão colonial conhecedora das regras “modernas” de administração colonial. Se em 1946 as regras de reestruturação do ensino haviam estabelecido a necessidade de educação dos “altos postos”, a inscrição de *problemas e soluções* nas *dissertações* criava, na prática, meios para que tais normas pudessem ser seguidas. Os “alunos-autores” ganhavam legitimidade — ou pelo menos pretendiam se posicionar nesse lugar — como os verdadeiros “conhecedores” dos problemas coloniais.

Quando em 1958 a *dissertação* de Afonso Mendes foi publicada, a Escola Superior Colonial já havia sido transformada em Iseu e todo um aparato mais amplo se configurara em torno da necessidade de investimento nos “estudos coloniais”. A *dissertação* foi publicada como o 12º volume de trabalhos desenvolvidos no âmbito do CEPS, centro de estudos dirigido por Adriano Moreira, que na ocasião já era responsável pela cadeira de Política Ultramarina. Nos anos que se seguiram a 1955 — ao início das atividades do CEPS e à assinatura das propostas da OIT — a temática *trabalho indígena* fortemente conectada aos estudos do professor Silva Cunha perdeu espaço para outras temáticas mais propícias a um melhor “entendimento” do que seriam as reais “necessidades” dessas populações, ou seja, moldes mais modernos e palatáveis para dominá-las.

Como veremos, formulações em torno de uma economia comunitária e de trabalhadores rurais preencheram as páginas de Castilho Soares. Não se falava de *trabalho indígena*; muito menos de *abusos* por parte do Estado. A tônica desse trabalho é a de um melhor *ver e ouvir* para que políticas “corretas” sejam colocadas em ação. No entanto, o estudo de Castilho Soares foi parte de um contexto em que as fórmulas de Estado estavam sendo experimentadas. Sendo a população local ainda *indígena*, métodos específicos foram imaginados, enquanto se imaginava também que administradores seriam “capazes” de utilizá-los. À “alta gestão” foi destinado o lugar de responsável por organizar esses processos. As populações locais continuaram sendo concebidas a partir de projetos econômicos mais amplos, muito embora os discursos apontassem para um Estado criado para “servir” às necessidades de uma população.



Ao ser publicada em 1961 como o 49º volume da série de estudos do CEPS, a dissertação de Castilho Soares marca uma passagem importante que procurou valorizar os “estudos sociais”. Se observarmos as *dissertações* anteriores sobre o *trabalho indígena*, questões sociais já estavam em discussão, mas ainda em conexão com os conteúdos “antigos” e ligadas de forma umbilical à ideia de *trabalhadores indígenas* contratados por colonos e empresas que *abusavam* da sua força de trabalho. Nos anos 1960, outras possibilidades de ocupação colonial passaram a ser consideradas sem que, no entanto, se abandonasse a necessidade de um Estado “capaz” de conduzir as populações ao seu lugar determinado em uma coletividade mais ampla. Como veremos, apesar dos novos conteúdos, as populações continuaram sendo identificadas pelo trabalho, um trabalho que ganhou conotações a partir do uso do termo *rural*. As populações que antes eram consideradas *indígenas* e fontes de mão de obra passaram a ser designadas como populações rurais e urbanas e outras denominações que consideraremos nos próximos capítulos. Assim, apesar de uma mudança na nomenclatura, as populações permaneceram sendo imaginadas segundo um ideal: “futuros trabalhadores” para uma economia em crescimento.

Podemos extrair três proposições a partir desta hipótese. Primeiro, os saberes sobre o *direito indígena* produzidos pelo professor Silva Cunha perderam espaço por estarem referidos principalmente à ideia de *trabalho indígena*. O que é importante observar é que a marginalização desse saber não foi resultado de uma crítica quanto às ideias discriminatórias e racistas contidas em suas formulações. Silva Cunha foi um especialista do tema *trabalho indígena* que, dentre várias outras formulações, tentou estabelecer algum diálogo com os códigos jurídicos locais (o que se definia por Direito Consuetudinário). No entanto, o que se percebe na análise desse período é que, à medida que as formulações em torno do *trabalho indígena* foram perdendo espaço ao serem associadas aos *abusos*, a prática desse professor também foi marginalizada. Isso impede que se compreenda de forma mais aprofundada os seus instrumentos utilizados para dominação e de que forma a nova linguagem manteve ou não continuidades com essas antigas propostas.

Podemos voltar a Gallo neste ponto. Em 1988, em suas indagações quanto ao papel da Antropologia para o exercício da dominação, Gallo se concentrou basicamente nas investigações desse professor. Silva Cunha foi um professor contratado no contexto de reformulação do ensino em 1946 (tal como Silva Rego e Jesus Nunes dos Santos) e que formulou propostas interpretativas ainda baseadas em noções de uma economia escravocrata, sustentada pelo ensino religioso das missões e por formulações de um “Direito do Trabalho Indígena”. Ao se concentrar exclusivamente nas temáticas circunscritas principalmente às missões de pesquisa realizadas por Silva Cunha, Gallo desloca o foco e não considera as novas propostas, mais “modernas”, que abriram caminho a partir de Adriano Moreira. Assim, Gallo exclui de sua análise as “mudanças” propostas por Adriano Moreira ao considerar a sua atividade longe das discussões em torno do *trabalho indígena*, do trabalho obrigatório e também das interpretações “jurídicas”.

Essa afirmativa nos leva para um segundo ponto. Os modos de perceber a administração colonial nos anos 1950, analisados a partir das *dissertações* escolhidas, permite uma maior aproximação aos saberes ligados ao professor Adriano Moreira e às propostas de valorização das “ciências sociais e políticas” como métodos mais dinâmicos para as propostas de democratização exigidas naquele contexto. Ao ocupar a cadeira que passou a ser denominada Política Ultramarina, Adriano Moreira ampliou as traduções necessárias à legitimidade de um discurso sobre as colônias, deixando de lado as referências ao Direito — mesmo essas referências tendo estado na base da sua formação, vale lembrar.<sup>70</sup> A influência desse professor poderá ser sentida principalmente nas *dissertações* que consideraram um conjunto amplo de referências bibliográficas e terminologias traduzidas das discussões da OIT, ONU e Unesco. Vale ressaltar, ainda, que tais ideias não foram “obra” exclusiva de interpretações desse professor, mas acima de tudo impulsionadas

---

<sup>70</sup> Para referências à trajetória de Adriano Moreira, ver capítulos 1 e 2.

por ele. Assim, na *dissertação* de Castanheira, em 1950, as influências já estavam lá, mesmo sendo uma *dissertação* orientada possivelmente por Santa-Rita ou Silva Cunha. A única *dissertação* que não segue esse padrão é a *dissertação* de Monteiro. No capítulo 6, ao compararmos as duas *dissertações* produzidas em 1959 e 1960, será possível ver formulações em oposição: na primeira, as referências são predominantemente “nacionais”; na segunda, retiradas de discussões “internacionais”. Em 1959, Monteiro pretendia manter o *trabalho indígena* como um *problema* ampliado para o contexto rural, levando em consideração um conjunto de referências tradicionalmente portuguesas. Por outro lado, Pereira Neto formulou a integração das populações *indígenas* de acordo com novos modelos interpretativos internacionais.

Desta forma, um terceiro ponto que pretendemos destacar pode ser depreendido a partir dessas duas *dissertações*: um embate em torno da legitimidade de conteúdos e de práticas que deveriam orientar as ações do Estado nas colônias. Em Monteiro, vemos que, para além das concepções em torno dos *indígenas* como populações objeto de tutela (por parte do Estado para integração ao coletivo), se desenharam modos de ação da administração local que mantiveram continuidade com as propostas de Mendes, no sentido de programas educativos. A ideia de um “bom governo” foi inscrita segundo um conjunto de recomendações que consideravam as “necessidades” de uma população a ser tutelada. Em 1960, Pereira Neto formulou *problemas* semelhantes, mas com base na ideia de que foram *problemas sociais*. As populações-alvo deixaram de ser *indígenas* para se transformarem em novos objetos de ação do Estado: famílias desestruturadas, jovens delinquentes, indivíduos subalimentados, desemprego etc. A ação do Estado se baseava, como nas outras *dissertações*, em programas educativos. Assim, apesar das linguagens diferentes, ambos os autores entendiam a necessidade de mudanças na administração local, sendo a “educação” o método mais apropriado de imaginar a ação colonial “moderna”.

Consideramos, então, esses dois “alunos-autores” como autores em disputa por termos mais legítimos para a ação colonial de Angola.

Ambas as *dissertações* funcionaram como espaços de exibição interna do confronto de argumentos, de formulações políticas em competição. No processo, os *indígenas* deixaram de ser *indígenas* para se transformarem em populações *rurais* colocadas como objetos de ações educativas. A possibilidade para que a educação fosse uma *solução* para os *problemas* das populações locais foi mantida a partir da ideia de *condicionalismos* inerentes ao contexto colonial. *Condicionalismos* que passaram a ser descritos em situações, comportamentos, modos de viver como era exigido de uma *dissertação* cujo objetivo visava tratar dos *problemas* de uma gestão colonial. Como essas populações eram divergentes do que se esperava delas, ações reparadoras puderam ser acionadas e consideradas como métodos legítimos de ação, principalmente por estarem em correspondência com os modelos de ação internacionais.

Consideramos esses três argumentos como eixos interpretativos para acessar as formulações dos “alunos-autores” escolhidos nesta parte. As *dissertações* dos anos 1950 mostram que a suposta ruptura expressava disputas internas e diálogos externos com agências internacionais. E que, apesar das diferentes formulações e saberes acionados, mantiveram como principal motor dos argumentos a existência de populações “incapazes” como objeto de políticas de Estado que as conduziriam aos lugares designados por uma coletividade “nacional”. Assim, as *dissertações de licenciatura* se transformam em uma janela de observação de relações construídas no sentido da obrigatoriedade do *trabalho indígena*, da ação de administradores, de um cotidiano viabilizado pelo Estatuto do Indigenato, mas não limitado por este — que pouco explicaria a complexidade da ação colonial.

## Repertórios do conhecimento especializado

Nos anos 1950, a ideia predominante nos estudos coloniais especializados era a de que as populações africanas, denominadas “indígenas”, haviam sido destinadas ao trabalho. Setores da sociedade angolana foram descritos e nomeados nos textos seguindo determinados marcadores sociais dependentes de conjunto de variáveis que serão analisadas neste capítulo. A problemática do *trabalho indígena* era anunciada em conexão com o aumento dos europeus em Angola e com as maiores exigências de serviços públicos. A partir deste que foi o maior problema da colonização, descrições sobre as populações eram traçadas nos textos, compostas por estratégias de idealização, de classificação de grupos e de identificação das necessidades sociais. Tais marcas textuais podem ser consideradas em razão da negociação com professores e outros autores do cenário nacional e internacional dos anos 1950.

### O “PROBLEMA” DA MÃO DE OBRA

Americo Castanheira, em sua dissertação escrita em 1950, apresentava o problema da falta de trabalhadores para os projetos da economia em crescimento (Castanheira, 1950, p. 54) e a região da Huíla, ao sul do território colonial, fora focalizada em seu texto pela baixa densidade populacional em comparação com o restante do território. A escolha geográfica para o estudo visa ao futuro, uma expectativa de expansão do projeto colonial, como mostra na citação a seguir:

[...] reúne inúmeras probabilidades de, no futuro, vir a interessar à colonização branca portuguesa e onde presentemente se entrecrocavam com maior fragor os interesses dos indígenas e dos europeus, onde a individualização do progresso atingiu maior número de facetas, e ainda por ser a menos rica em população, que a escolhemos para objeto das nossas considerações (Castanheira, 1950, p. 45-46).

A Huíla ou Terras Altas da Huíla, uma região do planalto sul-angolano, era considerada o paraíso em Angola para os europeus: região com clima ameno e propício à colonização branca, uma imagem que ficou conhecida ao longo do tempo. Apesar do clima, as condições para uso de terrenos não eram tão boas. Ex-colonos consideravam que quase nenhum produto de alta cotação era cultivado, não havia grandes plantações (como acontecia ao norte), nem vocação para a pecuária (mais frequente ao sul da Huíla), nem riquezas minerais a serem extraídas (Castelo, 2007, p. 320). Os conflitos entre os poucos colonos com explorações na pequena agricultura tradicional, que muitas vezes ocupavam os cursos de água, e os designados “indígenas” era frequente, embora tais atritos não chegassem a ser tão graves como nas “grandes roças do norte” (Castelo, 2007, p. 320).

A Huíla convidava a uma representação do “interior” de Angola. Era o lugar, por excelência, a partir do qual a imagem de *ocupação branca* em contato com uma população *primitiva* poderia ser construída. Marcada pela ideia de fronteira, fora nomeada desde finais do século XIX como área ocupada por colonos brancos em contato com populações desconhecidas ou consideradas ainda não civilizadas. Em fins do século XIX, a região havia sido palco de disputa entre interesses portugueses, alemães e ingleses (Bastos, 2009, p. 57-59) e para onde se projetou uma colonização portuguesa com o intuito de reclamar ocupação efetiva. A baixa densidade populacional seria uma dentre outras características da região da Huíla. As populações daquela localidade também imigravam pelas fronteiras do sul, para buscar trabalho nos territórios vizinhos ou fugir das autoridades administrativas que fiscalizavam a aplicação da lei e a cobrança de impostos, eventos sociais que emergem aqui e ali nas caracterizações dos alunos-autores.

Em duas das dissertações aqui analisadas, a de Américo Castanheira e também a de Afonso Mendes, essas populações do sul eram caracterizadas com uma “diminuta produtividade per capita” em função do seu “estado sanitário deficiente”. O seu comportamento não seria, na perspectiva dos autores, motivado para buscar vagas de trabalho em empresas ou nas obras públicas realizadas pelo governo (como estradas, pontes etc.). A descrição do “problema do trabalho” mostra, portanto, esse trabalhador em potencial percebido pela recusa ao trabalho. Castanheira se pergunta: “quais as causas que levam o preto a ter tão grande relutância, em todo o território, a contratar-se para as necessidades da província?” (Castanheira, 1950, p. 57). Para tanto apresenta um conjunto de características da população em um dos tópicos de quase 30 páginas das 128 que totalizam a sua *dissertação*. Conectadas ao comportamento em relação ao trabalho, foram inscritas em uma seção dedicada ao assunto cujo título é: “causas que levam o indígena, em todo o território, a ter tão grande relutância em contratar-se”.

Esse comportamento está relacionado à diversidade étnica da região da Huíla. Castanheira considera ser uma característica a emigração de algumas populações (referindo-se aos *Cuanhamas* e *Vaniekas*) que se deslocam para o lado de lá da fronteira, para o território controlado pela autoridade inglesa.<sup>71</sup> A imigração dos *Ganguelas* e *Quiocos* é explicada pelo melhor pagamento que recebem dos patrões estrangeiros. Os *Cacondas* seriam trabalhadores ociosos, já que o trabalho é entendido por eles como uma atividade das mulheres, o que levaria os homens válidos a não se interessarem pelo trabalho. Castanheira também nomeia os *indígenas problemáticos* — aqueles que cometem delitos, como os de feitiçaria, que são interpretados como inconvenientes à Política Ultramarina. Os *problemáticos* também poderiam ter o mesmo destino que os considerados *dóceis*, como os *Ganguelas*, os *Mumuilas* e *Lunianekas*, e fixados em aldeamentos nas proximidades das indústrias de

---

<sup>71</sup> Os *Cuanhamas* são povos que têm a criação de gado como sua principal atividade e não se fixam a um ponto específico do território. Ver Carvalho (1999).

pesca. Vale notar que o autor não faz referência a qualquer fonte para nomear essas populações.

Castanheira foi o único dos “alunos-autores” a considerar a população do sul de Angola a partir da ideia de uma diversidade étnica, mesmo que esta designação atendesse aos propósitos de sua *dissertação* de identificar essas populações como trabalhadores. Ao longo dos anos 1950 uma mudança nas possibilidades de nomear os *indígenas* teve lugar. A diversidade étnica já não é uma possibilidade na narrativa de Afonso Mendes escrita em 1958, na qual o *indígena* aparece descrito a partir de caracterizações mais genéricas. Na dissertação desse outro autor, “A Huíla e Moçâmedes: considerações sobre o trabalho indígena”, o *indígena* estaria condicionado por uma lógica de “usos e costumes que levaram séculos a criar-se”, de uma “preguiçosa existência que aprendera[m] de seus antepassados, de modo algum desejando relações com o trabalho regular e constante” (Mendes, 1958, p. 86) e “entregues a si mesmos e sem força de vontade” para um esforço voltado para o maior rendimento no trabalho (Mendes, 1958, p. 129).

Pode-se propor que os critérios étnicos, como encontrados em Castanheira, estivessem baseados em estilos de narrativa de períodos anteriores. Uma rápida consulta aos textos de Henrique Galvão, intelectual de uma geração anterior aos “alunos-autores” aqui analisados, permite identificar o destaque dado às descrições de “povos indígenas” em suas formulações sobre a administração colonial para Angola (Galvão, 1952).<sup>72</sup> Assim, as caracterizações

---

<sup>72</sup> Henrique Galvão foi um intelectual com experiência na administração em Angola e autor de variados livros sobre a administração colonial entre 1930 e 1950. As suas formulações sobre a organização administrativa para Angola levam em consideração as características étnicas. Henrique Carlos da Malta Galvão (1895-1970) foi um capitão do exército, escritor e intelectual. Ocupou diferentes cargos, dentre os quais destacamos comissário-geral da Exposição Colonial Portuguesa (1934); diretor da Emissora Nacional (1934); governador da Huíla; e inspetor superior (anos 1940). Em 1950, foi preso por se opor ao regime político de Salazar. Refugiou-se na Argentina em 1959 e, em 1961, desviou o Navio Santa Maria numa tentativa de provocar uma crise política contra Salazar. Exilou-se no Brasil, São Paulo, onde faleceu em 1970. Para



étnicas no contexto administrativo perderam espaço nos anos 1950 para darem lugar a formulações sobre o comportamento do *indígena* a partir de critérios econômicos ou políticos. O marcador econômico das representações sobre os povos coloniais, já encontrado em Castanheira, predomina na *dissertação* de Mendes. Castanheira interpreta o *indígena* como aquele que, embora não ame o dinheiro como um bem para enfrentar obstáculos futuros, utiliza a moeda como um meio para satisfazer as “veleidades que o estado de pouco desenvolvimento em que se encontra” (Castanheira, 1950, p. 59) oferece. O comportamento do indígena é considerado com base em uma ambição, uma motivação para melhorar o nível de vida. Um *indígena* que estaria “tanto nas povoações dispersas pelo mato, como no meio de povos das mais diferentes índoles e perto da fronteira” (Castanheira, 1950, p. 58).

Essas representações sobre as populações locais levam à afirmação de que o trabalho nas terras de propriedade *indígena* não seria uma *solução*, já que o assalariamento seria mais rendoso do que o “benefício que o negro tira da terra”, transformando-os em seu discurso em elementos da produção dada a sua capacidade de trabalho (Castanheira, 1950, p. 85). A condução do *indígena* ao trabalho assalariado é o meio encontrado pelas autoridades administrativas para intermediar a relação entre *indígenas* e empresários. A citação abaixo mostra esse vínculo entre um comportamento indígena colocado como objeto e as expectativas de trabalhadores para a economia.

O indígena procura trabalhar onde o seu esforço for mais bem recompensado e não resulte quase exclusivamente em benefício do patrão que enriquece enquanto ele, “o coitado”, o “motor-fubá”, que se desgasta, perde a mulher

---

as posições da administração colonial, ver capítulo 3. Se considerarmos as propostas de Steinmetz (2007), quanto à relevância das descrições etnográficas para a construção do aparato colonial (administrativo) alemão do século XIX, seria interessante explorar como essas populações foram representadas por Henrique Galvão e outros intérpretes da ação colonial (intelectuais e administradores) dos anos 1920, 1930 e 1940.

que ficou lá longe e, venal como é, abandona a casa, o gado, o arrimo e os filhos, que passaram a guardar os cabritos do vizinho.

E, se não logra conseguir melhor situação, então procura eximir-se ao trabalho, trabalho que, para ele, além de ser aviltante (como no caso da agricultura) muitas vezes representa o desmoronar da riqueza acumulada através de gerações. É que o total dos salários que virá a receber, depois de satisfazer o imposto (ou mesmo sem esta restrição) não chega para pagar o “alambamento” duma nova mulher (Castanheira, 1950, p. 61-62).

Castanheira propõe que o *problema do indígena* está ligado à ausência de uma “recompensa” pela dedicação a um patrão. Os salários pagos não seriam suficientes para o trabalho realizado pelo *indígena*, para além da distância de sua família, do gado, da terra. O salário seria insuficiente até mesmo para o pagamento do “alambamento” por uma *nova mulher*.<sup>73</sup> Castanheira sugere que o indivíduo estaria “interessado pelo dinheiro”, colocando esta como uma das principais características do *indígena*. À medida que o autor apresenta o comportamento digamos “econômico” do *indígena*, este é transformado em um “africano genérico”. O aluno não considera, por exemplo, que efeitos o salário teria para a organização dos grupos aos quais o trabalhador pertence. Castanheira parte da ideia de que o salário é insuficiente e, portanto, um dos *problemas* para a recusa do trabalho por parte dos indígenas.

Para além do salário não compensar, o tempo longe da família, ao ser *recrutado* para áreas distantes, levaria a uma desorganização familiar, referindo-se a uma das sessões da OIT (29ª Sessão da Comissão Política e Social nos Territórios Dependentes). A desorganização da família indígena seria solucionada se fossem projetadas

---

<sup>73</sup> O *alambamento* seria um dote pago aos pais pelo casamento com sua filha, palavra mencionada de forma pontual no texto de Castanheira, sem grandes explicações. O alambamento também é conhecido por “bride-wealth” ou “lobolo”.

indústrias apropriadas às zonas rurais, ou seja, que se incentivasse a criação de empresas em áreas mais próximas do trabalhador. Salários maiores, distâncias reduzidas, projetos de crescimento “adaptados” às realidades do indígena seriam respostas à “crise” da mão de obra. Em Castanheira, tais medidas estão concentradas na última parte de sua *dissertação*; em Mendes, elas são mais abundantes, distribuídas nos vários capítulos e referidas aos problemas identificados no percurso da análise, como vemos no exemplo abaixo, em que descreve os homens que podem ser caracterizados por “indígenas”.

Dentro das suas possibilidades, as autoridades administrativas esforçam-se por levar os indígenas ao cumprimento desse dever, quer facilitando emprego aos que o procurem, quer recrutando para serviços de interesse geral os que sejam mais relutantes em trabalhar.

Regra geral, os homens de mais de 40 anos não são empregados em trabalho assalariado na Huíla. Pode mesmo dizer-se que a grande massa dos trabalhadores tem idade compreendida entre os 18 e os 30 anos, sendo o mais numeroso o grupo limitado entre os 20 e 25 anos.

Ora, os trabalhos de interesse geral, como a construção e reparação de estradas, obras de arte, barragens, edificação de portos e vias férreas, construção de edifícios públicos etc., são habitualmente localizados fora das regiões de origem dos trabalhadores, mais violentos e menos bem pagos do que o trabalho oferecido pelas outras empresas. As autoridades procuram recrutar para esses serviços, tanto quanto possível, os indígenas mais preguiçosos, e só depois os que estejam, no momento, inativos. Quer dizer, o indígena que se encontre sem trabalho pode ser recrutado para serviços de interesse geral, com as naturais consequências: afastamento da família e dos haveres, provavelmente sem se encontrar preparado para tal; ser escolhido para uma tarefa que lhe não agrada; ser submetido a uma disciplina rigorosa e a um trabalho mais pesado do que a generalidade dos outros serviços; auferir uma remuneração inferior à que receberia noutras tarefas.

Como se vê, tudo isto são razões sobejas para impelirem a procurar trabalho de moto próprio, em vez de aguardar que as autoridades lho arranjem.

Infelizmente, a maioria joga com a deficiente ocupação administrativa, escondendo-se em pleno mato, junto de parentes ou conhecidos, ou ainda em áreas administrativas limítrofes, o tempo em que dura o recrutamento para trabalhos públicos (Mendes, 1958, p. 66).

As caracterizações por idade ressaltam a força para o trabalho e ao mesmo tempo destacam problemas que vão emergindo em face da missão dos administradores para conseguir braços para as obras públicas. As suas palavras são brutais. Estão referidas a como o “aluno-autor” entendia o indígena como um trabalhador para suprir necessidades de “desenvolvimento” da colônia, em especial a região ao Sul de Angola. Em seu texto, o “recrutamento” pode ser lido como uma “captura”. Jovens, entre 18 e 30 anos de idade, os homens destinados a esse trabalho designado pelo colonizador pareciam não corresponder a essa expectativa. Vemos, portanto, a aplicação das leis em vigor, descritas no *Estatuto do Indigenato* e no *Código do Trabalho Rural*; as razões para compelir o indígena ao trabalho seriam consideradas legítimas por parte dos funcionários a serviço do Estado. Também “legítimas” no âmbito metropolitano, ao serem apresentadas em textos de final de curso de administração colonial ou mesmo publicadas em livros, como foi o caso da *dissertação* de Afonso Mendes.

Embora práticas de violência fossem legítimas, nem todas eram aceitas. A percepção de que os castigos físicos eram um *problema* foi partilhada por essa geração de autores, embora nas entrelinhas pudessem ser lidas as tensões quanto às estratégias a serem adotadas para garantir o objetivo da colonização: manter uma mão de obra que só existe pela intervenção da autoridade. Ou nas palavras do próprio aluno-autor: “uma mão de obra tão necessária, mas que atualmente não existe, ou se existe, é em grande parte devida à intervenção da autoridade” (Castanheira, 1950, p. 24).

Escrita a partir de uma revisão de literatura organizada em torno de documentos da OIT, uma outra dissertação, de autoria de João Herculano Moura (1955), está construída em torno de elementos que “condicionaram” a “estrutura social do homem” resumidos à questão do trabalho. Neste texto, a categoria *indígena* não é utilizada da forma como era usual na literatura colonial portuguesa. Centra-se em compreender como as formulações da OIT constroem o “problema do trabalho”, sistematizando-as em um texto e traduzindo-as para o contexto português. Tais formulações da OIT circulavam em outros textos da Escola, mas é em Moura que são traduzidas de forma mais contundente. Ao contrário de Castanheira e Mendes, Moura não explicita uma preocupação com a carência de mão de obra. Também não é seu objetivo apresentar “fatos” sobre alguma realidade colonial específica. No entanto, para a sua proposta de uma política social, uma população nativa genérica é apresentada no seu texto como justificativa para as novas orientações destinadas à melhoria das condições de trabalho nas colônias.

Assim, vemos um padrão na forma de nomear as populações locais: uma “ideal”, referida a como o trabalhador africano deveria ser; outra “real”, que designa como ele é. Os africanos de Angola foram considerados a partir de um ideal esperado, que esteve muito próximo de uma realidade traduzida na experiência de trabalhadores europeus e afirmada por esses regulamentos internacionais. Os *indígenas* são percebidos como potenciais trabalhadores assalariados, com a expectativa de que sejam rentáveis e disciplinados para atenderem às expectativas dos patrões e dos funcionários da administração, e terem uma boa saúde para serem *homens válidos*. A saúde ganha centralidade como um objeto de relevância a ser pesquisado para que se “melhore” esse estado das coisas, temática que inclui alimentação, vestuário e moradia. O problema da alimentação mostra um pensamento orientado para as soluções.

Assim, identificados como trabalhadores assalariados, esperava-se que se submetessem a uma ordem econômica que estava longe de corresponder ao seu cotidiano. No texto de Castanheira (1950), as resistências são visíveis ao caracterizar os homens como “relutantes

ao trabalho por razões étnicas” e que migravam (Cuanhamas), ou ambiciosos (Ganguelas e Quiocos) que iam em busca de melhores pagamentos no estrangeiro, ou ociosos (Cacondas), por estarem acostumados ao trabalho das mulheres, ou desorganizados familiarmente, resultado do recrutamento de trabalhadores para terras distantes (uma constante da ação colonial em Angola desde o início do século XX). Estas características os impediam de se fixarem em trabalhos em empresas e grandes plantações.

Havia para esses jovens intérpretes da realidade colonial um descompasso no comportamento do africano trabalhador, cujo rendimento no trabalho não correspondia ao esperado, mas antes “coaduna[va] perfeitamente com a sua maneira de trabalhar, ou melhor, de preguiçar” (Mendes, 1958, p. 64-65), “entregue[s] a si mesmo[s] e sem força de vontade”. “Preguiçosos”, “vadios”, muitas vezes “perigosos” para a política indígena (a partir da tensão dos movimentos de oposição, “subversivos”, que nos anos 1950 passaram a preocupar o governo português), os africanos eram vistos nesses textos produzidos em Lisboa integrando uma realidade bem distante da desejada para um trabalhador (do campo ou assalariado).

Os padrões classificatórios encontrados nas dissertações sob análise apresentavam propostas de desenvolvimento econômico colonial que se mantinham submetidas às intenções e aos interesses de grandes proprietários de terra e capital. A relação do governo português com as colônias é conhecida pela sua história de práticas contínuas de trabalho forçado e de construção de um sistema que conferia vantagens aos “brancos” sobre os “negros” e o acúmulo de riquezas de uns por meio do trabalho de outros (Penvenne, 1995; Pitcher, 1995). O “ultracolonialismo” português, como o chamou Perry Anderson, sustentou grupos econômicos e o uso de mão de obra colonial barata como um meio de integração com a Europa, em uma posição de dependência de países mais “desenvolvidos” (Anderson, 1963; Cahen, 1997; Clarence-Smith, 1985). Os anos 1950 informam uma ordem política marcada pela continuidade dessas práticas apoiadas pelas Forças Armadas, pela

polícia, pela Igreja Católica e por uma oligarquia de proprietários de terra, grupos industriais e financeiros. As revisões da política colonial portuguesa da década de 1950 foram entendidas como cosméticas por Rui Pereira (1987), mantendo reformas sanitárias e escolares que situaram o africano como um “outro”, distante da sociedade moderna (Pélissier, 1979), portanto, ausente de elaborações surgidas de demandas locais (Cahen, 1997).

As classificações sociais inscritas nas dissertações estão diretamente ligadas a esse cenário político e econômico nacional. As referências às políticas de assistência social e aos modelos baseados em “justiça” e “igualdade” foram crescentes a partir do início de 1950. Em Angola, civilizar o “indígena” pelo trabalho havia sido uma “solução” para a falta de braços e o funcionamento dos serviços públicos e das culturas agrícolas obrigatórias; tal solução foi mantida como necessária com a chegada cada vez mais numerosa de europeus ao território (Castelo, 2007).

Se as representações podem ser atalhos de uma realidade complexa, diversa e multifacetada com o propósito de intervenção, como propôs David Scott (1998), os ideais formulados pelos alunos são produtos da configuração social específica, em que objetos são definidos e selecionados para a representação. A distância entre o trabalhador “ideal” e o “real” — ambas ficções — permitiu uma escolha de determinados objetos, sua existência no texto e a produção de um modo de perceber a realidade colonial por parte dos especialistas em formação em Lisboa. O papel dos estudos era o de identificar as causas para a inexistência de trabalhadores e explicitar os motivos pelos quais o “trabalhador indígena” ou o “agricultor” não correspondiam ao ideal esperado. Essa estratégia discursiva se organizava de forma criativa em cada um dos alunos, que enumeravam diferentes motivos para tal descompasso.

## DE TRABALHADORES PARA AGRICULTORES

As descrições das populações angolanas foram inseridas em modalidades do discurso que localizamos como estratégico para a finalidade colonial. Complementar à idealização dos trabalhadores para a economia colonial, encontramos outras linhas discursivas que estabeleciam classificações para os grupos sociais de Angola. Tendo sido, nas décadas anteriores, nomeados exclusivamente como “indígenas” (com base em elementos raciais e culturais, como já referimos), os africanos receberam novas classificações, como “agricultores”, “produtores autônomos” ou “trabalhadores assalariados”.

O enquadramento das populações africanas à categoria de “agricultor”, ou seja, um trabalhador rural, visava a uma agricultura exemplar, eficiente e ordenada. A extensão dos blocos de cultura e as espécies agrícolas a serem fomentados em cada região eram calculados de modo a exigir, inicialmente, um mínimo de 180 dias de trabalho por ano aos indivíduos considerados agricultores, média que não se considera elevada nem difícil de atingir, em virtude de ser correspondente à média de dias de trabalho de um cultivador de algodão, de muitos cultivadores de café e daqueles tidos presentemente como de melhor nível de evolução. Por isso, era considerado agricultor todo aquele que preenchesse cumulativamente as seguintes condições: a) ter residência permanente, em habitação melhorada, há mais de três anos, junto das suas terras em cultura ou em aldeamento que fique próximo; b) cultivar a área mínima que lhe for fixada pelos Serviços de Agricultura; c) possuir as plantas perenes que lhe forem indicadas, convenientemente tratadas, por mais de três anos; d) prestar ao gado de criação e de trabalho, onde for possível, os cuidados prescritos pelos Serviços de Veterinária; e) manter o solo protegido contra a erosão e seguir as demais prescrições técnicas necessárias às culturas, à preparação e à apresentação dos produtos (Soares, 1961, p. 53).

Esses novos termos descritivos, com representações étnicas, substituíram as identificações anteriores de *trabalho indígena* e que se propunham a um diálogo mais próximo das orientações



da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Nesses espaços havia uma maior atenção para os processos de descolonização e os posicionamentos de apoio e intervenção internacional em emergência naqueles anos. Por outro lado, nas dissertações em diálogo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), como Moura e Mendes, a identificação dos “trabalhadores indígenas” se mantinha em conexão com as regras e as necessidades por direitos dos “trabalhadores assalariados”.

Entretanto, o termo *homens válidos* ainda é recorrente na dissertação escrita em 1960 e publicada em 1961 de Castilho Soares, o que permite conectar com a ideia de “trabalhadores” para uma economia desejada dos textos anteriores. Os homens são caracterizados no contexto urbano, e o autor se refere a eles como grandes comunidades, uma massa, 150.000 nativos em Luanda (“libertos da disciplina tribal”; “uma corrente humana rústico-urbana que o progresso civilizador da colonização desencadeou” (Soares, 1961, p. 174). A população urbana, destribalizada, não seria exclusiva da capital Luanda. Sua presença poderia ser sentida também em outras cidades angolanas, o que se pode depreender do texto.

As populações destribalizadas foram descritas principalmente pelas suas moradias nos diferentes bairros que visitou: em Lobito, no distrito do Congo, na região cafeeira do Amboim, na circunscrição de Calulo, e em algumas aldeias de Bailundo (Posto do Mungo). No texto, à medida que apresenta essas populações, Soares procura “ilustrar” as diferentes fases de “evolução social e econômica dos indígenas”. Esses indivíduos urbanos eram originários de comunidades isoladas e distantes, onde mantinham um alto grau de solidariedade, intimidade e opinião local eficiente, explica Soares. Depois, foram *transportados* para áreas onde a “vida é lassa, onde apenas conta o egoísmo dos interesses privados e tendem a reunir-se os inadaptados e a multiplicar-se os problemas” (Soares, 1961, p. 202).

Os termos populações *destribalizadas* e *flutuantes* estão colocados no texto em oposição às populações *estabilizadas*. Os *estabilizados* (indivíduos) são definidos pela solidez profissional e familiar

dos seus membros, ou seja, com “hábitos de vida civilizados”. Esta diferenciação é explicitada por Castilho Soares para incorporar os assimilados, do ponto de vista social e cultural — mesmo aqueles que não fossem assimilados do ponto de vista legal, explica. Assim, o “aluno-autor” considera haver uma diferença a partir de observações sociológicas e não jurídicas, definindo um primeiro grupo distinto do segundo. O segundo grupo seria constituído por uma “grande massa de indivíduos flutuantes, em deslocação contínua entre a cidade e a *sanzala* natal, sem estabilidade profissional, solta de qualquer disciplina, à margem da sociedade tribal e da sociedade civilizada” (Soares, 1961, p. 193-194).

Essa massa destribalizada seria passível de ser integrada a uma “população civilizada plurirracial”, nos termos da coletividade que se pretendia criada a partir de 1961. As populações angolanas seriam primitivas e ainda longe de alcançar a civilização. Os bairros suburbanos seriam produtos da desintegração de comunidades naturais que teriam perdido a coesão original e o respeito por costumes e instituições anteriores, concebidos pelo autor como um resultado da presença europeia que os arrancou do seu habitat e não respeitou conceitos, hábitos e tradições, “fazendo-os mergulhar na mais atroz luta pela existência, fora do amparo dos seus mores ancestrais e das suas proteções divinas” (Soares, 1961, p. 202). Vemos assim que as caracterizações como *problemas* de um comportamento indígena são somadas à ideia de que foram “vítimas” da colonização e da ação do “homem branco”.

## **TEORIAS NEGOCIADAS**

Os procedimentos de escrita utilizados pelos alunos-autores tomaram as populações angolanas como objetos de conhecimento a partir da negociação com professores e outros autores do cenário nacional e internacional. Os modos de perceber os africanos foram selecionados com base em um leque abrangente de características reelaboradas de antigos textos coloniais e de novos autores. Como sugere Charles Tilly (1997), as performances individuais ocorrem diante de

guias condutores (*scripts*) e do conhecimento local compartilhado, e dependem de um conjunto complexo de processos que estabelecem os limites para as histórias que delas resultam. Castanheira, Mendes, Castilho Soares e os demais alunos-autores representaram populações africanas segundo recursos narrativos que ganharam existência e significado no interior de uma configuração de indivíduos e suas trajetórias particulares.

Assim, temas antigos eram aproveitados e transformados. Aqueles ligados aos problemas da saúde do trabalhador eram mencionados a partir das referências sanitárias do professor Mendes Correa, cujos estudos sobre corpo das populações tribais voltavam-se para a antropologia biológica, apresentada em seu livro *A Síntese de África*, de 1949. Eram comuns temas sobre vestuário, alimentação e moradia e foi citado por Afonso Mendes de forma muito vaga, e com mais destaque em Américo Castanheira quando este versou sobre as condições sanitárias dos indígenas, e em Moura, que se concentrou em organizar as novas políticas internacionais junto à OIT. Muitos trabalhos dos anos 1950 estiveram conectados à força das ideias deste professor, que foi responsável, nos anos 1950, pela cadeira Instituições Nativas do curso complementar e que, até os anos 1958, foi diretor da Escola Colonial (Iseu).

Castilho Soares, de outra parte, aproxima-se da realidade angolana integrando uma das missões de pesquisa promovidas pelo Centro de Estudos Políticos e Sociais (CEPS) em colaboração com a Junta de Investigações Ultramarinas (JIU). A sua dissertação, intitulada “Política de Bem-Estar Rural em Angola (Ensaio)”, pode ser enquadrada como um trabalho de antropologia aplicada comprometida com o regime colonial e com suas necessidades de conhecimento das colônias para domínio continuado — uma antropologia incentivada pela institucionalização da disciplina em Portugal (Pereira, 1987; Leal, 2006, p. 167; Castelo, 2012). Nela, o autor afirma:

Torna-se, por isso, imprescindível conhecer os **motivos** que fazem agir essa sociedade ou sociedades, isto é, as suas motivações. Todas essas motivações nos poderão parecer bizarras e sem valor, mas o que mais importa não é

saber, precisamente, o que nós pensamos. O que importa é saber o que os próprios indígenas pensam, porque, se desprezarmos as coisas que têm para eles um interesse supremo, a legislação, repousando sobre o mau entendimento inicial, arrisca-se a causar mais mal que bem e a destruir irremediavelmente o que não poderemos, talvez, jamais, substituir (Soares, 1961, p. 191, grifos do autor).

Na citação acima encontra-se o único termo em **negrito** das quase 300 páginas da dissertação. A ênfase em “**motivos**” (dos africanos) é reveladora da orientação teórica de uma antropologia culturalista, resultado do diálogo que o autor estabelece com o professor do Iseu, Jorge Dias. Recém-ingresso no quadro de professores daquela instituição, Jorge Dias havia sido contratado para o 3º grupo e para reforçar as propostas das Ciências Sociais, como vimos anteriormente. Ele propunha um desenvolvimento culturalista com tendência à valorização das pessoas, seus sentimentos e pensamentos. Naqueles anos, os antropólogos em Portugal haviam deixado de lado as marcas da tradição e do pitoresco para darem lugar a novos modos de percepção centrados em pessoas, grupos, processos culturais e sociais (Leal, 2006, p. 173). Tais formulações — em sintonia com os trabalhos da antropologia cultural americana, tais como os de Ruth Benedict — influenciaram o trabalho do professor Jorge Dias, que marcaria uma oposição ao seu colega, Mendes Correia, especializado nas ideias da antropologia biológica. Para Rui Pereira (1987), esta seria a investigação antropológica possível naquele contexto. Ao se conhecerem as motivações e as aspirações dos africanos, criava-se uma nova “operação cosmética” no discurso colonial, que mantinha o lugar da antropologia como um dos instrumentos de reforço tanto da ocupação portuguesa nos territórios como de ampliação do trabalho forçado dos africanos.

Assim, em conexão com as demandas coloniais, a nova linguagem utilizada por Castilho Soares, ao representar os agricultores de Angola, exibia autores que marcaram a sociologia e a antropologia naquele momento de renovação dos conteúdos e de institucionalização das ciências sociais (Leal, 2006, p. 167-181; Ágoas, 2012, p.

329-330). O meio rural emergia como um dos objetos privilegiados na produção intelectual de outros antropólogos, assim como crescia o interesse pelas sociedades camponesas em diferentes partes do mundo, em especial na antropologia americana e inglesa.

As teorias de autores coloniais e pós-coloniais foram ressignificadas naquela configuração acadêmica muito particular. Foi assim que as propostas de uma sociologia rural produzida no México foram incorporadas ao texto ao se considerar a produção agrícola como a base para o sustento da humanidade e da economia e da política dos modernos Estados-nação (Soares, 1961, p. 92). Também foi pela via de intelectuais mexicanos que Castilho Soares apresentou as populações étnica e culturalmente heterogêneas de Angola como um dos “traços característicos das relações sociais nos meios rurais”. A sociologia mexicana forneceria um enquadramento teórico e metodológico para auxiliar os gestores portugueses na criação de uma “base científica na política que se dirige a solucionar esses problemas e a procurar a elevação moral e material das condições de vida de gentes do campo” (Soares, 1961, p. 230). Autores franceses como Georges Balandier e Roger Bastide estavam incluídos, para justificar o levantamento de dados e os propósitos de um novo ideal de coletividade, luso-tropical, lançado naqueles anos, tendo como lugar de honra o mais destacado de todos os produtores intelectuais da colonização portuguesa: o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre. Assim, com propostas de igualdade, pluralidade e modernidade, Castilho Soares e outros alunos mantiveram a expectativa de ver os africanos transformados em futuros portugueses pelo trabalho, com narrativas orientadas a partir das ciências sociais.

Tais narrativas “lusotropicalistas” e marcadamente sociológicas se opunham às outras dissertações que utilizaram as classificações de *trabalhadores indígenas*. Estes conteúdos eram enquadrados pelas teorias do Direito, com propostas de examinar práticas normalizadas no cotidiano da administração colonial e procedimentos normativos que viabilizassem a restrição gradual do uso de trabalho escravo e compulsório — e em diálogo com a OIT. A questão central discutida por este grupo de alunos estava centrada

na busca por soluções “modernas” e mais “compreensivas” que substituíssem antigas práticas repressivas e impositivas em uso no passado, como encontramos explicitamente marcado nas dissertações de Castanheira (1950) e Moura (1955). Ideias de “igualdade”, “harmonia”, “políticas não discriminatórias” e com ênfase no “social” eram usadas para contrapor as referências à “escravidão”, aos “horrores”, às “desumanidades”, trazendo para a questão do *trabalho indígena* novas possibilidades discursivas.

Antepassados portugueses foram recuperados nesses textos. Suas vozes anunciavam um dos principais objetivos das “ciências da colonização”: “determinar positivamente a intervenção que o Estado deve ter na colonização e a orientação que nela o deve guiar” (Moura, 1955, p. III). Estes ideais de um Estado português reproduzidos pelos alunos-autores dos anos 1950 remetem o leitor a ideias do início do século XX, de autores como Ruy Ulrich, José Gonçalo Santa-Rita, Lopo Vaz de Sampaio e Melo e outros que forjaram as marcas que predominavam na ação colonial portuguesa. Logo, encontra-se nas *dissertações de licenciatura* uma reelaboração das antigas formulações racializadas criadas no início do século XX mescladas às propostas de direitos iguais e plurais e de assimilação sem, no entanto, perderem a aparência de um modo de narrar anterior. Talvez por isso, na guerra de foices travada no apagar das luzes do regime jurídico criado com o Estado Novo, com a abolição do *Estatuto do Indigenato* em 1961, a corrente “tradicional” tenha perdido espaço no interior do Iseu.

O momento era de um posicionamento contra as práticas abusivas, exigência preponderante, principalmente, no caso dos professores ligados à Escola Superior Colonial / Iseu que passaram a ser membros de comissões enviadas para negociar com a ONU e a OIT. Assim, o termo “social” aparece como um elemento que compõe a argumentação dos alunos e contribui para reforçar os ideais de um Estado produtor de violências e desigualdades. Esse padrão pode ser encontrado nas demais dissertações de licenciatura em que outros objetos de estudo ganharam existência: os *trabalhadores autônomos e os proprietários de terra* de José Monteiro (1959),

que se preocupava com uma “economia nativa” a ser valorizada. E as *comunidades rurais* de José Pereira Neto (1960), que pensava em novos alvos de intervenção, desenvolvimento e cooperação. Assim, nos anos 1950, os sujeitos/objetos considerados foco dos estudos da administração colonial foram ampliados a partir da escrita dos especialistas que se licenciavam pela Escola.

Em Monteiro, as populações são vistas em sintonia com conceitos de uma antropologia cultural que se preocupava com os valores nativos e de intelectuais africanos ocupados com a valorização das políticas locais. Ao privilegiar a cultura, Monteiro não apenas adere a um olhar interpretativo que se diferencia das propostas anteriores marcadas por critérios raciais (uma oposição que não é anunciada no texto, mas facilmente identificada nas entrelinhas e na escolha de certas categorias), mas também reforça as propostas de Jorge Dias. Monteiro, ao se apropriar de conceitos culturalistas integrados às cadeiras do 3º grupo de professores do Iseu, também se distingue dos termos econômicos e sociais ligados às propostas do 2º grupo. Para além disso, a sua *dissertação* propõe uma reflexão sobre a *política ultramarina*, temática privilegiada dos professores do 1º grupo. Argumentos de uma tutela internacional aparecem no texto — possivelmente originados das discussões da OIT em torno da *Convenção de 1957*. A preocupação quanto aos conflitos e as reações contrárias à política colonial também são apresentadas e conectam Monteiro às discussões do professor Silva Cunha, principalmente em relação à Missão dos Movimentos Associativos.<sup>74</sup> Os argumentos para a assimilação, em José Monteiro, dependem de um conjunto de características dessas populações exibidas no texto, tais como saúde e estado sanitário, elementos de repetição nas outras dissertações. Para dar provas do argumento defendido, Josué de Castro, autor brasileiro e um dos mais citados no texto em referência às condições sanitárias dos indígenas, é convidado para defender um mínimo indispensável para uma boa saúde e

---

<sup>74</sup> Para o contexto da OIT, ver o capítulo 1.

sobrevivência das populações.<sup>75</sup> Monteiro não utiliza as interpretações de Mendes Correa — o professor até então considerado o especialista no tema da saúde das populações *indígenas*.

(...) pois, é sabido que ainda hoje, apesar dos enormes progressos realizados, a ocupação sanitária é muito deficiente, acontecendo que o indígena não tem colaborado com os serviços postos à sua disposição, continuando a preferir com frequência os cuidados clínicos do quimbanda mesmo quando cuidadosamente aconselhado para procurar a medicina civilizada (Monteiro, 1959, p. 8-9).

Com o propósito de compreender as populações indígenas a partir do seu estado cultural, Monteiro se opõe às interpretações anteriores que consideravam as doenças crônicas como resultado da indolência das populações. Esse modo de compreender as populações está também ligado a uma publicação da CCTA de 1956,76 que defende ser o objetivo final da ação do Estado garantir boas condições para que os indígenas se transformassem na necessária mão de obra da economia. Preocupado com métodos mais idôneos, Monteiro sugere que tais populações sejam consideradas produtores autônomos, o que lhes daria liberdade para se ocuparem do solo e, a partir dele, produzir. Entretanto, nessa suposta liberdade, estaria ainda a ideia de um trabalhador, como vemos na citação abaixo:

Importando, sobretudo, fazer do indígena elemento valioso de trabalho — parece no entanto que a sua colaboração, por razões metodológicas, deve dividir-se em dois grandes escalões, de harmonia com o seu imediato interesse em relação à produção: 1. O indígena produtor autônomo; 2. O indígena fornecedor de trabalho.

---

<sup>75</sup> Josué de Castro foi extensamente utilizado nas análises do “subdesenvolvimento” no Brasil (*Geopolítica da Fome*, 3ª ed., São Paulo, 1955) e é a referência utilizada por José Monteiro.

<sup>76</sup> *Factores Humanos da Produtividade em África*. Inquérito Preliminar do Instituto Interafricano de Trabalho. Londres: CCTA, 1956.



Temos deste modo dois grandes grupos de situações cuja existência implica problemas que podem ser estudados e resolvidos separadamente, não podendo contudo esquecer-se as suas afinidades. Propomo-nos por isso tratar paralelamente, quanto seja possível, as questões suscitadas pela consideração dos indígenas como produtores autônomos ou fornecedores de trabalho aos empresários civilizados, mesmo porque as situações, podendo embora tratar-se isoladamente, apresentam em alguns casos muita intimidade (Monteiro, 1959, p. 13-14).

Tal projeto assimilador de José Monteiro é reforçado, ainda, por referências a autores portugueses e a outras autoridades coloniais, como o administrador francês, Delavignette, trazido para o texto pela leitura de George Balandier, *Sociologie Actuelle*, de 1955. Balandier era um autor lido em Lisboa à época, tendo também participado de uma conferência no Iseu naqueles anos em que José Monteiro se formava como aluno.

O respeito e a humanidade das populações motivariam a preparação desses funcionários para que atendessem às novas regras de política e direito internacionais. No entanto, de acordo com uma ética portuguesa, a assimilação deveria ser o caminho praticado para se alcançar a valorização econômica e principalmente a valorização moral e cultural dessas populações. Monteiro chega a traduzir tal pressuposto como um direito: o de pertencer ao grupo civilizado. As marcas dessa ética portuguesa estão conectadas, no texto, às propostas de Norton de Matos, autor que teria defendido a “proteção” à produção indígena e às suas terras.<sup>77</sup> A diferença *indígena* — explicada pela aclimatação, hábitos de vida dos grupos etc. — também seria objeto de “proteção”, ideia proposta por Sampayo e Mello, que é citado no texto. Sampayo e Mello, como vimos no capítulo 2, foi professor da Escola Colonial, fundador da cadeira de Política Indígena em 1919 e diretor do *Anuário* durante várias décadas.

---

<sup>77</sup> Matos, Norton de. *A Nação Una*, 1953.

Os argumentos para a assimilação de José Monteiro têm um contexto de significação bastante particular. Antepassados da história colonial portuguesa dos anos 1930 — anos de fortalecimento das propostas de indigenato — são revividos e suas ideias reformuladas a partir de novas noções culturalistas que começaram a circular desde 1955 no contexto das ênfases das Ciências Sociais, acrescidas de uma ênfase sobre o Direito, em especial sobre a proteção dos direitos indígenas, ou seja, José Monteiro se alinha com as propostas jurídicas, e se identifica com as propostas de Silva Cunha.

Assim, no pano de fundo, encontrava-se a temática do *trabalho indígena* em seu propósito de atender de forma direta ao ideal de um Estado que tinha como principal objetivo “garantir às tarefas da colonização a indispensável força de trabalho que permitisse desbravar, explorar e valorizar os seus territórios coloniais” (Silva Cunha, 1949, p. 3). Estas palavras são de Silva Cunha, professor já mencionado na introdução a esta parte III e que ao longo dos anos 1950 foi responsável pela cadeira de Direito Colonial Internacional, do curso de altos estudos ultramarinos, para quem estas *dissertações* foram escritas. As temáticas de Direito Internacional foram assumidas por outro professor, também formado em Direito, Adriano Moreira. Tendo sido aluno de Marcello Caetano na Universidade de Lisboa, Adriano Moreira se ocupou ao longo da cadeira de Política Colonial, renomeada de Política Ultramarina, em 1955, quando também iniciou um diálogo com as comissões da ONU, publicando a partir de então trabalhos sobre a temática internacional. Defendeu, ainda, uma “política social” e uma metodologia das Ciências Sociais em seus textos e aulas. Nesse sentido, as propostas de Adriano Moreira foram contrárias às de Marcello Caetano, seu antigo professor, e às de Silva Cunha ao procurar novos critérios para as políticas coloniais. Uma das principais marcas da sua linguagem foi a de uma igualdade de condições para todos que substituiria as antigas propostas de diferenciação.

## CULTURAS LOCAIS SOLAPADAS PELA ESCRITA

Os novos modelos de integração, sociológicos, gestados nesse período tardio do colonialismo português, apesar de suas ênfases igualitárias, deram continuidade à identificação das populações africanas como objetos que destoavam dos ideais esperados por parte dos gestores metropolitanos. Cristiana Bastos (1998) sugere que as expectativas de similitude e o não reconhecimento da diferença estariam na base da expansão colonial portuguesa — uma marca absorvida pelos múltiplos espaços da ação colonial. Com um “nós” pronunciado que silenciava o “outro”, o colonialismo português solapou as culturas pela escrita.

Diante dos ideais de similitude que restringiam o pensamento dos pesquisadores alunos, as propostas de administração mantiveram-se como estruturas fiéis aos textos. Ao procurarem redimir a colonização dos maus hábitos e comportamentos abusivos, valorizavam as soluções da administração, as práticas de ajuda e promoção da ordem, da organização, da responsabilidade e da rentabilidade. No caso da dissertação de Castilho Soares, experiências de administração foram descritas com primor, inscritas nos projetos nacionais de fomento lançados naquela década e considerados pelo autor como “vigorosos impulsos” de “evolução econômica e cultural das populações rurais” (Soares, 1961, p. 47). Tais ações da administração em território angolano colocariam “ordem e organização” na agricultura dos nativos, esta considerada “presentemente inorgânica e desarticulada” (Soares, 1961, p. 48) e introduziria sistemas e práticas modernos que permitiriam a fixação do nativo à terra como um *verdadeiro agricultor*. As atividades de agricultura das sociedades africanas nessas regiões passariam a ser, assim, reguladas pelo Estado, suas terras divididas e suas sementes selecionadas conforme o entendimento de uma “boa agricultura”.

Mas, em raros momentos, a propaganda das ações do Estado, era suspensa. Em Castilho Soares, há uma pequena nota, à página 58, que revela, para surpresa do leitor, que a agricultura nativa talvez

pudesse estar organizada em outros termos e sem grandes necessidades de especialistas estrangeiros:

O nativo colhe a mandioca consoante às suas necessidades alimentares e monetárias, entre os dezoito meses e os três anos após a plantação. A terra funciona como silo (Soares, 1961, p. 58).

A breve menção a uma vida organizada e autossuficiente não produz grandes efeitos sobre o restante da narrativa e a sua existência em uma nota de página talvez tenha sido permitida pelo autor em um momento de pausa dos impulsos da cultura europeia e seus hábitos. Em outros trechos, há ambiguidades na descrição, como quando se refere ao Cuanza Sul, percebido como um “denso aglomerado humano” fixo às margens do rio Cuvo, cuja beleza natural não compensa a “imprevidência dos seus habitantes e o primitivismo das suas técnicas de exploração do solo, pelo que há ali fome, por vezes” (Soares, 1961, p. 28); ao Munhino, região da Huíla ao sul da colônia, onde estavam “pequenos agricultores” fixados há muitos anos e “com razoável nível de evolução”, que se dedicavam às culturas de feijão, milho e café e tinham a posse de algumas cabeças de gado bovino e porcino; a Caconda, norte da colônia, em que havia regiões agrícolas com “populações estabilizadas em aldeamentos naturais extensos, grande número com mais de 100 fogos, havendo sobados com mais de 1000 famílias no aglomerado” (Soares, 1961, p. 38). Nesta última região, o autor escreve que o agricultor — definido como do povo Quioco — considerava a sua profissão “dignificante” para o próprio grupo.

Castilho Soares apresenta ao leitor descrições fragmentárias das populações angolanas, com características percebidas como “antigas”, ligadas a uma “raça africana”, e objetos de um conhecimento e de políticas de controle destinados à organização de uma economia colonial. As condições e o breve tempo da pesquisa realizada por Castilho Soares em Angola podem ter contribuído para uma reduzida observação dos modos de agricultura local. Como os

demais alunos do Iseu, Castilho Soares era português, tendo tido uma vivência em África muito breve — apesar de tê-la sonhado e imaginado nos seus tempos de escola e pela memória de parentes que emigraram para Angola (Soares, 2011).

Um outro exemplo permite considerarmos as limitações de Afonso Mendes para perceber a realidade nativa a partir de sua singularidade. O relato é de uma situação específica, ocorrida em Angola ao longo de sua experiência, onde um *indígena* teria sido vítima de um acidente de trabalho e veio a falecer. A família da vítima, ao receber a indenização a que teria direito, dividiu os recursos com os membros da coletividade, seguindo o estabelecido pelo direito consuetudinário do seu grupo (grupo que não é identificado no texto). Essa transferência da indenização para outros membros que não os parentes (pai ou mãe) do falecido leva Mendes a considerar ser esta uma imposição do grupo, não obstante os castigos e outros esforços por parte da administração para que a indenização trabalhista fosse garantida àqueles legalmente instituídos pelo Direito português. No exemplo fornecido, o “aluno-autor” procura mostrar ao leitor que, apesar dos esforços de assimilação (leia-se, as ações estabelecidas por um “bom governo”), a diferença cultural era mantida e de difícil solução.

A explicitação deste “fato” no texto de Mendes fez com que nos perguntássemos qual seria a sua função, já que raras eram as vezes em que o “aluno-autor” explicitava situações “reais”, de seu cotidiano, na administração. O autor poderia querer mostrar a difícil tarefa do administrador em sua tentativa de modificar costumes radicados *na índole do indígena*; ou sinalizar para a árdua tarefa da administração de fomentar a consciência do indígena e levá-lo a compreender as compensações que o trabalho assalariado lhe garantia; ou não seria apenas para apresentar provas da “má vontade que o indígena tem pelo salariado”? (Mendes, 1958, p. 170). Todas estas respostas seriam possíveis.

Afonso Mendes passou seis anos em posições da administração colonial, como chefe de posto na Circunscrição do Baixo Cunene, sul de Angola. Em seu esforço de narrar e descrever a realidade

angolana, Mendes apresentou os princípios recebidos no ensino superior complementar, marcados pela defesa de humanidade e igualdade nas relações de trabalho. Sua dissertação foi publicada no mesmo ano em que foi escrita, 1958, também como um dos números do periódico apoiado pelo CEPS. Seu texto foi reconhecido naquela época por elaborar de forma primorosa o problema do *trabalho indígena*. Ao mesmo tempo, nos deixou um registro da violência perpetrada pelos portugueses em Angola, como encontramos no trecho abaixo.

Dentro de suas possibilidades, as autoridades administrativas esforçam-se por levar os indígenas ao cumprimento desse dever, quer facilitando emprego aos que o procurem, quer recrutando para serviços de interesse geral os que sejam mais relutantes em trabalhar.

Regra geral, os homens de mais de 40 anos não são empregados em trabalho assalariado, na Huíla. Pode mesmo dizer-se que a grande massa dos trabalhadores tem idade compreendida entre os 18 e os 30 anos, sendo o mais numeroso o grupo limitado entre os 20 e 25 anos.

Ora, os trabalhos de interesse geral, como a construção e reparação de estradas, obras de arte, barragens, edificação de portos e vias férreas, construção de edifícios públicos etc. são habitualmente localizados fora das regiões de origem dos trabalhadores, mais violentos e menos bem pagos do que o trabalho oferecido pelas outras empresas. As autoridades procuram recrutar para esses serviços, tanto quanto possível, os indígenas mais preguiçosos, e só depois os que estejam, no momento, inativos. Quer dizer, o indígena que se encontre sem trabalho pode ser recrutado para serviços de interesse geral, com as naturais consequências: afastamento da família e dos haveres, provavelmente sem se encontrar preparado para tal; ser escolhido para uma tarefa que lhe não agrada; ser submetido a uma disciplina rigorosa e a um trabalho mais pesado do que a generalidade dos outros serviços; auferir uma remuneração inferior à que receberia noutras tarefas.

Como se vê, tudo isto são razões sobejas para impelirem a procurar trabalho de moto próprio, em vez de aguardar que as autoridades lho arranjem.

Infelizmente, a maioria joga com a deficiente ocupação administrativa, escondendo-se em pleno mato, junto de parentes ou conhecidos, ou ainda em áreas administrativas limítrofes, o tempo em que dura o recrutamento para trabalhos públicos (Mendes, 1958, p. 66).

Afonso Mendes não colocou em causa o recrutamento. Porém, ao descrevê-lo e defendê-lo, permite que o texto seja atravessado por fugas e resistências dos trabalhadores às imposições da administração colonial, como expressa a citação acima. Sendo a captura de trabalhadores uma das antigas funções dos funcionários portugueses, em especial nas primeiras décadas do século XX, as exigências da legislação “moderna” quanto às práticas igualitárias e recompensas trabalhistas que emergiam nos anos 1950 não parecem abalar a crença na obrigatoriedade do trabalho por parte do africano.

Os alunos do Iseu tiveram experiências diversas antes de se matricularem no curso de administração. Muitos tiveram vivências mais abrangentes em África, em especial, como funcionários do quadro administrativo. Afonso Mendes, Américo Castanheira e José Monteiro escreveram suas dissertações a partir dessas vivências em Angola. Mesmo assim, o guia condutor colonial se manteve em seus textos, impedindo um conhecimento mais profundo e a sua transcrição para o texto.

Assim, as formas de nomear os indígenas variaram de 1950 para 1958, quando os indígenas deixaram de ser representados por uma variação étnica para se transformarem em um africano genérico, a quem foi atribuído um conjunto de comportamentos ligados a recompensas materiais — salário, assistência, e outros termos retirados de uma linguagem dos direitos de trabalho. Entre indígenas ideais e indígenas “reais” estereotipados, deixava-se de perceber a complexidade da vida cotidiana. Como ficções em operação nos textos, tais narrativas abriam a possibilidade de intervenção de um Estado disposto a “corrigir” o *problema*, como veremos no próximo capítulo.

Os “fatos” são ficções. Isto se constata quando esses “alunos-autores” não levam em consideração, por exemplo, a autonomia financeira das populações do sul de Angola que pagariam os seus impostos em dia com a venda de gado. Afonso Mendes, ao fazer referência a essas populações do Sul sugere ser um agravante o fato de essas populações terem a possibilidade de pagar impostos por meio da venda do gado. Bastaria a venda de um único boi para conseguirem o dinheiro suficiente para o pagamento exigido por lei, explica (Mendes, 1958, p. 67). O pagamento de impostos foi um dos principais meios de ação do Estado colonial — ou de tentativas de ação — junto às populações autóctones no século XIX e início do XX. Após as conquistas militares das primeiras décadas do século XX, a gestão civil cresceu e novas funções foram criadas para além da cobrança de impostos. Tais funções estavam ligadas principalmente às necessidades de mão de obra para os empreendimentos coloniais em crescimento. O ponto de atenção das descrições que apresentamos até agora é a naturalidade com que esses “alunos-autores” pensavam a sua relação com o *indígena*. Uma relação construída a partir de uma verdade: ao administrador caberia definir como o *indígena* era e como deveria ser. A visão de mundo desses alunos era limitada por esta perspectiva. Uma visão que se alimentaria, principalmente, enquanto se mantivesse inabalada a crença em um Estado que transitava a serviço de duas formas de nomeação: um trabalhador ideal e um trabalhador real a ser corrigido.



## Problemas e soluções da administração

Ao recuperarmos os repertórios do conhecimento acionados nos anos 1950 para caracterizar as populações indígenas no capítulo anterior, procuramos vinculá-los aos contextos de negociação e enunciação acadêmicos em que estavam inseridos. Aqui, nós nos aproximaremos dos aspectos discursivos inseridos nos propósitos de um curso de administração. As formas de nomear as populações estão conectadas a objetivos de transformação social e quantificadas segundo parâmetros de eficiência e resultados. É neste sentido que as classificações sociais são interpenetradas por um posicionamento regido em relação ao que é detectado como “problema”. Salvo exceções, as populações eram nesses estudos representadas por seus aspectos negativos para facilmente serem transformadas em alvo, em “beneficiárias” de serviços propostos como soluções para a gestão do território colonial.

Para esses alunos, a localização e a obrigação dos indígenas ao trabalho eram efeito das suas propostas, e não um objetivo direto. Considerava-se natural castigar os *indígenas*, definir como deveriam se alimentar e viver. A educação entrou como uma opção aos castigos físicos sem que a rigidez do pensamento em relação aos africanos fosse abalada. Impulsionados pelos contextos internacionais que exigiam reformas da ação colonial, os castigos físicos e as penalidades dirigidas aos africanos passaram a ser considerados ilegais. Entretanto, ao contrário do que se dizia projetar — uma reforma mais humana — a enunciação dos *abusos* manteve como natural a ideia de que os *indígenas africanos* seriam populações e indivíduos subalternos e obrigados ao trabalho para obras

públicas e empresas. Esse lugar estava associado à ideia de “fragilidade” e “proteção” reforçada na medida em que se elaboravam críticas a capatazes e funcionários violentos e não preparados para se relacionarem com os povos africanos. Isto mostra sobretudo a ampliação da ação de Estado. Os *abusos* se transformaram em um dos principais motores para legitimar as representações de um Estado colonial, em 1950, em Angola.

### **PROJETOS DE MELHORIA E TRANSFORMAÇÃO**

A cada problema social elencado por um aluno-autor, propostas de solução eram dispostas no texto. O problema de “desorganização familiar”, por exemplo, associado ao tema do trabalho, era central para as discussões quanto à necessidade de inserção do *trabalhador indígena* em um novo contexto trabalhista, estimulando-o para o modo de organização da vida urbana. Salários maiores, distâncias reduzidas, projetos de crescimento “adaptados” às realidades do *indígena* e todo um conjunto mais extenso de medidas eram dispostos nos textos dissertativos. O “rendimento” poderia ser motivado a partir do assalariamento considerado mais rendoso do que o “benefício que o negro tira da terra” (Castanheira, 1950, p. 85). O indígena deveria ser conduzido ao trabalho assalariado, sendo enquadrado em uma estrutura mais ampla de gestão, ligada ao desenvolvimento da economia colonial.

Os projetos de melhoria nas condições de trabalho eram percebidos com certas ressalvas. A necessidade de uma tutela do trabalhador indígena por parte do Estado era comum nesses textos, justificada por uma percepção de que o indígena ainda não estaria pronto ou preparado para essa transformação moderna. Por exemplo, acreditava-se que, embora o aumento de salários e intervenções “estimulassem” o *indígena* ao *trabalho*, havia uma dúvida quanto à capacidade dos indígenas para o uso do dinheiro de forma “correta”, como vimos no capítulo anterior nas afirmações de Mendes (1955).

Com nove horas diárias de trabalho, sem tempo para preparar seus próprios alimentos, com práticas de partilha dos alimentos entre familiares e conhecidos e sujeitos a castigos em caso de desobediência, os trabalhadores passariam a ser submetidos, segundo essas propostas inovadoras, a uma estrutura colonial organizada em torno de benefícios para a sua saúde. Com a ideia de “proteção”, uma legislação minuciosa estabelecia quantitativos mínimos ou “rações” destinadas aos *indígenas*. Sendo um dos objetos de intervenção da administração colonial e de seu papel de mediação entre as empresas e as populações locais, a alimentação mostrava a necessidade de implementação das novas regras dos direitos e o desafio que se colocava para esses jovens investigadores coloniais.

A administração desse conhecimento, equacionando a realidade que percebiam com suas lentes marcadas pela legislação colonial portuguesa, e as novas condutas aceitáveis dos direitos do trabalhador traziam soluções possíveis a serem colocadas em prática, até mesmo em um diálogo com as autoridades patronais. Algumas responsabilidades pela tutela e pelo cuidado com os trabalhadores eram atribuídas às empresas, uma *solução* para que se evitassem problemas de saúde e queda do rendimento. Previa-se, nas propostas dos alunos-autores, que as autoridades patronais cozinhassem alimentos a partir de prescrições legais baseadas em uma economia nutricional, um conhecimento que “faltaria” ao indígena. Chegava-se a projetar indústrias apropriadas às zonas rurais, fazendo com que o Estado passasse a incentivar a criação de empresas em áreas mais próximas do trabalhador.

A defesa de aumento de salários e de outras estratégias para estimular o trabalhador assalariado era equacionada com a percepção de que estavam diante de indivíduos inseridos em uma outra cultura que não se adequaria com facilidade a essas novas orientações e, ao mesmo tempo, de uma economia que precisaria continuar a funcionar e a progredir. A alimentação era uma dentre outros variados objetos de intervenção da administração. Objetos e soluções dos especialistas, alunos-autores, variavam, embora fosse comum a todos os estudos a ideia de uma “necessidade de desenvolvimento” das colônias.

Ao contrário das propostas de transformação do trabalhador que encontramos em Castanheira (1950) e Mendes (1958), o aluno-autor Castilho Soares (1961) sugere que as populações fossem transformadas em beneficiárias dos projetos de intervenção do Estado português, e alvo de outros serviços considerados prioritários, não somente na área da saúde. Assim, entravam para a ação do Estado as questões de habitação, assistência sanitária e até mesmo espiritual (Soares, 1961, p. 29). Para tanto, a racionalidade das ações da administração estaria a serviço de melhorias das condições sociais na agricultura, no uso da língua portuguesa e nas práticas higiênicas.

A dissertação de Castilho Soares apresenta diferentes projetos de “bem-estar rural”, termo que marca o título de sua dissertação, mostrando as possibilidades de ação de especialistas para trazer as soluções esperadas. Assim, os agricultores do Vale do Cuvo, no Cuanza Sul, teriam sido beneficiados pelas iniciativas da Comissão Provincial do Bem-Estar Rural, criada em 1956 por meio de uma portaria do governo geral de Angola (n.º 9.516). Médicos, agrônomos, técnicos de solo, silvicultores, missionários, inspetores escolares e outros comporiam o quadro de servidores públicos com ações destinadas exclusivamente às populações rurais de sua região de atuação. À Comissão competia o “estudo e investigação das estruturas sociais, dos factores económicos e dos métodos de ação social e a elaboração de projectos de bem-estar rural” (Soares, 1961, p. 25) atuando em diferentes localidades angolanas. Os recursos para tais ações seriam retirados do Fundo de Assistência aos Indígenas. A Comissão estaria sob a direção do presidente e do vice-presidente do já experiente departamento Serviço de Negócios Indígenas.<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup> A criação da Secretaria de Negócios Indígenas esteve ligada às propostas elaboradas por Antonio Ennes, a partir do relatório de sua autoria, que foi considerado um documento básico da moderna política colonial portuguesa (Duffy, 1959, p. 121). Macagno (2001) sugere que as reformas trabalhistas de Ennes emergiram na nova configuração política após a abolição da escravatura e no auge das economias de plantação, em que se defendiam, ao mesmo tempo, os mercados e os usos e costumes dos indígenas (Macagno, 2001, p. 69). Antonio José Ennes (1848-1901) foi jornalista, deputado, ministro da Marinha e Ultramar (1890-1891) e governador de Moçambique (1894-1895).

Com a Comissão em solo angolano, males endêmicos seriam resolvidos, mulheres grávidas e crianças, assistidas, níveis alimentares e culturais melhorados etc. As técnicas utilizadas para “defender as populações nativas dos males que as afligem” (como as bilharzioses, paludismo, parasitoses intestinais, subalimentação etc.) seriam mais eficientes ao serem garantidas por estudos prévios.

Havia um cuidado no momento da escrita em mostrar que não se era “invasivo”. Procurava-se perceber a ótica do nativo ao “imitar” suas construções, fazer aldeamentos modelares em pequenos núcleos disseminados pela área dos postos experimentais. Tais imagens são reveladoras de um modo de pensar semelhante ao encontrado na experiência brasileira, na qual um órgão especializado em assuntos indígenas projetou centros agrícolas com o objetivo de expandir “benefícios” às populações rurais em torno de ações do Estado que as localizariam (Souza Lima, 1995, p. 244). Uma “pedagogia do exemplo”, tal como sugeriu Souza Lima (1995, 2008), permitia por via da imitação se constituir em um instrumento para disseminar crenças em dispositivos que garantiam que as populações se reconhecessem a si mesmas e, assim, submetê-las ao controle estrangeiro. Ricardo Roque (2011) também identificou padrões miméticos nos contextos de colonização portuguesa que analisou em Goa, Timor e Angola, e considerou-os como tecnologias culturais em uso; modos de integrar os indígenas ao projeto central e, assim, viabilizar os projetos de assimilação.

Ao lado do mimetismo, formulavam-se percepções de desorganização. Assim, uma “agricultura inorgânica e desarticulada” (Soares, 1961, p. 48) levava à necessidade de *ordem* e *organização* para alterar conceitos ancestrais. Com estes argumentos, foram dirigidas atividades para os distritos de Malange, Huíla, Benguela, Cuanza-Sul e Congo, e Huambo e Bié, propostas pela Campanha de Estabilização da Agricultura Itinerante, subordinada ao Plano de Fomento (do Ministério do Ultramar) para 1959/1964. Esta foi considerada pelo autor como o “mais vigoroso impulso dado até hoje na evolução econômica e cultural das populações rurais” (Soares, 1961, p. 47). Seus objetivos eram

(...) fixar o nativo à terra como verdadeiro agricultor, dando-lhe, ao mesmo tempo, pelo trabalho orientado, uma educação que não possui e, através desta, um sentido de responsabilidade que presentemente não tem (Soares, 1961, p. 48).

A finalidade última da Campanha seria a formação de uma “classe de agricultores integrados em agrupamentos rurais estáveis”, e mais ainda a educação pelo trabalho. Assim, se resolveria não apenas a questão da agricultura, mas também dos deslocamentos que eram um problema no qual o Estado deveria intervir. As populações migrantes e nômades precisavam ser “estabilizadas” por um “governo de populações”. Este pode ser considerado um eixo central da prática tutelar (Souza Lima, 1995, p. 197), por viabilizar a circunscrição de populações e a elas impor uma administração externa.

As propostas administrativas para se alcançar o resultado eram detalhadamente explicadas no texto. Que porções de terra deveriam ser utilizadas para o cultivo, as intenções de rendimento, o controle da administração, como ilustra de forma clara o trecho abaixo.

O distrito foi dividido em quatro sectores, chefiados por regentes agrícolas, dispondo de várias capatazias, normalmente coincidentes com a divisão administrativa por postos, e estas, por sua vez, subdividindo-se em zonas, cerca de dez por cada capatazia. Em cada zona, a que foi dado o nome da sanzala mais importante nela incorporada, e compreendendo um número de 250 cultivadores nativos, foi colocado um monitor. Este possui uma relação de todos os cultivadores que trabalham na sua zona e compete-lhe apresentar semanalmente ao capataz uma informação das vistorias efetuadas, apontando o nome dos cultivadores que descuraram os trabalhos agrícolas, que abandonaram as lavras, que se contrataram para trabalhos noutras regiões etc.; cabe-lhe também a marcação das defesas contra a erosão, a distribuição dos talhões pelos cultivadores e a instrução das práticas agrícolas que se pretende divulgar.

Os capatazes fiscalizam e orientam os trabalhos dos monitores, escolhem, de acordo com os sobas, os terrenos para as concentrações agrícolas, procedem à distribuição e reembolso de sementes, sendo responsáveis, perante os chefes de sector, pelo bom andamento dos trabalhos dentro da sua capatazia. Estão subordinados ao chefe do posto administrativo respectivo, a quem participam todas as ocorrências, apresentando-lhe semanalmente uma informação que, depois de visada, é enviada ao chefe de sector.

Os chefes de sector orientam os trabalhos da área que lhes está confiada, sendo também os responsáveis por todo o material existente nas capatazias.

Mensalmente, realiza-se uma reunião dos chefes de sector na sede da Delegação, durante a qual são expostos os problemas de cada um e se coordenam as atividades de todos no programa geral da Campanha. Os chefes de sector, nessa reunião, apresentam as informações mensais, em que relatam a forma como decorrem os trabalhos, especificando o número de lavras marcadas em cada zona e a área correspondente, o número de hectares aproveitados para cultura, a tonelagem de sementes distribuída ou reembolsada e, em apenso, a cópia da correspondência trocada com as autoridades administrativas.

A esta ocupação da área do distrito com pessoal técnico seguiu-se uma multiplicação de armazéns e silos para a conservação das sementes desde a época do reembolso [nota do autor “Os agricultores, após as colheitas, entregam a quantidade de semente que recebem dos capatazes, para fazerem a sementeira, acrescida de 10%”] à de sua distribuição. O seu número ainda não corresponde às necessidades, mas o distrito conta já com oito armazéns nas sedes das capatazias, estando mais dois em construção e nove silos em locais de mais difícil acesso (Soares, 1961, p. 58-60).

Assim, a ideia de rentabilidade da agricultura permeava esses projetos, uma rentabilidade que seria garantida com a “ocupação” da área com pessoal técnico português, que aos olhos do aluno-autor,

Soares, beneficiaria as populações rurais. Essa ocupação por técnicos estrangeiros exposta no texto mostra um desenho do funcionamento de pequenas áreas administrativas rurais organizadas em torno de hierarquia e subordinação. Capatazes, monitores e seu relacionamento com o universo *indígena* aproxima, assim, o texto de Castilho Soares dos estudos dos seus colegas anteriores Castanheira e Mendes, embora o *trabalho indígena* não fosse o foco explícito do seu estudo.

A dissertação de Castilho Soares foi destacada pelas inovações quanto aos estudos coloniais de sua época. As quase 300 páginas foram preenchidas com descrições de outros personagens presentes no território angolano: os funcionários da administração apresentados de inúmeras formas, tanto mais quanto pudessem comprovar e reforçar ser “autêntica” a preocupação com as populações que foram designadas como de responsabilidade do Estado.

A presença deste corpo de *homens de ação* não teria escapado a Pélissier — como sugerimos na introdução a esta Parte III — não fossem as preocupações deste historiador francês em afirmar a mudança de tom no texto de Castilho Soares em comparação à maioria das narrativas coloniais daquela época. A maioria fora construída com argumentos que definiam o *indígena* como alvo de políticas para uma mão de obra obrigatória. Pélissier escrevia em um contexto que clamava por mudanças urgentes na prática colonial portuguesa. A escrita de Castilho Soares parecia ser um prenúncio de mudança. E era. O *Estatuto do Indigenato*, que discriminava as populações africanas, foi extinto naquele ano, 1961.

Entretanto, ao contrário do que aparentemente a ideia de “benefícios” e de “bem-estar” pareciam indicar, abria-se espaço para novas formas de submeter as populações. A chegada de técnicos e especialistas equacionariam de forma racional o problema das populações africanas, impulsionando as práticas coloniais a partir de novos termos como se fosse um processo natural de evolução e assimilação de povos a uma cultura considerada superior. Como um monumento, nos termos propostos por Foucault (1971), a dissertação de Castilho Soares permite destacar as condições que regeram a aparição de novos enunciados, mostrando os *ditames do coração*.



Para satisfação dos nossos princípios políticos e ditames do coração, há que aceitar, como natural e lógica, a integração progressiva na sociedade urbana de massa crescente de evoluídos que, por seu e nosso esforço, ascendem à luz da nossa civilização, partilham dos nossos hábitos de vida e do mesmo destino (Soares, 1961, p. 198).

Populações consideradas em um patamar inferior de civilização seriam “integradas” a modos de vida mais racionais e lógicos por um mecanismo que envolvia sentimentos de patriotismo, de identidade e de pertencimento marcados por um “coração colonial”, como mostrou Ann Stoler (2009). Naquele contexto, não se mediam esforços para a intervenção a partir de pressuposições de “trabalho” e “bem-estar”. O sentimento e a razão são duas formas pelas quais o mundo pode ser conhecido (Stoler, 2009, p. 40) e estes equilibraram e mostraram os apegos que envolviam a arte da administração nos textos que analisamos. Vemos a gestão das diferentes formas de subjugação dos colonizados por parte de agentes europeus. Assim, na experiência portuguesa narrada em Castilho Soares, salvar os *indígenas* era uma predisposição evidente dessa sensibilidade administrativa. Isto o aproximava dos outros estudos que como ele também cultivavam um coração colonial e argumentos sobre a sujeição dos *indígenas* e a obrigação ao trabalho para uma economia estrangeira.

### **OS DITAMES DO CORAÇÃO**

Os *ditames do coração* eram a herança dos portugueses como humanizadores, por excelência. Tratava-se de um modo de ver e agir no mundo, uma crença na característica especial dos portugueses de “compreender as pequenas diferenças de inteligência entre negros e brancos”. Essas diferenças eram lidas pelo aluno-autor Castilho Soares como uma “sensível inferioridade quantitativa”, o que levava a serem transformados em objetos de intervenção de um Estado muito mais “bondoso” do que o Estado “capataz” que

até então vigorara nas colônias. Os africanos seriam compreendidos pelos portugueses pelo seu “dom”.

O problema nativo e um Estado que se preocupa com a população indígena e com a “proteção dos seus usos e costumes” etc. sempre foram as principais questões coloniais ao longo dos séculos XIX e XX (Souza Lima, 1995; Mamdani, 1994; Pacheco de Oliveira, 1988). Parte dessa responsabilidade era também disputada entre o Estado e o clero, que consagravam o “bem-estar do nativo” como uma resposta à abolição do comércio escravista, constitutiva de uma “ética imperial” em finais do século XIX (Jerónimo, 2010).

Entretanto, encontramos afirmações no texto de Soares de que os *indígenas* não se convenceram facilmente dos novos métodos de trabalho, uma resistência que foi tomada como um “problema” a ser solucionado por ações educativas. Assim, o ensino é o serviço mais relevante dessa dissertação escrita em 1961 que seria dirigido às “populações ainda indígenas de Angola” (Soares, 1961, p. 91).

A ideia de uma “participação ativa” do *indígena*, ou seja, uma colaboração, coexistia com a necessidade de informação a ser fornecida pela educação. A percepção da diferença entre o europeu e o indígena africano é mais suave em Castilho Soares quando comparado aos anteriores Castanheira (1950) e Mendes (1958).

Por tal motivo, e porque é muito importante fomentar a cooperação e a participação ativa dos próprios beneficiários, assim como criar um clima de confiança em redor das realizações, é preferível, geralmente, atribuir prioridade às necessidades que todos os nativos e o reformador considerem urgentes. Quando, como dissemos atrás, as populações não têm consciência das suas necessidades mais prementes, terá de se preparar com maior cuidado a sua educação, ou formar a sua opinião, por meio de hábil propaganda, através dos seus chefes e notáveis (Soares, 1961, p. 84).

Os termos são suavizados e também se estabelecem propostas de um diálogo com lideranças e chefes. A educação teria como finalidade apresentar aos chefes e notáveis, referindo-se às lideranças

locais, um caminho para que se alcançasse a participação ativa dos grupos. Essa estratégia permitiria fazer com que os indivíduos manifestassem a sua iniciativa pessoal. Por vezes, indivíduos de prestígio — futuros dirigentes — seriam selecionados em cada núcleo para serem submetidos a cursos, segundo programas previamente preparados com o intuito de divulgar conhecimentos. Este seria considerado um meio de se alcançarem os níveis mínimos de uma inteligência universal.

Havia, portanto, algo novo nessa forma de gestão que afirmava uma certa autonomia para as populações locais, embora esta fosse limitada. O discurso, que aos nossos olhos parece contraditório, revela um “nativo” conhecedor de algumas necessidades e não outras. Estas ambiguidades do texto, ao permanecerem intactas, permitem revelar o jogo entre o “saber” e o “não saber”, entre a “realidade” e o “desejável”, os pares de oposição que já vislumbramos como parte da agência colonial e da legitimidade das funções do Estado que se projetava sobre o território angolano.

Estamos diante de uma apropriação da “diferença” de forma singular. A diferença era reconhecida em termos de uma distinção “intelectual”, entre os “civilizados” e aqueles com uma “vivência de tipo africano tradicional”. A “realidade africana”, afirma Soares, “não permite que se proponha, inicialmente, senão aquilo que lhes seja acessível, da sua própria ambiência e tradição e, por isso, imediatamente compreensível” (Soares, 1961, p. 125).. O governo colonial estaria apto a alcançar uma unidade espiritual do povo português, “convidando” os cerca de 4 milhões de indivíduos de origem africana a integrar o conjunto nacional como “indígenas, cuja designação, carecendo de qualquer conteúdo biológico, tem para nós um fundo sentido cultural” (Soares, 1961, p. 126). Soares diz claramente que os elementos étnicos *diversos* são adjetivos que passariam a ser reunidos a um único substantivo, *o português*.

A mágica que transformaria *indígenas* em *cidadãos* estaria a caminho. *Integrados, cidadãos, estáveis, responsáveis* passariam a ser os novos adjetivos possíveis para a população africana agora visibilizada como parte da coletividade nacional, como objeto

de intervenção das políticas coloniais. Para a aquisição da cidadania plena, Soares afirma, seria necessária uma transformação cultural dos hábitos relativos à vida econômica, principalmente. Após serem integrados à coletividade, por meio da agricultura e de instrumentos da educação, a população africana chegaria finalmente a uma cidadania política, quando poderia participar em pé de igualdade do sufrágio direto.

É evidente, portanto, que toda esta transformação profunda dos padrões de vida dos nativos e a evolução dirigida ao nosso encontro devem ter a impulsão uma ação educativa intensa, persistente e continuada, segundo os moldes que mais se adaptem às finalidades da política exposta, pois é evidente que tal ação revolucionária não se opera somente pelos breves contactos pessoais favorecidos pelas prestações de trabalho e pelas descontinuas relações de convivência. A integração social que se prossegue tem de desenvolver-se em torno de realidades culturais e econômicas. Tem de começar pela penetração das maravilhas da técnica no corpo social das populações nativas, numa atividade desagregadora, propícia à refração das irradiações culturais e religiosas dos nossos conceitos de civilização, tem de continuar, depois, por um intenso esforço de escolarização e segurança social, de acordo com as coordenadas que o desenvolvimento econômico definir; tem de ser inspirada pelos fortes sentimentos de cordialidade e de humanidade do colono branco, que farão brotar laços indestrutíveis de solidariedade e simpatia, em que se alicerçam princípios, fé, consciência (Soares, 1961, p. 128).

O “antigo” modelo colonial, o das prestações de trabalho por parte dos *indígenas*, era considerado eficaz, mas passaria a ser melhorado com as ideias do luso-tropicalismo baseadas na “cordialidade” e na “solidariedade” propostas por Gilberto Freyre (Castelo, 1998). Escrita em 1959 e publicada dois anos depois, a dissertação de Castilho Soares esteve conectada aos ideais progressistas de seu professor, Adriano Moreira, que na altura já era diretor do Iseu.

Assim como a publicação da dissertação de Afonso Mendes em 1955, a de Castilho Soares também serviu como uma janela científica para dar provas de que os métodos de colonização portugueses haviam mudado.

No entanto, o que a *dissertação* mostra acima de tudo não é simplesmente uma mudança de terminologias, conceitos, preconceitos. Ela informa o imenso campo de “ação social” que se criava e ganhava fôlego em Angola nos finais dos anos 1950.

### **A EDUCAÇÃO COMO UMA AÇÃO COLONIAL SEGURA**

Sem a educação como o elo fundamental desse processo, a desejada unidade estaria longe de ser alcançada. Propunha-se um novo modo de governar, mas também as populações passavam a ser caracterizadas por novas identidades colocadas como alvo de reparação. Ao enunciar os *problemas*, os *males* a serem extintos, apagados, transformados, Castilho Soares transforma as populações, antes *indígenas*, em populações rurais e urbanas, que passam a ser descritas como “objetos” de interesse, e a ativar argumentos e sentimentos em busca de soluções, de técnicas, de instrumentos, de informações etc. O *problema do bem-estar* passa a ser proposto como um *problema* que opera sem grandes explicações, mesmo quando é apresentado como parte de um estudo que tem como objetivo “conhecer” as “necessidades” das populações. Ao contrário, o objetivo de “observar” populações rurais, agricultores, camponeses etc. aponta para a ampliação de novos sujeitos tornados objetos de intervenção. Novas áreas de ocupação colonial eram mapeadas e as ações especializadas, legitimadas diante do crescimento de investimentos públicos e privados da década de 1950, o que impulsionou também a imigração de colonos para Angola (Castelo, 2007).

Ao contrário, o meio rural era percebido como desintegrado, desambientado, com laços de socialização já frágeis e que conduziriam à migração de populações para os centros urbanos. Assim, para evitar revoltas e resistências à ação portuguesa, a educação deveria

levar em consideração as dimensões da economia e do trabalho. Um possível “destino camponês” a partir do caráter instrumental da educação, por vezes chamada de uma ferramenta de persuasão no lugar de educação, resolveria qualquer insatisfação ou ação contrária à esperada melhoria. A partir de um olhar luso-tropical, plástico, o “diapasão por que tem de afinar todo o ensino” deveria ser circunscrito às técnicas de exploração do solo (Soares, 1961, p. 100), por ser a terra angolana terra habitada por populações que sobrevivem da agricultura.

Havia uma diferença dos modos de equacionar a presença da intervenção colonial dos autores que antecederam Castilho Soares. Para Moura (1955), a educação forneceria oportunidades iguais, ao garantir que os nossos hábitos fossem disseminados para os *indígenas*. A orientação para o “direito” à educação tem aqui uma antiga fórmula que considera populações *inferiores* que deveriam ser “protegidas” em seus usos e costumes, ao mesmo tempo em que procura alcançar modelos educacionais de massa, genéricos. A educação era entendida em Moura dentro do quadro de um ideal de trabalhador assalariado, regulado por contrato e por recompensas previstas na orientação da OIT. Suas premissas eram a de que faltava a esses trabalhadores o conhecimento da língua portuguesa e de um “saber” necessário ao desempenho de suas atividades funcionais, deficiências que ecoavam os regulamentos da OIT que estabeleciam a educação para o trabalho especializado como uma responsabilidade das autoridades [coloniais] competentes.

A equação para essa educação de trabalhadores seria feita pela organização e o controle de centros de formação profissional em contato com empregadores e trabalhadores, mantendo vivas as legislações anteriores a partir de 1928, que já previam a assistência e a educação de trabalhadores e de seus filhos como uma obrigação das empresas; e em 1940, a educação dos indígenas por parte das missões católicas.

Enquanto o indígena necessitar da tutela das entidades responsáveis pela administração dos seus territórios, necessitará também da sua administração no campo da justiça e da disciplina.

Afinal é o velho aforismo: “Quem dá o pão, dá a educação” (Moura, 1955, p. 71-72).

A educação ofereceria um caminho *seguro* para que ao indígena fosse dada a “possibilidade” de compreensão de um sistema pensado como melhor para todos, ideia também compartilhada por Monteiro que, como Moura, Mendes e Castanheira, via as possibilidades e o profundo avanço na substituição dos métodos policiais comuns ao contexto de ocupação anterior por ferramentas educativas. Assim, as reações à imposição colonial seriam respondidas ou combatidas com explicações sobre o sistema.

As reações do meio indígena poderiam ser combatidas pela paciente explicação do caráter do sistema, pelo bom senso e moderação, devendo progressivamente as autoridades administrativas aumentar a sua repressão à vadiagem (...) Se tal sistema fosse acompanhado de medidas mais hábeis e convenientes para criar reais necessidades aos trabalhadores, estamos convencidos de que o problema da mão de obra indígena não se encontraria muito longe da sua mais desejável solução (Mendes, 1958, p. 151-152).

As referências ao Estado “educador” dos *indígenas* são muito tímidas em Mendes (1958), sendo este autor mais referido às tentativas de educar e disciplinar os capatazes e funcionários cujas práticas fossem consideradas “abusivas. Ainda que menos frequente, a educação era percebida como “mais hábil e conveniente” e uma forma de “criar” necessidades para o *indígena*. A educação como a “desejável solução” localizaria os indígenas como trabalhadores assalariados, embora ainda fosse algo mais complexo nas regiões de fronteira em que consensos não pareciam ser facilmente conseguidos.

Nesses casos, ainda se colocava para Mendes a possibilidade de uso da “velha solução” pela ação da polícia, que evitaria fugas dos indígenas que não aceitassem os métodos explicativos. Essa suave transição dos atos punitivos de castigos corporais para correções da alma no controle dos “corpos indóceis” era a que nos ensinava Foucault (1977, p. 30).

Não era uma mudança necessária a partir de dentro, mas por determinação externa da OIT, diante da proibição do “recrutamento pelo recrutamento” (Moura, 1955). A “melhoria dos níveis de vida dos indígenas” deveria ser feita por esse aperfeiçoamento da legislação, tendo como base a educação. Assim, a educação passaria a ser uma solução “legal” dentro do cenário de negociações internacionais pelas quais passavam a ser submetidas as nações europeias e suas práticas violentas, então objeto de denúncias no contexto de mobilização internacional e de impulso humanitário que atingiu os projetos políticos para as colônias.

As influências dos organismos internacionais sobre esses textos não eram homogêneas. Ao compararmos as dissertações, encontramos os termos dos direitos que diferiam segundo os objetos construídos para a pesquisa e tomados como alvos prioritários de intervenção colonial. Se para a questão dos trabalhadores pesavam “obrigações de salários justos” e os “benefícios para a saúde e educação”, para os camponeses ligados à agricultura e outras populações à margem de uma economia surgiam questões quanto às ferramentas de “integração e de cidadania”. Dos alunos-autores, Castilho Soares é o que mais assertivamente representa essa voz, posicionando-se a partir de referências da Unesco e da CCTA, para avançar em soluções para o bem-estar e melhoria da vida rural e urbana das populações que de *indígenas* passam a ser denominadas *africanas*. Essas *modernas experiências* seriam úteis à integração da população africana, considerada por ele os “irmãos negros”.

Com base nas adesões a uma gramática apropriada para os contextos de uma mudança nos termos do colonialismo, os que eram denominados *povos iletrados* deveriam passar por um processo de aprendizagem não formal. Castilho Soares propõe de forma cuidadosa a



sua perspectiva de uma *endoculturação* dos “nativos” com fins de integração nacional e, conseqüentemente, de eliminação da sua *marginalidade*. Esse avanço do Estado no setor educativo, pressionado pelas exigências de políticas desenvolvimentistas renovadas e não violentas, fez com que as missões católicas, que até então eram responsáveis pela educação dos setores da sociedade colonial identificada como “indígena”, perdessem espaço. Soares considerava-as insuficientes quanto ao pessoal e ao material. Para tanto, mais técnicos e educadores seriam chamados como partes *ativas* de um conjunto de ações necessárias à ocupação de Angola, atendendo aos novos desígnios da política ultramarina. A intenção era a de ampliar as ações de uma administração que se pretendia laica, na qual o “bom governo” português marcado por novos “objetos” sujeitos à correção passava a ser responsável pelo território que antes era de responsabilidade das missões católicas: o dos *indígenas*.

Soares cita como exemplo dessa má gestão do ensino a criação de 100 escolas destinadas à adaptação nas regiões de fronteira confiadas às missões católicas a partir de um programa de valorização do *nativo angolano* (com verba do *Fundo de Assistência aos Indígenas*) e com a finalidade de reduzir o êxodo de *mancebos* para os centros urbanos e para a mineração de territórios vizinhos. Segundo o autor, o erro do governo local e das missões católicas estaria na educação *literária* dos adolescentes dessas comunidades, que provocaria o desenraizamento das populações, já que o ensino não correspondia às necessidades locais referidas especificamente às atividades de agricultura. Assim, Soares mostra que os Serviços de Instrução juntamente com as Missões Católicas poderiam colaborar juntos ao se responsabilizarem por elaborar o plano de ocupação escolar definindo: 1. a localização dos estabelecimentos onde o ensino seria obrigatório; 2. os tipos pedagógicos e a avaliação dos quadros docentes requeridos (Soares, 1961, p. 118) e outras informações sobre a organização administrativa do ensino.

Nos anos 1950, o ensino em Angola era composto por dois sistemas: o formal e o missionário. O primeiro era de responsabilidade do governo e destinado aos portugueses e assimilados

com condições de ensino similares às em Portugal. O segundo era de responsabilidade dos missionários e estava destinado à população indígena. Na década de 1940 existiam dois Liceus de ensino secundário na colônia, tendo passado para cinco em 1959, com 132 professores e 3.523 alunos. Assim, o ensino formal era restrito a um número muito reduzido da população no território angolano, mais especificamente destinado a uma elite governante, que falava português e residia em Luanda (Ervedosa, 1979; Ferreira, 1977, p. 74-75).

A intenção de Soares era substituir os métodos de ensino anteriores, que denomina de tradicionais, destinados aos “não civilizados”, por novos métodos que, em oposição, poderíamos chamar de mais “modernos” — principalmente por serem aceitos pelos técnicos da comunidade internacional, como mencionamos acima. Tal proposta foi defendida com o argumento de que o governo local e as missões utilizariam métodos ocidentais de educação que seriam considerados uma violência para as sociedades africanas. Ao impor normas de vida diferentes das ancestrais, tais métodos seriam fontes de conflitos e desajustamentos emocionais, e outros *problemas* que não contribuiriam para os “objetivos visados pela ação civilizadora” (Soares, 1961, p. 121). Para Castilho Soares, a educação “correta”, como já mencionada, deveria ser feita por meio de conteúdos “próximos” da realidade nativa que facilitassem o ensino visando à ascensão das populações ainda não evoluídas. Essa “proximidade” deveria ser encontrada a partir de estudos que permitissem identificar os melhores conteúdos, como veremos no próximo capítulo. Em suas palavras, os sistemas educativos deveriam ser maleáveis para que se pudesse erguer a arquitetura consequente das novas instituições educativas. Soares refere-se nesta parte do texto a uma diferença entre *brancos* e *pretos*, embora se esquive de discutir este ponto, sugerindo estar ligado a certa mentalidade e inteligência, e que, por isso, seria objeto de discussão dos antropólogos. O seu propósito seria explícito: o de “recolher aqui, para base do nosso trabalho, as últimas aquisições que a Ciência veio trazer à resolução do problema” (Soares, 1961, p. 124).

As diferenças de nível de cultura só poderiam ser atenuadas, diz Soares, se as populações se adaptassem ao ensino formal. Para tanto, seria necessária uma etapa intermediária que as preparasse, ficando o Estado responsável por dispor professores do ensino rudimentar para este fim (os professores do ensino de adaptação). Enquanto “agentes da elevação cultural das populações nativas”, os professores seriam selecionados pelas autoridades administrativas na localidade pelo critério de maior influência e prestígio no meio, o que facilitaria a colaboração ativa.

### **OS ABUSOS COMO UM PROBLEMA DA ADMINISTRAÇÃO**

Nas dissertações, as críticas às práticas “abusivas” se tornaram uma questão central para a administração colonial. Mesmo que o chamado “recrutamento de trabalhadores indígenas” tivesse sido proibido pela legislação de 1928, a *dissertação* de Castanheira (1950) mostra que, na prática, o recrutamento continuou. Nos textos vemos um deslocamento do problema do comportamento do indígena para o comportamento dos funcionários. Se o indígena não buscar o trabalho de forma voluntária, o uso da força também não resolverá o problema, Castanheira sugere. A situação pede soluções novas que levem em conta uma melhoria no fato social do trabalho (Castanheira, 1950, p. 54-56).

Nos anos 1950, muitos oficiais portugueses congratulavam-se por considerarem que os poucos abusos que ainda subsistiam tinham sido eliminados e pelo fato de a harmonia racial prevalecer em todo o território angolano (Wheeler & Pelissier, 2009, p. 209).

*Abusos, maus-tratos e práticas abusivas* são termos abundantes ao longo dos textos para explicar o comportamento dos funcionários das empresas e de funcionários da administração pública. À medida que são anunciados, passam a ser objeto de uma maior vigilância por parte do Estado. Assim, uma das propostas seria

“ensinar” aos *brancos* da administração e das empresas a entrar em contato com os *indígenas*.

Para que a ação colonial fosse viável nos anos 1950, o que as *dissertações* mostram é a necessidade de um Estado “limpo” das marcas de *abuso* e *discriminação*. Em Castanheira, as ideias de igualdade, de harmonia, de política não discriminatória e com ênfase no *social* já são mencionadas, mas de forma muito breve e exploratória, apenas na introdução e na conclusão da *dissertação*. Em 1958, Mendes expôs de forma muito mais contundente a questão dos *abusos*. Os *abusos* estariam ligados a uma história de escravidão, de horrores, de desumanidades e sempre conectados com a questão do *trabalho indígena*, ou seja, como uma das causas para não se “encontrar” *indígenas* dispostos ao trabalho. A citação abaixo mostra essa ligação. O texto de Afonso Mendes apresenta inúmeros exemplos das práticas abusivas de capatazes e funcionários da administração para com os trabalhadores *indígenas*.

A missão dos capatazes, tal como a entendem eles próprios e a generalidade dos patrões, é extrair do serviçal o máximo rendimento. Para alcançarem esse objetivo, adotam o menos racional e conveniente processo — a intimidação. Para os capatazes, a quase totalidade das doenças dos indígenas não passa de manifestações de preguiça, a que urge pôr termo. E a melhor maneira será a severidade das palavras, a que muitas vezes costumam dar força com alguns bofetões e pontapés. A menor falta raro é que não mereça castigo em vez de benévola compreensão, parecendo assim desconhecerem-se as precárias condições em que os indígenas são submetidos ao trabalho.

O resultado desse ríspido tratamento é o indígena sentir-se objeto de uma grande incompreensão e severidade, que acaba por lhe tornar a permanência no local do trabalho autenticamente insuportável.

Daí as muitas fugas que se constatam (Mendes, 1958, p. 77).

Deste modo se foi criando no nativo um justificado motivo de repulsa pelo trabalho e, concomitantemente, razões bastantes à ação do BIT nesse campo. (...) (Mendes, 1958, p. 111).

Assim, ao equacionar teorias dos organismos internacionais a partir de sua experiência como administrador em Angola, Mendes buscava uma reforma das ações do Estado colonial no território. As referências aos *abusos* na *dissertação* de Mendes (1958) tornam o seu estudo diferenciado em relação às de Castanheira (1950) e de Moura (1955). O seu texto está repleto de amplas referências a essas práticas que passam a ser classificadas como uma “irregularidade”, ao mesmo tempo em que sugere que os capatazes “conheçam” o *trabalhador indígena*, identifiquem as causas para as suas *faltas* e tratem-no com mais humanidade. Estes seriam métodos aceitáveis para conduzir os indígenas ao trabalho.

Nos esforços de assimilação, a diferença cultural era de difícil solução — a velha “questão nativa” (Mamdani, 1994). E agora eram necessárias revisões nas práticas coloniais, de modo a se inventariar que práticas eram consideradas abusivas, tornando-se esta uma questão central para a administração colonial. Os autores voltados para a questão do trabalho, Castanheira, Moura e Mendes, debruçam-se na legislação de 1928 que já informava a proibição da prática do recrutamento de trabalhadores indígenas. No entanto, os alunos-autores constataram que o recrutamento continuou apesar de proibido por lei (Castanheira, 1950). Os agentes de Estado locais, em território colonial, passam a ser também construídos como objetos desses estudos para os quais se constroem representações reparadoras. Assim, como agentes incapazes ou não conhecedores da nova legislação, os funcionários da administração colonial são transformados em um novo *problema* que requer *solução*.

Uma das propostas seria “ensinar” aos *brancos* da administração e das empresas a entrar em contato com os *indígenas*. Os contratos seriam, por outro lado, um meio de garantir “direitos” aos trabalhadores e evitar, portanto, as ações abusivas, as fugas, as quebras de

contrato de trabalho. Mendes destaca as “vantagens” para todos das relações baseadas no contrato: salários melhores, prêmios, incentivos ao trabalhador. Tais ideias servem como modelos para as novas ações esperadas por parte dos agentes do Estado. Um sistema de trabalho livre parecia ser a melhor forma de resolver a questão em pleno colonialismo capitalista, já que as respostas à OIT eram uma exigência do contexto. Essa pressão é afirmada pelo próprio “aluno-autor” ao explicar que a OIT, em 1947, passou a ter uma atuação mais direta no assunto a partir de, segundo as suas palavras, um exame concreto de cada situação colonial por meio de uma assistência técnica aos territórios africanos, intrometendo-se nas atividades dos governos coloniais sujeitos a uma tutela internacional (Mendes, 1958, p. 188). Para Mendes, Portugal nunca teria deixado de garantir a liberdade do trabalhador ao definir documentos legislativos que “protegeriam” a sua liberdade para o trabalho.

Por outro lado, essa “liberdade” seria relativa, já que — como vimos na exposição em relação ao contrato de trabalho — a uniformidade de critérios entre os territórios coloniais e não coloniais seria uma questão que exigiria respostas diferenciadas. Para Mendes, os indígenas não teriam motivação para trabalhar se não fossem obrigados. O autor sugere que a OIT deveria considerar o “condicionalismo do meio a que se destina[m]” em seus regulamentos. Para Mendes, o direito dos negros à liberdade de trabalhar não poderia ser aplicado, já que eles não trabalhariam de forma voluntária (Mendes, 1958, p. 139). As propostas de corrigir os *abusos* coexistem com ideias quanto à impossibilidade de conduzir os indígenas ao trabalho de forma voluntária, o que torna o texto de Mendes ambíguo. Uma ambiguidade necessária para que Portugal voltasse a fazer parte das propostas internacionais do pós-II Guerra Mundial; uma ambiguidade necessária para responder à OIT em um contexto em que as fiscalizações passaram a ser comuns, principalmente a partir dos 1960, segundo informaram alguns entrevistados.

Os métodos policiais poderiam ainda ser utilizados para as situações de fronteira, ou seja, nos casos de fugas dos indígenas que não aceitassem os métodos explicativos. Os métodos educativos

seriam também uma alternativa. Havia ainda a proposta de criação de um órgão que centralizasse as funções de Estado dirigidas aos indígenas com funcionários “capazes” para enfrentar as necessidades dos futuros trabalhadores.

## **DIREITOS INDÍGENAS E A “MÁ GESTÃO” LOCAL**

Ao lado dos exemplos de abuso, Moura (1955) expõe as possibilidades de mudança, que passam a ser traduzidas como um direito do *indígena*, garantido assim a desejada “justiça social”. As ideias quanto a uma “justiça social” e a um “direito” dos trabalhadores foram mais detalhadamente consideradas por esse “aluno-autor”, ao fazer referência à necessidade de abolição do trabalho obrigatório e, por outro lado, de melhoria das condições de trabalho. Identificar regalias [sic] e transformá-las em elementos mediadores das relações trabalhistas seria parte das funções do Estado, sugere o aluno. Assim, o problema do trabalho é equacionado por Moura a partir de procedimentos enumerados das orientações da OIT, detalhando as medidas necessárias para sustentar o que ele designa de fins da política social — e que poderíamos ler como os fins de uma política colonial “modernizada”.

Essa tradução não é simples: coloca os “alunos-autores” diante de uma série de problemas. Por exemplo, o contrato de trabalho que se estabelece entre partes livres para decidirem os seus termos era considerado uma proposta possível para os trabalhadores *indígenas*, mas com ressalvas. Mendes sugere que tal contrato só seria possível entre indivíduos de idêntico grau de civilização, ou seja, os territórios coloniais deveriam ter contratos diferenciados. Até que os trabalhadores *indígenas* alcançassem um patamar superior de civilização, tais contratos deveriam ser mediados pelos agentes de Estado. Sem que fosse nomeada como uma proposta “assimilacionista”, esta é a ideia que predomina nos termos das dissertações sobre trabalho, como em Moura (1955) e Mendes (1958).

Assim, dignificava-se a legislação portuguesa de 1928 (*Código de Trabalho Indígena*) equacionando-a com a linguagem dos “direitos” do trabalhador da década de 1950 propostas pelas regras internacionais. O direito de alimentação do indígena já estaria garantido pela lei portuguesa, escreve Moura, dando “provas” de uma política “eficaz” e dentro dos padrões definidos pelos regulamentos internacionais, mas que não era colocado em prática.

No Código de Trabalho dos Indígenas de 1928: o Cap. VIII — Sec. I — trata de: alimentação. Nos seus artigos 231 e 235 fixam-se várias disposições que podem assim resumir-se: — Direito à alimentação para os contratados para serviço em local distante dos seus lares; — Os gêneros serão sempre de boa qualidade e quanto possível daqueles a que os indígenas estão habituados; — Na ração diária de cada trabalhador deverá haver 800 a 1000 gramas de vegetais, farinhas de milho, mandioca, arroz, feijão ou outros gêneros do mesmo valor nutritivo, e 250 gramas de carne ou peixe seco, bem como os condimentos necessários, sal, óleo de palma ou amendoim. Os produtos subspontâneos, como frutos e vegetais exóticos, não podem ser contados nas rações a fornecer; Haverá 3 refeições diárias; antes da partida para o trabalho, entre as 11 horas e as 13 horas e após o regresso do trabalho;

Verificamos assim que no nosso direito interno algumas normas estão já regulamentadas, tal como recomenda a OIT (Moura, 1955, p. 24-25).

Moura considera que a legislação vigente nacional corresponde às exigências internacionais e são, portanto, *justas*. A legislação, ao estabelecer um quantitativo de alimentos — discriminados em detalhe —, garantiria, aos olhos do aluno-autor, um direito.

A legislação poderia ser “melhorada” com a promoção de campanhas educativas para que o *indígena* “aprendesse” novos modos de existir no trabalho, o que passaria a ser considerado um “progresso social do indígena”, como, por exemplo, no caso da *política alimentar indígena*.



Desta maneira melhoramos fisicamente o indígena, aumentamos o índice demográfico das suas populações, criamos-lhes novas necessidades determinantes da procura de trabalho e de novas mercadorias, o que vem ajudar a resolver dois outros problemas: o da mão de obra e o de uma maior expansão comercial.

O problema da alimentação, visa, pois, na sua resolução, ao progresso social dos indígenas (Moura, 1955, p. 26).

Apesar de a ideia base ser uma preocupação “social”, o trecho acima mostra que as propostas de “melhoria” dos hábitos alimentares dessas populações são métodos de subjugação e de exploração dos trabalhadores. Mas eram traduzidos como “contratos” fundamentados na garantia de “direitos” dos trabalhadores que evitariam as ações abusivas por parte do Estado e das empresas e, ao mesmo tempo, solucionariam as fugas, as quebras de contrato de trabalho. Mendes destaca as “vantagens” das relações baseadas no contrato para todos: salários melhores, prêmios, incentivos ao trabalhador. Tais ideias servem como modelos para as novas ações esperadas por parte dos agentes do Estado. Condições de trabalho, contratos, salários, assistência e outros termos utilizados por esses autores tinham como finalidade “traduzir” uma realidade colonial segundo parâmetros aceitos nos circuitos internacionais.

Portugal teria condições de realizar essa tarefa, a partir das experiências do passado que davam “provas” dos esforços nessa direção, que Soares resgata por meio de legislação, livros, experiências, em especial do protagonismo das missões católicas em um “processo assimilador das populações nativas” que o autor considerou, de forma crítica, como lento e longo. Mas havia modificações a serem feitas, em especial no quadro da legislação local (fazendo referência a uma legislação recente de abril de 1956, disposta pelo governo local de Angola). Esse regulamento não estaria de acordo com a doutrina política e a evolução econômica das colônias. Para ele, o regulamento estabelecido pelo governo local, colonial, angolano não levava em conta as necessidades específicas das

populações rurais. A forma correta de planejar deveria seguir os critérios da colonização portuguesa de todo o sempre e que teria passado a ser “festejada pelos técnicos internacionais”, seja um ensino concebido consoante as “mentalidades e vivências” das populações, e não proposto de forma incoerente (como percebia na referida lei). Ao apresentar as “novidades” internacionais, exaltam-se as antigas propostas de domínio portuguesas, enquanto se descrevem os exemplos de má ação da gestão local e a necessidade de garantia dos direitos indígenas e das populações excluídas e à margem da sociedade.

### **A CRIAÇÃO DE UMA ESTRUTURA ESPECIALIZADA NA COLÔNIA**

Os “novos beneficiários” das ações coloniais que passaram a ser representados nos textos dos anos 1950 pediam “novos agentes organizadores” e uma “perfeita articulação dos serviços” (Soares, 1961, p. 27). As denúncias de uma “má administração” abriam espaço para ações coordenadas e programas que beneficiassem a “sociedade”, assegurassem a paz e assistissem materialmente a população. Como vimos, para os “alunos-autores” Américo Castanheira, João Herculano Moura e Afonso Mendes, a ideia de *abusos* operava dentro de um quadro sobre o *trabalho indígena* que tornava viável a elaboração de medidas corretivas para funcionários da administração e capatazes.

As “inovações bruscas que firam a sensibilidade dos nativos” precisam ser evitadas, alerta Soares (1961). Em Soares, as propostas de reforma são viabilizadas por argumentos voltados para a ideia de não “ferir” os *nativos*, reforçando a proteção necessária com base em outras ferramentas conceituais. Surgem em seu texto experiências de sucesso, tais como os colonatos, povoamentos agrários que fixavam os *indígenas* em determinadas localidades nos anos 1950 e que nos anos 1960 foram também destinados a colonos. Na interpretação de Castilho Soares, os colonatos eram experiências de

desenvolvimento e crescimento econômico que tinham por finalidade suprir as necessidades da população rural, figurando como as primeiras experiências de organização e de controle de populações no território. Poderiam ser melhorados, evitando-se uma proposta em si mesma para se transformar em “um meio para atingir os desígnios sociais e políticos do Estado” (Soares, 1961, p. 68). Para ele, a área dos *colonatos* não poderia ser responsabilidade de um técnico de agricultura nas suas experiências sociais — como estaria formulado pela lei. A responsabilidade concedida a um técnico, que nem sempre estaria presente, e com ausência de uma fiscalização superior, deixando à deriva a vida dos colonatos, faria com que os colonatos fossem organizados sem autoridade administrativa eficaz. Os desígnios sociais e políticos do Estado (os de manter a ordem nos territórios) não poderiam ser alcançados por técnicos isolados, como teria ocorrido com a experiência do *Colonato no Vale do Loge*, no Uíge, norte de Angola, onde a única presença era a de um administrador da justiça — uma das funções dos administradores portugueses estabelecida pela RAU de 1933. Soares escreveu:

O resultado disso foi que a autoridade administrativa alheou quase completamente da vida dos colonatos, criando-se, entre as duas entidades, um ambiente deveras pernicioso. Hoje, as únicas relações mantidas são em matéria de justiça aplicada a indígenas, por sua vez, fonte de constantes e maiores atritos (Soares, 1961, p. 69).

Para transformar os colonatos em uma experiência e exemplo de “boa gestão”, Soares sugere uma “entidade que, exercendo-a efetiva e permanentemente [a autoridade], esteja em condições de, pela sua formação e prática profissional, situar a orientação e a prática na conjuntura social, econômica e política da Província” (Soares, 1961, p. 68). O Estado “protetor” imaginado seria uma possibilidade para tornar as relações mais justas e humanas, estando a seu cargo formular um novo sistema que organizasse as relações nas colônias.

É Afonso Mendes, ao narrar a violência cotidiana dirigida para os trabalhadores, quem apresenta um sistema de trabalho “livre” como solução para a questão em pleno colonialismo capitalista, diante das exigências da OIT. Essa pressão é sentida por Mendes ao afirmar que a OIT, desde 1947, passou a ter uma atuação mais direta no assunto a partir de, segundo as suas palavras, um exame concreto de cada situação colonial por meio de uma assistência técnica aos territórios africanos, intrometendo-se nas atividades dos governos coloniais sujeitos a uma tutela internacional (Mendes, 1958, p. 188). Para Mendes, Portugal nunca teria deixado de garantir a liberdade do trabalhador ao definir documentos legislativos que “protegeriam” a sua liberdade para o trabalho. Por outro lado, essa “liberdade” seria relativa, já que — como vimos na exposição em relação ao contrato de trabalho — a uniformidade de critérios entre os territórios coloniais e não coloniais seria uma questão que exigiria respostas diferenciadas. Para Mendes, o direito dos *negros* à liberdade de trabalhar não poderia ser aplicado, já que eles não trabalhariam de forma voluntária (Mendes, 1958, p. 139). As propostas de corrigir os *abusos* coexistem com ideias quanto à impossibilidade de conduzir os indígenas ao trabalho de forma voluntária, o que torna o texto de Mendes ambíguo. Uma ambiguidade necessária diante da adesão às propostas internacionais por parte de Portugal, em resposta às definições da OIT e em um contexto em que as fiscalizações passaram a ser comuns, principalmente a partir dos 1960, segundo informaram alguns entrevistados.

A Repartição Central de Negócios Indígenas era um órgão do Estado responsável pelos assuntos indígenas. Foi mencionada por Castanheira, que sugeria um novo departamento para lidar exclusivamente com as questões de *trabalho indígena*, incentivando seus funcionários a não infringirem a lei, pois seriam funcionários preparados para levar o “trabalhador a procurar hábitos de trabalho”.

Devendo a questão do trabalho indígena merecer dos governos coloniais a maior atenção e dado que a Repartição Central dos Negócios Indígenas não pode, criteriosamente, abraçar com proficiência tão vasto

campo que lhe é atribuído, preconizamos a criação duma “Repartição Central de Trabalho”, assente nos moldes que, a seguir, apontamos em síntese: 1º. Melhorar as condições de vida dos trabalhadores; 2º. Aumentar a capacidade de produção da mão de obra atualmente existente; 3º Fomentar a oferta da mão de obra; Transformar, em última análise, os indígenas em seres capazes de iniciativas e de responsabilidades (Castanheira, 1950, p. 98-99).<sup>79</sup>

O departamento dava a ideia de uma nova estrutura administrativa que acumularia as funções anteriores e se especializaria em questões de trabalho, diante da necessidade de trabalhadores e de funcionários conseguirem “transformar, em última análise, os *indígenas* em seres capazes de iniciativas e de responsabilidades. Como uma das ações possíveis para o problema que se colocava naquele contexto de uma necessária revisão da política colonial, era claro para o aluno-autor que a legislação não seria suficiente para resolvê-lo. Seria necessário um departamento específico com funcionários orientados para esta questão. Foi assim que um novo sistema de recrutamento foi pensado por Castanheira, e mais tarde desenvolvido e aprimorado por Afonso Mendes. Esse novo sistema de trabalho organizado pelo Estado seria composto por fórmulas consideradas mais eficazes na condução e na manutenção do indígena no trabalho. Dentre as fórmulas estavam propaganda, fixação, salários e diuturnidades, cantinas, campos de jogos, piscinas, bibliotecas e salas de projeção, ensino profissional e acordos com os governos coloniais dos territórios vizinhos. Tais medidas, destinadas à *solução do problema do trabalho indígena*, permitiram imaginar um novo modo de intervenção por parte do Estado nos *assuntos indígenas*, especialmente como mediador das relações entre europeus e africanos.

---

<sup>79</sup> Segundo o *Código de Trabalho Indígena* de 1928, a Repartição deveria intermediar as relações entre empresários e trabalhadores indígenas, efetuando o pagamento dos salários dos trabalhadores quando estes retornavam a casa.

Mendes propôs um maior conhecimento da situação, ou seja, os estudos seriam incentivados e acompanhados de uma assistência às relações de trabalho. A estrutura de um novo sistema de recrutamento que permitisse centralizar atividades conforme as conveniências da política indígena seria a principal *solução* para o problema do *trabalho indígena* (Mendes, 1958, p. 149). Para Mendes, sobretudo, o quadro administrativo deveria ser formado por administradores especializados nas questões do trabalho, com uma ampliação da rede administrativa que poderia também ser útil e vantajosa em outros campos, como os da fiscalização e “repressão de movimentos secretos e propaganda subversiva”. Funcionários capazes, recrutados, devidamente credenciados, passariam a agir no território para atuarem e servirem aos desígnios de uma política marcada pelo fim dos subornos, fraudes e explorações, termos utilizados em paralelo à ideia dos *abusos* e que seriam considerados problemas da administração.

Um dos principais argumentos para a criação dessa estrutura “especializada” seria o lugar dos *indígenas* como “protegidos” contra as práticas abusivas. A questão dos *abusos* foi transformada em um dos pontos nevrálgicos que viabilizaram a construção de novas modalidades de nomeação e de intervenção. Moura também propõe a criação de um órgão que centralize as funções de Estado dirigidas para os indígenas, com funcionários “capazes” para enfrentar as necessidades dos futuros trabalhadores, como mostra a citação abaixo.

Propomos por assim dizer o estabelecimento de um quadro de funcionários dependentes dos organismos de coordenação econômica, destinados a executarem as operações de recrutamento para satisfação das necessidades particulares. Quem necessitasse de mão de obra inscrever-se-ia no departamento para o efeito instituído. Aí mediante informações dos departamentos econômicos interessados estabelecia-se a ordem de urgência para distribuição dos contingentes necessários e disponíveis, para fixação dos quais se tomava em consideração o voluntariado (Moura, 1955, p. 62-63).

Para Castilho Soares, a Secretaria dos Negócios Indígenas, pela proximidade com o cotidiano das populações, teria um lugar de destaque para agir na direção de um bem-estar rural. Nesse sentido, Soares propõe que os diferentes serviços destinados aos nativos fossem coordenados por essa Secretaria, que centralizaria o conhecimento para uma maior eficiência no resultado esperado: a “evolução econômica, social e política das populações”. A ideia seria instituir um “imenso organismo de socorro social” (Soares, 1961, p. 72).

Essa seria uma sugestão, escreveu Castanheira no título do capítulo dedicado às ações possíveis para solucionar o *problema*. A legislação não seria suficiente para resolvê-lo, seria necessário um departamento específico com funcionários orientados para esta questão. Tais medidas destinadas à *solução do problema do trabalho indígena* permitiram imaginar um novo modo de intervenção por parte do Estado nos *assuntos indígenas*, especialmente como mediador das relações entre europeus e africanos.

A partir dos diferentes enunciados — comportamentos dos indígenas e comportamentos dos funcionários — um conjunto de *soluções* foi proposta por esses alunos com o objetivo de “melhorar o estado das coisas”. As *dissertações* foram tentativas de representar a realidade colonial angolana a partir de termos aceitáveis no âmbito dos diálogos internacionais, ou seja, das relações estabelecidas (e que se pretendiam estabelecidas) entre nações europeias. As antigas ideias de “civilizar os indígenas” se transformaram em propostas educativas para melhorar a situação nas colônias e um Estado “educador” passou a ser referência de uma ação considerada legítima.

Assim, as populações ideais e reais e todo um novo conjunto de identificadores sociais mantiveram a possibilidade de criar programas de ação administrativa, uma “brigada de técnicos”, “planos de ação polivalentes” e uma “nova máquina de gestão ultramarina” (Pereira Neto, 1960; Soares, 1961) que fizesse cumprir os regulamentos portugueses e as orientações da política ultramarina remodelada com base na “justiça” e na “igualdade”. O Estado português se manteria operante e necessário desde que existissem

populações merecedoras de seus cuidados. As novas orientações repercutiram nas outras dimensões do cenário colonial. Em 1955, a legislação detalhou as condições de trabalho nas colônias, com horas limitadas, obrigatoriedade de remuneração, salário-mínimo, exclusão das sanções penais para quebras de contrato de trabalho e inspeção do trabalho. Camponeses foram assim incentivados a produzir *commodities*, muito embora em desvantagem em um mercado competitivo orientado pela tecnologia (mecanização) e carente de trabalhadores assalariados “disciplinados”, “válidos” e “saudáveis”. A moral do trabalho foi mantida com a afirmação de um direito do Estado para estabelecer métodos de trabalho para o desenvolvimento das condições sociais e individuais dos africanos (Pitcher, 1995). Muitos africanos recusaram-se a assinar contratos de trabalho, o que sinaliza a imposição de certos “direitos”.

O tom de “benefícios” substituiu o de “coerção”, mantendo firme a demanda e os interesses dos setores econômicos — como o algodão, principal produto da economia de Angola. As estratégias discursivas que identificamos correspondem às transformações de uma linguagem destinada a favorecer a indústria e o povoamento de europeus em um mercado mais flexível, que operaria por meio do “trabalho livre”. Com elas, desenhava-se o espaço para uma alta gestão colonial conhecedora das “modernas” regras de administração e, ao mesmo tempo, das “carências”, “faltas”, “necessidades”, dos “abusos” e da “demanda por direitos” de populações coloniais. Os alunos, diplomados e autores das dissertações, estavam posicionados no interior de uma estrutura que se reorganizava não apenas em termos dos enunciados, mas também das relações sociais que sofreram modificações no período.

A educação passou a ser, assim, uma das principais soluções para o *problema do trabalho indígena* em um contexto em que se fazia necessária uma nova linguagem para a ação colonial. Um Estado “educador” tornou-se a principal referência de uma ação considerada legítima. A partir dos diferentes enunciados — comportamentos dos indígenas e comportamento dos funcionários — um conjunto de *soluções* foi proposta por esses alunos com o objetivo de “melhorar o estado das coisas”. As antigas ideias de “civilizar



os indígenas” se transformaram em propostas educativas para melhorar as condições de trabalho.

Uma outra vantagem da colonização apresentada pelos alunos seria a suposta preocupação social com as populações. Os “alunos-autores” buscam uma compreensão dos indígenas com o objetivo de intervir e resolver seus problemas de alimentação, de abusos, de saúde etc. Essas preocupações, ao serem evidenciadas no texto, mostram de que forma a ideia de uma ação social se transforma em um argumento eficaz para ações que propõem manter uma demarcação bem precisa sobre quem são os governantes e quem são os governados — termos que para este contexto em específico poderiam ser traduzidos para quem são os senhores e para quem são os escravos. O que vemos nos textos desses “alunos-autores” é a destreza em utilizar eufemismos para significar uma realidade marcada pela violência.

Foram variados os conteúdos utilizados para firmar as bases para essas duas formas de nomeação: *indígenas* “sem saúde”, “sem conhecimento das leis”, aos quais faltavam noções de nutrição, que não sabiam falar o português etc. Outra imagem que predomina nessas narrativas — principalmente na *dissertação* de Afonso Mendes — é a de que os *indígenas* eram vítimas de *abusos*. Os *abusos* se transformaram, no texto, em um dos principais motores para legitimar a ação do Estado, impulsionados pelas atitudes internacionais quanto às exigências de reformas da ação colonial. Entretanto, no caso das narrativas que analisamos, ao contrário do que se dizia projetar — uma reforma mais humana — a enunciação dos *abusos* manteve como natural a ideia de que os *indígenas* seriam populações e indivíduos subalternos e obrigados a trabalhar. Aliás, a ideia de “fragilidade” e “proteção” foi ainda mais reforçada no processo de elaboração de críticas a capatazes e funcionários não preparados. Os castigos físicos ou penalidades passaram a ser considerados ilegais desde que não fossem colocados em prática por agentes autorizados, agentes de Estado.

O *trabalho indígena* se tornou um tema cada vez mais difícil de ser sustentado no espaço do ensino superior em Lisboa com as diretrizes dos organismos internacionais. Os trabalhos de pesquisa

que o colocaram em cena migraram nos anos 1960 do âmbito do Iseu para a colônia angolana. Tais preocupações intelectuais e jurídicas foram transferidas para um novo espaço institucional criado em Luanda, Angola, sob a presidência de Afonso Mendes em 1962: o Instituto do Trabalho, Previdência e Assistência Social. Este órgão do Estado colonial português passou a centralizar os procedimentos da administração relacionados ao trabalho em Angola num contexto em que o novo Código de Trabalho Rural havia sido promulgado (1962). Por meio dele, funcionários capazes, recrutados, devidamente credenciados passariam a agir no território para atuar e servir aos desígnios de uma política marcada pelo fim dos subornos, das fraudes e das explorações, questões consideradas parte dos problemas da administração. Com o fim do Indigenato, em 1961, tanto as ideias trabalhistas de Afonso Mendes como as propostas de integração social de Castilho Soares fortaleceram a máquina da administração colonial ao estarem ambas orientadas em uma única direção: a educação como uma solução para Angola.

## Um conhecimento situado

As *dissertações de licenciatura* muitas vezes se assemelhavam a manuais voltados para um público da nova geração de administradores coloniais ao propor regras a serem conhecidas e seguidas pelos colegas mais jovens que trabalhariam diretamente com as populações, impondo diretrizes e equacionando dificuldades. Essa orientação dos textos transformaria os alunos, autores das dissertações, nos verdadeiros intérpretes da realidade ultramarina, conhecedores de um novo modo de agir colonial mais “humanitário” e com “disposições idôneas” que não comprometessem “a obra em marcha” (Monteiro, 1959). Estes eram os termos propostos por uma nova elite metropolitana. Pela via da comunicação escrita, um reforço burocratizado que dispunha e impunha um padrão de conhecimento sobre a realidade colonial envolto em imagens de sucessos da empreitada no ultramar. Era quase um modo de fazer frente à fragilidade e à decadência do colonialismo português, alimentada desde o século XIX como um recurso eficaz na produção de modelos de ação, como sugeriu Wilson Trajano Filho (2003) em sua reflexão sobre a “pedagogia dos fracos”.

Os “homens de ação” e os “homens do saber” emergem como categorias distintas que localizam posições e relações na administração colonial em correspondência às modificações que têm lugar entre as metrópoles e as colônias. Havia uma crença na existência de *problemas* de uma população-alvo destinatária das ações de funcionários do Estado que reforçava a legitimidade de uma elite “instruída” que passou a circular de forma cada vez mais intensa entre a metrópole e a colônia. Aos “homens de saber” competia o lugar de decisão de como essa relação entre governantes e governados

deveria ser estabelecida. Eram sujeitos pensantes, epistêmicos, ativos em produzir um modo de representar o outro enquanto se inscreviam como parte geradora de uma cadeia de ações de Estado. A esses funcionários da “alta administração” era atribuída a responsabilidade por nomear populações irregulares do território estrangeiro às quais seriam destinadas as ações de transformação social — uma “comunica-ção” orientada para a produção de “verdades” sobre as colônias e suas populações. Por outro lado, a eles também estava destinada a “coordenação” de atividades necessárias que solucionassem a falta de ordem da administração diante da multiplicidade de atores responsáveis pelo bem-estar das populações.

Assim, o sucesso da colonização se traduziria nas modernas técnicas baseadas na ciência a serem levadas e implementadas em Angola. Enquanto os objetos e as respostas da gestão às situações encontradas nas colônias variavam de acordo com escolhas empíricas e teóricas, a experiência de escrita era comum aos *especialistas* iniciados na vida acadêmica metropolitana. Estar naquele espaço de ensino significava participar de encontros, reuniões e conferências que discutiam *problemas* da África. Embora reunidos em um mesmo espaço, a apropriação de conceitos e de uma linguagem especializada representava uma escolha e uma economia levada a cabo por cada autor/administrador português (Bourdieu, 2008). A circulação desses especialistas nos circuitos mais amplos da ciência no continente europeu voltada para a administração dos territórios no ultramar — espaços abertos para as “questões africanas” — é visível a partir dos contextos de apresentação de artigos e comunicações de autoria dos professores em suas trajetórias acadêmicas.

Circulando entre a metrópole, as colônias e os circuitos transnacionais (ONU, Unesco, OIT) criados após a II Guerra, aos “alunos-autores” era dada a responsabilidade de representar a nação portuguesa nesses espaços. Por outro lado, os seus estudos também delineavam problemas organizados a partir desses circuitos de comunicação, norteando temas e legitimando procedimentos para as ações a serem desenvolvidas nos territórios coloniais. Ao focalizarmos as *dissertações de licenciatura* dos alunos, encontramos a

emergência de um conhecimento situado produtor de representações sobre os povos colonizados. Por não terem a mesma “vigilância” dos textos de professores mais experientes, permitem que se apreendam as dinâmicas de poder inerentes à transformação discursiva que respondeu às críticas ao colonialismo dos anos 1950.

Assim, neste capítulo, manusearemos o material empírico para conectar e evidenciar as disputas no interior do campo acadêmico, bem como as transformações nas relações entre os interesses de grupos, portanto, políticas, que se desenrolaram naqueles anos de intenso crescimento econômico e dos projetos coloniais que passariam a ser denominados de “desenvolvimentistas”. Os textos entre 1959 e 1961 mostram com maior precisão a emergência dos atores intermediários do ensino que passaram a garantir a manutenção dos elos entre metrópole e colônias. Embora alguns termos se repitam, como veremos, a preocupação agora é estabelecer os contornos das novas relações administrativas que passaram a ser moldadas pelas forças discursivas imbrincadas naquele cenário complexo em que uma instituição de ensino e pesquisa ganhou mais força para conceber os projetos coloniais e a se responsabilizar pela administração superior das colônias até o ano de 1974.

## **COMPETÊNCIAS ESPECIALIZADAS PARA A ÁFRICA**

Civilizar ou humanizar? Converter ou conhecer? Proteger ou igualar? Os termos, nos anos 1950, tiveram o seu uso transformado para substituir uma “velha” ação colonial marcada pelos *abusos*. “Colonizar é, assim, um somatório de vitórias constantes sobre a natureza diversa e a história dos povos atrasados” (Soares, 1961, p. 80-81), conclusão encontrada em Castilho Soares após ter marcado um posicionamento quanto à necessidade de transformação da ação administrativa a partir de um melhor “conhecimento” da “realidade” em África. Não seria uma proposta nova, sugere o autor, mas organizada a partir do esforço de uma multiplicidade de agências, todas elas voltadas para um único objetivo.

Civilizar é, afinal, humanizar e Portugal humaniza quando, pelos Serviços Médicos espalhado pelas suas províncias do Ultramar, diminui a mortalidade, promove o saneamento e higiene das comunidades, aconselha e faz adotar processos racionais de nutrição, assiste nas doenças e liberta os homens das endemias que os minam; quando, pelos Serviços de Instrução e pelas Missões Católicas que subsidia, torna possível a comunicação entre os homens e os povos, fonte de progresso, dando-lhes a conhecer as modernas concepções de vida, iluminando-lhes os espíritos, inculcando-lhes o sentido da dignidade do gênero humano; quando, pelos Serviços de Agricultura e de Veterinária, difunde novos processos de exploração agrícola e pecuária, aumentando os rendimentos individuais e familiares; quando, pelos Serviços de Administração Civil, exerce uma política de aproximação, estabelecendo regras e procedimentos equitativos de justiça, garantindo a proteção e captando a confiança; quando, pelos Serviços de Obras Públicas, constrói estradas e caminhos de ferro que retalham os territórios em todos os sentidos, favorecendo a circulação dos indivíduos e dos bens que produzem e de que carecem para satisfação das suas necessidades; quando, pela Imprensa, pela Rádio e pelo Cinema, faz chegar a todos os indivíduos novos conhecimentos do mundo e das coisas, contribuindo poderosamente para a divulgação e aceitação de novos hábitos, formando e informando a opinião pública, predispondo-a a receber favoravelmente certas inovações e a repudiar as outras, auscultando os anseios coletivos e servindo-lhes de porta-voz; humaniza ainda quando os seus emigrantes, herdeiros do espírito do esforçado funante, demandam as terras do interior e se estabelecem como agricultores ou comerciantes, encravados, como cunhas, na massa nativa, dando exemplos de convivência amistosa e de mútua confiança, amando as mulheres nativas e os seus filhos mestiços, pioneiros ignorados da marcha da civilização.

Colonizar é, assim, um somatório de vitórias constantes sobre a natureza diversa e a história dos povos atrasados. (...)

(Soares, 1961, p. 80-81.)

O discurso de Castilho Soares reatualiza as velhas ideias de “uma humanidade” criada no século XIX dentro dos espaços científicos pautados pelo evolucionismo e que passaram a ser transformadas em ideais e argumentos para a administração ao longo do século XX.<sup>80</sup> Conceitos novos foram traduzidos dos princípios anteriores de colonização, estabelecendo novos parâmetros para as relações entre metrópole e colônias (Cooper; Stoler, 1997), ao mesmo tempo em que também se equacionavam as relações entre o Estado português, o Estado colonial e a Escola.

As ciências da colonização, como eram chamadas, já há muitas décadas eram instadas a colaborar com a ocupação colonial de forma a “determinar positivamente a intervenção que o Estado deve ter na colonização e a orientação que nela o deve guiar” (Moura, 1955, p. III). Na dissertação de Moura (1955), o Estado é descrito como o órgão responsável pela assistência e assimilação de populações nativas, acrescentando ser também de sua responsabilidade conhecer melhor o nativo para vencer a superstição atávica e vária albergada na sua filosofia interpretativa da vida, ensinando-lhe novos processos agropecuários, novas possibilidades de se vestir, de se alimentar etc. Tal argumento é inspirado em conceitos de Ruy Ulrich, que considerou que a colonização depende da existência de duas culturas: uma atrasada e uma superior, esta última sendo responsável pelo ato de colonização, ato considerado a partir do Estado.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Para referências à produção intelectual sobre administração colonial em finais do séc. XIX, ver nota 35.

<sup>81</sup> Ruy Ennes Ulrich (1883-1966) foi professor da cadeira de Administração Colonial na Faculdade de Direito da *Universidade de Coimbra* entre 1906-1910. São de sua autoria *Ciência e Administração Colonial — Introdução, lições feitas ao curso do 4º ano de 1907-1908* (1908) e *Política Colonial. Lições feitas ao curso do 4º ano de 1908-1909* (1909). Como sugeriu Silva (2009), Ruy Ulrich foi um dos intelectuais que se ocuparam de pensar a política do indigenato para a administração colonial nos primeiros anos do século XX. Silva (2009, p. 21) sugere que as propostas de Ulrich consideravam o indígena como o “terceiro vértice” de uma boa política colonial, ao lado do “colono” e do “Estado metropolitano”.

O conhecimento sobre a estrutura social das populações nativas seria uma das etapas para que o método de colonização tivesse sucesso. Ao nomear e qualificar, nativos genéricos se delineavam a partir das propostas administrativas que justificavam a chamada de agentes técnicos e especialistas para o solo colonial, para o trabalho em assuntos diversos, tais como agricultura, agropecuária, administrativos e até na educação. Evitava-se abrir mão da “missão colonizadora”, sendo que a ação colonial estava orientada por “conhecer” o nativo e, dessa forma, identificando os seus interesses, conseguir conduzi-lo a se integrar ao que estava sendo proposto pela legislação.

A educação, um serviço “oferecido” às populações nativas, deveria estar assente em “bases científicas” que permitissem identificar as características dos contextos em que a “população é étnica e culturalmente heterogênea, porque, aí, os traços distintivos são mais radicais, implicando problemas extraordinariamente graves e complexos” (Soares, 1961, p. 92). Sendo um dos “vértices” principais do “plano de promoção do bem-estar rural” e das reformas que interessava promover, Castilho Soares emitia em seu texto um esperado apelo dirigido à administração no seu cotidiano com populações caracterizadas como “bloqueios”, “impedimentos”, “obstáculos” ao progresso. Os projetos em ação pelos “técnicos” de agricultura não seriam suficientes. Os “especialistas” da área da educação deveriam ser acionados como reforços complementares para modificar formas de pensar e fazer com que os destinatários das ações “entendessem” os projetos formulados pelo grupo *superior*.

Como vimos nos capítulos anteriores, a principal força impulsionadora que transformou a linguagem colonial veio da influência dos organismos internacionais recém-criados, que passaram a olhar para as “colônias” como países “em desenvolvimento”. A ação colonial precisava ser transformada em algo mais palatável para fazer frente à crítica internacional. As “utopias” e as “incoerências” encontradas no texto de Castilho Soares se confundiam com momentos de uma “lúcida” e “honestá” interpretação, como



sugeriu Pélissier (1980 [1965]), em meio a essas relações em ebulição encontradas nos anos pós II Guerra Mundial. Havia ali uma tentativa de comunicação interna, portuguesa, que conciliasse os estudos e as novas propostas da arena dos organismos internacionais com as influências dos professores da *Escola*, que buscavam alcançar o topo da hierarquia administrativa metropolitana.

Embora com pouca expressividade, a Comissão de Cooperação Técnica para a África (CCTA) foi um desses organismos internacionais com os quais a Escola dialogou. Criada em 1950, a CCTA tinha como objetivo propor reformas na administração dos territórios dependentes. Por meio da Conferência Interafricana de Ensino, a CCTA reuniu-se pela primeira vez em Luanda em 1957 para tratar das questões de ensino e das necessidades da economia local e de mão de obra especializada. A CCTA havia sido um desdobramento dos princípios originados nas propostas do General Smuts em 1929, funcionário de destaque e prestígio na administração colonial britânica (Gruhn, 1971). Smuts propôs a necessidade de troca de informações sobre a África, ideia que foi mais tarde desenvolvida por Lord Hailey e publicada em 1936 em *African Survey*, um título bastante consultado e mencionado pelos alunos da Escola Superior Colonial em Lisboa. Formada inicialmente por seis países-membros (França, Inglaterra, em primeiro lugar, seguidas dois anos depois por Bélgica, Portugal, África do Sul e Rodésia), a CCTA propunha reunir “cientistas” que trabalhassem sobre a África denominada África ao Sul do Saara, ou África Negra — um termo mais antigo —, para formar um quadro de cooperação e de manutenção de uma rede comum de comunicação. Em 1955, em conexão com a CCTA, foi criado o Centro Interafricano de Informação e de Ligação sobre o Bem-Estar Rural, tendo assumido a França a sua direção. Tratava-se de um organismo de documentação que tinha por objetivo centralizar vasta documentação sobre as questões rurais africanas (cf. Soares, 1961, p. 13-14).

*Problemas e soluções* para benefício das populações africanas no território designado de “sul do Saara” foram discutidos pela CCTA. Segundo Isebill Gruhn (1971), o objetivo final desse organismo

seria manter a ONU distante do jogo e, assim, reduzir a publicidade sobre os *problemas africanos* (Gruhn, 1971, p. 456-460). Portugal não tinha pesquisadores ativos no grupo, embora tivesse contribuído para as despesas da CCTA até 1962, quando foi convidado a retirar-se como associado (Gruhn, 1971, p. 464). A sua expulsão teria sido justificada pela CCTA em razão de mudanças na organização interna, quando a sua sede foi transferida de Londres para uma cidade africana (não mencionada), passando a integrar como membros os novos Estados africanos recentemente tornados independentes. Portugal não teria aceitado facilmente essa expulsão, ao contrário de França, Inglaterra e Bélgica — que se retiraram da cena permanecendo nos bastidores como contribuintes para o orçamento da CCTA, que foi extinta alguns anos depois, em 1965.

As discussões na CCTA foram determinantes para a criação da Missão para o estudo da atração das grandes cidades e do bem-estar rural no ultramar português, da qual Castilho Soares participou como assistente enquanto ainda aluno do curso de Administração Ultramarina, em 1957. Tal missão, proposta pela Junta de Investigações do Ultramar (JIU), teve duração de quatro anos e foi coordenada pelo professor José Diogo Sampayo de Albuquerque d'Orey.<sup>82</sup> Trata-se de uma dentre outras missões criadas a partir do CEPS.<sup>83</sup> Dentre os outros esforços para ampliar o conhecimento científico, também destacamos a Portaria 16.157 que criou o Centro de Documentação Científica Ultramarina (CDCU)

---

<sup>82</sup> José Diogo Sampayo de Albuquerque d'Orey nasceu em 1910 em Oeiras, Portugal, foi formado pelo Instituto Superior de Agronomia em 1939 e contratado como botânico chefe de Culturas do *Jardim Colonial*, onde deu início a uma carreira de quase 40 anos. Em 1958, apresentou a comunicação "O problema das terras" no *Colóquio sobre Política Interna Internacionalmente Relevante*. A título de curiosidade, vale destacar que as instalações do Centro de Documentação e Informação — CDI (antigo CDCU), criado no mesmo ano em que a Missão coordenada por Sampayo de Albuquerque d'Orey, encontram-se anexas ao Jardim Colonial, hoje designado de *Jardim Tropical*.

<sup>83</sup> Para mais informações sobre o CEPS, ver nota 14.

(...) considerando [que] a organização documental constitui uma das bases dos planos de ocupação científica do ultramar português, contribuindo para o melhor aproveitamento, difusão e valorização dos trabalhos científicos, o que permitirá um mais amplo conhecimento das atividades ultramarinas (Portaria 16.157, 06 de fevereiro de 1957).

Embora não estivesse explícito na legislação que o criou, o CDCU coadunava com as orientações do CCTA quanto à necessidade de centralizar e fazer circular informações a respeito dos territórios ultramarinos que passaram a ser chamados de “dependentes”. Essa ligação pode ser estabelecida pela legislação que criou a missão da qual Castilho Soares fez parte. A legislação definia, entre outras competências, a de um estudo sobre o fenômeno rural e urbano recomendado pela CCTA, devendo os resultados serem publicados e divulgados. Ao CEPS foi incumbida a responsabilidade por emitir um parecer sobre os relatórios e os resultados encontrados.

Soares, em sua dissertação, mostra a necessidade de uma racionalidade econômica para a orientação da educação profissional, em atendimento ao interesse primordial para o país. A proximidade com as atividades da CCTA não está apenas na legislação que autorizou a pesquisa realizada por Soares. Logo na introdução, o autor se refere a dois artigos publicados em 1957 pelos CEPS que discutem o posicionamento de Portugal em relação aos novos termos de uma política internacional gestada pela ONU e por outras organizações regionais como se considerava o caso da CCTA.<sup>84</sup> João da Costa Freitas é uma interlocução importante na dissertação de Castilho Soares ao fazer referência a comunicações em que se discute a CCTA e outras agências de cooperação organizadas a partir dos assuntos

---

<sup>84</sup> Publicado no terceiro volume do periódico *Estudos de Ciências Políticas e Sociais* (ECPS). Os artigos reunidos nesta publicação foram resultado do *Colóquio de Política Internacional* realizado no mesmo ano sob direção de Adriano Moreira.

sobre África.<sup>85</sup> Assim, Soares mostra que suas propostas mantêm sintonia com as discussões do momento em torno dos novos procedimentos europeus de gestão a serem pensados e implementados na África ao Sul do Saara, e que passaram a ganhar o rótulo de “cooperação para a África”.

O que a princípio parecia ser um descompasso da narrativa de Soares sinaliza, portanto, o esforço do aluno-autor em manter uma coerência interna de diálogo entre a linguagem da CCTA e as propostas portuguesas de colonização. Ideias críticas aos propósitos da colonização de autores engajados com os movimentos de independência, como, por exemplo, George Balandier, são utilizadas como símbolos de uma “inovação” e surpreendentemente de comprovação do atraso e do desfasamento (no sentido evolucionista, que considera as diferentes fases de evolução) dos povos africanos e a necessidade de uma “igualdade”.

Para além das negociações teóricas e a exibição de autores e suas teorias em uma trama interna e externa de interações no ensino superior, enfatiza-se aqui que as descrições e os conceitos utilizados pelos alunos-autores no contexto de criação do curso complementar procuravam traduzir (e defender) a experiência de ação colonial portuguesa para um público seletivo composto por futuros alunos e administradores coloniais portugueses e até para observadores da política portuguesa no âmbito das relações internacionais. Os textos funcionavam como “traduções” à luz das exigências de uma cena política internacional, que passou a criticar ações identificadas pela constrição de direitos e de práticas inseridas em regimes de exploração e escravidão.

---

<sup>85</sup> João da Costa Freitas, nascido em Lisboa em 1916, formou-se na Escola Colonial com o curso básico de administração em 1944. Na sua trajetória profissional, constam passagem rápida por Timor, como chefe de posto administrativo, inspetor superior até chegar a Lisboa, Diretor Geral do Gabinete de Negócios Políticos e Subsecretário do Estado durante gestão de Adriano Moreira. Consta parentesco (sobrinho) com o coronel Álvaro Eugénio Neves de Fontoura (governador de Timor entre 1937-1940). O seu artigo publicado no terceiro volume tem como título *Cooperação em África*, o que mostra a sua estreita ligação com circuitos moldados a partir da ideia de “cooperação” que emergiam naqueles anos.

O novo campo de problemas se mantinha vivo na comunicação com a CCTA, com as propostas educativas da Unesco, e seus métodos de organização e de planejamento de populações e de intervenção do Estado. A “necessidade” administrativa de conciliar e submeter a uma gestão central as diferentes atividades coloniais produz uma escrita marcada pela comunicação de experiências e pela repetição de situações. Ao pretender retratar uma realidade da perspectiva da metrópole, com pouca ou quase nenhuma conexão com a experiência das populações, tais estudos seriam possibilidades para legitimar, no âmbito internacional, uma “captura” epistêmica.

Havia um conjunto de pressupostos e modos de imaginação administrativa criados a partir de circuitos de comunicação que os legitimaram enquanto reproduziam modos de atuação antigos da colonização portuguesa, que foram naturalizados na percepção dos participantes do campo intelectual e administrativo. A ciência se apresentava como uma garantia de que, com a ampliação do conhecimento, haveria uma nova orientação e a possibilidade de manter a ação no campo.

O texto de Castilho Soares apresentava uma novidade ao propor esse olhar mais atento às “necessidades” das populações pela via da ciência. Parecia haver uma “ruptura” que Pelissier identificou: um novo momento para a colonização portuguesa em que novos métodos haviam sido formulados para uma boa gestão. Foi no processo de “observar” populações rurais, agricultores, camponeses etc. que Soares propôs a ampliação do escopo de observação para setores da sociedade até então não nomeados. Como já refletimos nos capítulos anteriores, não seriam mais os *trabalhadores indígenas* — obrigados ao trabalho em grandes áreas de cultivo geridas por colonos e grupos de colonos — os seus “objetos” de preocupação.

Assim, pode-se conceber que as “necessidades” das populações seriam necessidades “administrativas” e principalmente políticas que visavam acertar e afinar instrumentos de comunicação para fortalecer a coesão de diferentes agentes e agências no território angolano, ou seja, imperava a necessidade de conciliar e submeter a uma gestão central as diferentes atividades que aconteciam em

variados pontos do território colonial. Soares abria um novo campo de *problemas* a serem solucionados pelos especialistas e agentes de Estado em 1959.

## **MÉTODOS, SOLUÇÕES E AÇÕES IDÔNEAS**

Havia um apelo dirigido à necessidade de transformação da administração que é encontrado nas três dissertações, de Castilho Soares (1961), José Monteiro (1959) e João Pereira Neto (1960). Os objetos de estudos alargados incluíam tributação, controle do alcoolismo, custos e fiscalização do recrutamento, mobilização das populações indígenas etc. Assim, áreas de problematização cresciam e também as *dissertações* ganhavam maior volume. Cada uma das peças continha quase 300 páginas, com uma tendência a apresentar uma lista de referências bibliográficas mais numerosa, o que não havia nas dissertações anteriores.<sup>86</sup> As formas de inscrição no texto acentuavam o valor do conhecimento sobre as populações e os problemas coloniais, afirmando haver uma “necessidade” na confiabilidade das informações produzidas. Descrições qualitativas, como a estatística, eram acionadas para o registro da realidade.

De outra parte, escrevia-se sobre a preocupação com a produção de conhecimento idônea por parte dos funcionários que, responsáveis, deveriam registrar as informações de forma coerente com o que deles era esperado. Sentidos para a prática administrativa eram dados de acordo com a eficiência do administrador colonial. Monteiro apresenta as novas orientações para abordar métodos, soluções e ações idôneas. Sua linguagem tem um teor de instrutor, ao afirmar o que importa saber, o que não devemos esquecer, ou com satisfação podemos verificar. Monteiro parece querer alertar os futuros funcionários da administração ultramarina sobre o

---

<sup>86</sup> Tais mudanças na escrita refletem também o padrão da atividade científica a partir da II Guerra Mundial, com maior rigor e controle sobre o conhecimento científico e os cientistas (Castro, 2009, p. 57).

que pode ou não ser colocado em prática. Tal visão é transmitida apoiando-se em autores como Mamadou Dia, intelectual e político senegalês que refletiu sobre a “economia africana” e sobre o movimento cooperativo das populações como uma alternativa às políticas coloniais. Essa proposta liga-se a um contexto em que se construía, supostamente, um sistema imperial mais igualitário, no qual os africanos continuaram a ser objeto de melhoria de sua condição de vida. como saúde, educação, agricultura e política industrial (Cooper, 2005, p. 204-230).

Vemos que a apropriação dessas ideias influencia os conteúdos propostos, mas tem como finalidade afirmar a posição do Estado metropolitano como autoridade para delinear diretrizes e se adequar às novas exigências do contexto internacional. No trecho abaixo, Monteiro aborda a “triste realidade” diante da dificuldade de os empresários aceitarem com tranquilidade as novas “orientações”.

A opinião dos empresários, com satisfação o notamos, evoluiu muito no que se refere à alimentação a fornecer aos seus trabalhadores, e se a orientação do Estado for integralmente seguida, o tema da produtividade da mão de obra indígena deixará de ser, em grande parte, o cavalo de batalha que em regra aparece nas polêmicas dos que só apresentam, para apreciação do todo, uma parte do problema; com efeito aquela que é mais cômoda adotar para crítica e defesa da orientação privativa, passando sorrateiramente sobre uma questão de tanto melindre como é o da sanidade fisiológica daqueles aos quais o esforço é exigido.

Que a ação que o Estado tende a prosseguir na moralização das relações de trabalho nem sempre tem sido compreendido é uma triste realidade (Monteiro, 1959, p. 29).

A carência de funcionários, a falta de cumprimento dos deveres dos funcionários, a falta de especialização que permitiria conhecer as regras idôneas são argumentos que justificam a ampliação das estruturas de ensino e a contratação de novos servidores coloniais.

A ampliação do Estado seria uma solução para se evitar o “desca-minho” da política portuguesa. A isto se acrescentaria uma crença no Estado localizado na metrópole como a entidade responsável por solucionar tais problemas e debelar o mal. Assim, os velhos conceitos reaparecem e são reafirmados enquanto se mantém a ideia de um mal a ser reparado, suprimido, transformado.

Monteiro escreve uma dissertação como se o destino de suas ideias fossem os futuros administradores. Procura mostrar, a partir das problemáticas coloniais, as possibilidades de uma ação idônea. É com este objetivo que casos são recordados, conceitos esclarecidos, falhas da administração apontadas, alertas às dificuldades enumerados. Os aprendizes de uma política colonial idônea teriam, assim, a oportunidade de agir em diversas situações de acordo com o que era exigido naquele momento. Assim, o “aluno-autor” aponta para essas diferentes ações enquanto apresenta o Estado como a entidade cujo dever é o de impor diretrizes, de equacionar dificuldades. Monteiro, como um dos integrantes dessa máquina, age em correspondência com essa orientação, mas ocupa ao mesmo tempo um lugar muito particular: aquele que orienta e seleciona o que é e o que não é conveniente e os métodos que permitem encontrar o antídoto e a ordem das providências (diligências) que devem ser tomadas.

Compreende-se pois que para o desempenho de tão melindrosa função, e no prosseguimento de política idônea, o agente encarregado do recrutamento se encontre revestido de um certo número de qualidades, além do prestígio e integridade do passado, capazes de o fazerem impor entre os indígenas como um padrão que se deve aceitar e seguir, que façam dele como que um penhor da sua atuação tendente à criação da simpatia e confiança da parte dos colonizados para com os elementos do grupo colonizador (Monteiro, 1959:110-112).

Nós, portugueses, para os quais o ultramar é uma parte essencial da unidade nacional, e garantia de independência econômica e política, temos de tomar especial cuidado no modo de orientar os indígenas, continuando



a sustentar na atuação dirigida a estes, agora mais atentamente, as ideias — força que sempre nos tem guiado para conseguir uma integração total dos povos nacionais das parcelas ultramarinas (Monteiro, 1959, p. 119-121).

Sugere-se, aconselha-se, mostra-se onde o “perigo” está instalado e onde o auxílio do Estado pode chegar para solucionar, segundo um campo de observação formulado em razão da experiência de autores (contemporâneos e de outra geração) selecionados como intérpretes mais “verdadeiros” da realidade ultramarina, e que devem passar pelo novo crivo de uma ação mais “humanitária” que chega, com base nos novos tempos de mudança, do estrangeiro.

Como já vimos no capítulo anterior, a interpretação inclui considerações sobre como o *indígena* pensa e como deve ser levado a pensar, daí a importância dos estabelecimentos de ensino, aconselhados como uma solução que irá substituir as privações de liberdade física. Tais disposições são também dirigidas aos componentes do grupo colonizador que, a partir de uma atuação desonesta e não compreensiva de determinadas imposições, podem comprometer a obra em marcha. Ao funcionário caberia alertar as entidades patronais quanto às suas responsabilidades para com os trabalhadores indígenas e para com o Estado.

As situações que precisam ser observadas pelos futuros administradores na sua ação de fiscalização dos *abusos* são descritas. O objetivo final seria o de “facilitar a missão dos serviços administrativos” (Monteiro, 1959, p. 151), de acordo com expedientes do direito internacional, para que o mal do sistema não se manifeste causando *problemas de política indígena* que trariam consequências político-sociais de interesse nacional, além de um descrédito para com o Estado. Monteiro aponta claramente para o perigo em eminência: “problemas, sobretudo de ordem social e política, derivados de influências interna e externa, que à margem do Estado pretendem impor-se como dominantes” (Monteiro, 1959, p. 162).

Os textos de finais da década de 1950 mostram esse novo modo de ocupação ultramarina de forma clara. Criar verdadeiros evoluídos

mentais e funcionários obedientes e competentes seria o antídoto eficaz para um problema colonial. É por este motivo que Monteiro afirma haver necessidade de que as informações sobre a realidade ultramarina circulem rapidamente no poder público. Tais considerações mostram o esforço de Monteiro em participar da ação de administrar os territórios no espaço de uma alta gestão colonial.

A administração colonial metropolitana, até então, consistia em formulações no âmbito do direito e indicações de administradores a partir do ministério em Lisboa. Para a manutenção dos territórios e de um sistema econômico, bastaria aos funcionários da metrópole promulgar documentos jurídicos e fazer com que fossem impostos e seguidos pelos funcionários da administração. Essa prática deixou de funcionar. A administração precisaria ser mais ativa e os regulamentos não seriam suficientes para manter o domínio político e, conseqüentemente, a sobrevivência nacional. Ao Estado caberia uma “enorme responsabilidade em reparar o mal que se compreende”. Os administradores *incompetentes* não seriam mais aceitos e colocados como alvo de correção.

Os deveres dos funcionários administrativos são muitos e trabalhosos, e um recenseamento criterioso, do qual se possam obter informações seguras, exige grandes cuidados e muito tempo, de que não se dispõe, sobretudo para o indispensável trabalho de gabinete. O administrativo é homem de mato e da secretaria, homem de ação e burocrata, e o dia é completamente absorvido só pelas ocupações normais, conquanto uma parte apreciável do trabalho de secretaria seja gasta a preencher papéis e mais papéis, como são, por exemplo, os incontáveis mapas estatísticos mensais (...) (Monteiro, 1959, p. 39-41, grifos do autor).

A sua dissertação está organizada de modo a fornecer uma conduta para os administradores que se encontram em contato com as populações indígenas, para que cumpram as suas funções de recolha de dados “confiáveis” a serem interpretados pelo grupo

gestor na metrópole. Funcionários disciplinados e orientados para uma ação dedicada à coleta de informações sobre as populações coloniais (trabalhadores), que mostrava a importância da formação dos funcionários administrativos para se manter o esplendoroso edifício.

A angustiante carência de funcionários idoneamente preparados para o desempenho da função administrativa, a mais importante de todas as que se exercem no Ultramar, e das que lhe são inerentes, é reconhecida; a falta de especialização funcional é alarmante, o que também contribui para o sistemático erro do censo, neste caso, por falta de noção das responsabilidades e de conhecimento do valor da operação (Monteiro, 1959, p. 41-43).

O problema do *trabalho indígena* é retomado em Monteiro (1959) — inspirado nos trabalhos de Afonso Mendes e Marcello Caetano e com frequente referência a Norton de Matos — sob uma nova ótica baseada na coleta de informações para que se possam conhecer os motivos que levam as populações a “emigrarem” para os territórios vizinhos, ou identificar o problema da “sangria do potencial indígena nacional” (Monteiro, 1959, p. 41-43). Os problemas dispostos no texto reatualizam as caracterizações de Américo Castanheira e Afonso Mendes, ampliando práticas de controle e da ação da administração. As populações consideradas diferentes do ideal esperado, ao serem nomeadas em conexão com as ações de intervenção, como já destacamos anteriormente, exibem a emergência de um novo mecanismo colonial: a educação superior colonial. Por meio do ensino superior, os alunos se tornariam aptos a participar e a manusear uma linguagem legítima, capazes de reproduzi-la aos demais servidores em missão colonial.

As dissertações vão se constituindo como dispositivos para estabelecer um conjunto de regras a serem conhecidas pelos futuros administradores. Para cada problema, apresentava-se não uma única solução, mas sim variadas possibilidades de mediação do funcionário em terras coloniais. Os grupos de resistência colonial, no texto de Monteiro (1959), eram chamados de *movimentos*

*populacionais centrípetos* e significados como movimentos políticos arregimentados por líderes contra a raça branca, que deformariam a visão de mundo do indígena. Tais movimentos poderiam ser mediados por um funcionário bem preparado que “colaborasse” com as populações oferecendo condições de trabalho e remuneração melhores e atraindo-as para os centros urbanos e industriais. As proposições estavam associadas a uma promessa de natureza político-jurídica que reconheceria direitos de cidadania e independência nacional para o *indígena*. Para Monteiro, a política indígena se transformaria de “captar indígenas” para uma “colaboração”, exigindo do funcionário um especial cuidado no modo de atuar localmente e de orientar as suas atividades de integração nacional. Assim, as numerosas páginas das dissertações continuavam a descrever o problema da “não adequação do indígena” no lugar que lhe era designado no sistema, um problema que passou a ser acionado como justificativa para elaborar instruções para os funcionários responsáveis pela “mediação” dessas relações, feita por meio de controle, registro e punição.

### **ENCRUZILHADAS DA DISPUTA ACADÊMICA**

Em um tom geral, as dissertações parecem carregar sempre as mesmas questões e formas de enunciação, e detalhá-las retoma pontos que se repetem. No entanto, é nos adornos e nas ênfases autorais que os matizes dessas ações coloniais podem ganhar forma e nos mostrar a mensagem que se oculta em cada forma discursiva. Seguindo as pistas de Bailey (1971, p. 13), percebemos quem é o autor, para quem escreve, que mensagem procura transmitir e o meio de sua comunicação, e assim identificar as trocas de conhecimento estabelecidas e as posições políticas defendidas em uma dada configuração social. Como espaços de prática política, as *dissertações* veiculam e expõem ideias valorizadas no contexto de origem, criando generalizações que dissolvem a perspectiva e os sujeitos produtores das ênfases (Simmel, 1986, p. 390). É tarefa

da pesquisa antropológica investigar as entrelinhas desses textos, encontrar suas bases, ênfases, escolhas bibliográficas partilhadas e argumentações que traduzem as possibilidades para a ciência colonial da época.

Como vimos, a proteção do indígena nos modelos de ação colonial recebeu formas de grafia e significação distintas nessas dissertações ao traduzirem o debate em relação ao *Estatuto do Indigenato* que se encontrava em vias de ser extinto. Como reflexos das críticas de uma “administração incompetente” portuguesa, tais dissertações estavam imersas em um contexto que comparava a colonização portuguesa às outras colonizações europeias no continente africano. Anunciava-se que a assimilação, apesar de proposta, jamais aconteceria; enquanto isso, os africanos continuavam submetidos a constrangimentos e eram considerados mão de obra escrava (Pélissier, 1979, p. 95). Assim, os argumentos de ineficácia do sistema administrativo ressoavam nos trabalhos dos alunos-autores que eram solicitados a criar políticas e soluções mais rigorosas. Nas dissertações de Monteiro (1959) e Pereira Neto (1960), inúmeras listagens e medidas são escritas para tentar solucionar os problemas coloniais de forma satisfatória, em um momento de “encruzilhada que impõe rápidas e grandes decisões” (Monteiro, 1959, p. 241-243).

Essa encruzilhada fazia com que propostas diferentes entrassem em confronto no interior da Escola. Se observarmos o modo como certas categorias eram apropriadas em Monteiro e Pereira Neto, encontraremos visões discordantes em relação, por exemplo, ao lugar jurídico do indígena. Para Monteiro, a legislação que garantia uma diferença de estatuto para o *indígena* em relação ao “civilizado” seria uma forma de proteger direitos, evitar os abusos nas relações entre colonizadores e colonizados e um dos deveres do Estado (Monteiro, 1959, p. 183).

Utilizando o termo “tutela” para descrever essa ação de Estado, ele entende que a legislação se constrói pela certeza da existência de uma “parte mais fraca”. A “solução” estaria em um projeto assimilador que tornaria os *indígenas cidadãos*, o que facilitaria o acesso aos requisitos necessários à civilização. A criação em larga escala

de escolas, com conteúdos econômicos e literários e uma assistência religiosa, é apontada como solução indispensável (Monteiro, 1959, p. 187). Essas ações trariam vantagens para aqueles *indígenas* considerados mais evoluídos por estarem “interessados” em serem reconhecidos como cidadãos, em um movimento que permitiria fazer desaparecer o “fantasma do contrato [de *trabalho indígena*] que se tornaria para si um vexame” (Monteiro, 1959, p. 191). Monteiro defende que seja dado acesso à cidadania àqueles *indígenas* que pudessem provar estar em condições de obtê-la. Para além da cidadania, da educação e da civilização, também se acrescenta a necessidade de que os *indígenas* possam ser transformados em produtores autônomos. Monteiro se preocupa com os direitos a terra e à propriedade privada (Monteiro, 1959, p. 193-194), a criação de cooperativas e de mercados como soluções para uma “boa” ação administrativa, um “direito” afinado com os princípios gerais assimilacionistas. Monteiro se afina com as ideias jurídicas de Norton de Matos, Marcelo Caetano e Silva Cunha, argumentando que a integração dos *indígenas* se coloca por questões políticas e não econômicas e sociais.

Professor e intelectual, Marcello Caetano havia proposto nos anos 1950 soluções para a economia colonial a partir de reformas da administração dirigidas para os *indígenas*, considerados o sustentáculo da economia. Estas ideias foram divulgadas principalmente no livro *Os nativos na economia africana*, escrito para um curso oferecido em 1952-1953 ao Centro de Estudos Económicos da Associação Comercial do Porto. São também de sua autoria estudos variados sobre Administração Colonial, Direito Colonial e uma publicação que definiu, em 1951, os “princípios fundamentais da moderna colonização portuguesa”, na qual defendia uma “diferenciação administrativa” para os *indígenas* enquanto estes não chegassem a “portugueses civilizados” (Conceição Neto, 1997, p. 345).

O seu colega, também aluno-autor, Pereira Neto (1960) tratava o problema a partir de outra perspectiva. Em especial para este último, as questões do progresso e do desenvolvimento dos territórios africanos, principalmente aqueles localizados ao sul do Saara

(territórios ainda governados por europeus em finais dos anos 1950), eram de interesse por serem alvos da industrialização. Tais propostas se aproximavam de perspectivas econômicas ligadas ao professor Raul Ventura.<sup>87</sup> A mão de obra era considerada um dos fatores determinantes para o progresso, nos quais estão incluídos os recursos materiais, a possibilidade de financiamento, os mercados para o escoamento dos produtos e a rede de comunicações adequada (Pereira Neto, 1960, p. 28-29). Estes seriam determinantes concebidos “sob a égide do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas”.

A industrialização dependeria do elemento humano, um fenómeno presente nos chamados países subdesenvolvidos, argumento referenciado a partir de Lord Hailey, especialista colonial de origem inglesa e autor do livro *African Survey*, publicado na década de 1940. Angola e Moçambique teriam uma “penúria real de mão de obra” que precisaria ser incrementada para “assegurar a satisfação das necessidades naturais do homem e concorrer para o seu

---

<sup>87</sup> Raul Jorge Rodrigues Ventura (1919-1999) formou-se em direito em 1941 e foi subsecretário do Estado do ministro do Ultramar, Almirante Sarmiento Rodrigues, de 1953 a 1955, passando a assumir o Ministério do Ultramar em seguida, onde permaneceu no cargo até 1958. Foi quando ocupava a posição como subsecretário que Adriano Moreira foi convidado a visitar as colónias e a elaborar um projeto de reforma do sistema prisional do Ultramar (publicado em 1954) e, na sequência, escreveu a *Administração da Justiça dos Indígenas* (publicado em 1955). Moreira refere-se a ambos em suas memórias: Sarmiento Rodrigues e Raul Ventura tinham uma “visão modernizante da administração e do desenvolvimento económico do Ultramar, em vésperas da grande crise internacional que atingiu a estrutura multicontinental do Estado” (Moreira, 2009, p. 150). Raul Ventura, segundo Moreira, teria uma filosofia transposta do engenheiro Ferreira Dias de aceleração da modernização económica e de uma preocupação com as consequências sociais da industrialização. Em 1957, quando da preparação do II Plano de Fomento, Raul Ventura, então ministro do Ultramar, escreveu que a opção de incluir indígenas “só representa o disfarce duma realidade: não pudemos fazer um trabalho de exclusivo povoamento europeu porque o local escolhido [...] era densamente povoado de indígenas e, perante as nossas concepções políticas (e os nossos receios), os indígenas não deviam ser expulsos” (Ventura, Raul citado em Castelo, 2009, p. 147). Raul Ventura foi nomeado professor catedrático de direito na Universidade de Lisboa em 1947, antes de assumir os cargos no governo.

progresso material e espiritual” (Pereira Neto, 1960, p. 40-41). Para Pereira Neto, o desenvolvimento urbano não poderia ser interrompido, mas deveria ser conhecido e orientado pelo Estado. Segundo Pereira Neto, as oportunidades que se abriam para as empresas, os colonos e os europeus com a industrialização eram naturalmente aceitas. Também o eram as perdas e a luta pela sobrevivência por parte dos indivíduos e dos grupos que se encontravam em deslocamento do meio rural para o urbano (os povos africanos).

Pereira Neto procura dar provas de que esses problemas existem e deveriam ser tratados de uma perspectiva *social*, e não política, como propunha Monteiro. Os diferentes condicionalismos das sociedades africanas enumerados ao longo do seu texto apresentam os “problemas” aos quais as sociedades africanas estão expostas. Assim como Monteiro e Castilho Soares, Pereira Neto amplia as áreas de observação dos problemas sociais para além dos trabalhadores assalariados, mostrando as iniciativas e as novas formas de organização para a agricultura indígena por meio das Campanhas de Estabilização já mencionadas em Castilho Soares. Vemos assim paralelos no modo de apresentar estas questões entre os dois alunos-autores, quando concordam quanto à necessidade de que o indígena abandone os seus hábitos multisseculares que trazem a ruína da fertilidade da terra.

Por outro lado, mostra que as exigências da moderna agricultura não deixam espaço para a pequena exploração que pede uma solução pensada a partir da organização local, voluntária, onde seres humanos em pé de igualdade defendam os seus interesses econômicos. Assim, o autor inova em seu texto ao trazer a ideia de um cooperativismo, retirada de princípios formulados por autores estrangeiros, que considera fundamentais e universalmente aceites e válidos para todo o mundo. O autor acrescenta ainda que as cooperativas agrícolas são elogiadas por todos os autores que se dedicam ao tema. Entretanto, chama a atenção para os obstáculos, para os condicionalismos dos territórios subdesenvolvidos onde as ações voluntárias seriam escassas, o que explica como um problema da educação inadequada dos cooperadores. As populações africanas são



retratadas como camponeses, demonstrando o uso do novo idioma já inaugurado na dissertação de Castilho Soares, muito embora as classificações mantivessem a ideia da inexperiência e do desconhecimento das formas de organização social necessárias ao progresso.

Descritas como “populações” genéricas, as categorizações da diferença que antes eram designadas pelo termo “indígena” perdem espaço, como já vimos anteriormente. Mesmo assim, Pereira Neto explicita a nomenclatura utilizada para o “caso português” mesmo que o termo não seja mais usual no contexto da cooperação com o continente africano, mas que emergem no cenário pós-guerra.

Quanto ao termo indígena utilizado para designar aquelas populações subsaarianas que estão integradas nas sociedades tribais, quer residam ou não permanentemente no meio rural, há ainda as que já não têm residência naquele meio, mas que ainda não se integraram completamente na sociedade não tribal, preferi-o aos de aborígene ou autóctone, porque é aquele na legislação portuguesa que designa os indivíduos que se encontram em idênticas condições, e ainda porque o seu abandono pelas organizações internacionais, após a última guerra, foi motivado por razões com que não podemos concordar (Pereira Neto, 1960, p. 10-11).

Ao compararmos as estratégias narrativas, vemos que em Monteiro os problemas são semelhantes, mas o modo de narrar é distinto. A linguagem de ambos os autores, Pereira Neto e Monteiro, embora com textos escritos quase no mesmo ano, varia, pois depende dos diálogos formulados em cada escrita e dos posicionamentos no campo intelectual colonial.

Ainda é relevante notar que estas duas dissertações escritas coetaneamente são apresentadas como se fossem *sebentas*, ao reunir o conhecimento necessário para que o leitor, possível aluno, apreendesse certas temáticas selecionadas pelos autores. Em Pereira Neto, encontramos tendência performativa do seu texto se considerarmos a sua posição como professor de uma das cadeiras do 3º grupo, ligada à Política Indígena, para a qual foi contratado (ver capítulo 2).

Pereira Neto nunca esteve no Ultramar, e sua dissertação não continha dados sobre a “realidade” das parcelas ultramarinas de Portugal, mas era antes um “exaustivo trabalho de recolha, consulta e crítica de toda a documentação que me foi possível consultar”, que considerava uma contribuição inédita com uma índole didática. Para um profissional da metrópole, sem experiência na administração colonial, as informações disponíveis sobre Angola e Moçambique seriam escassas, fato “com mágoa que o afirmo”. O autor não deixa de mencionar que os poucos trabalhos de mérito e que versam de uma forma científica publicados em língua portuguesa seriam de autoria dos colaboradores do CEPS e de professores, alunos e ex-alunos do Iseu. “Todo o resto é superficialidade e lugares-comuns” (Pereira Neto, 1960, p. 8), destaca.

As informações são retiradas de uma vasta bibliografia estrangeira, nomeadamente ligada aos organismos internacionais. Assim, os *problemas* são elaborados por Pereira Neto a partir de autores ingleses, franceses, belgas, de territórios independentes africanos e sempre em conexão com as publicações da Organização das Nações Unidas (ONU). O objetivo do seu texto passa a ser o de traduzir problemas e conceitos propostos nesse âmbito para a política portuguesa, tradução esta que marca o teor dos sete capítulos expostos em 356 páginas. Em Pereira Neto, as referências nacionais são escassas e aparecem somente quando procura tatear alguns exemplos de fenômenos que corresponderiam à “realidade” ultramarina portuguesa. Seu viés analítico prioriza questões sociais e econômicas, com adesões teóricas a Adriano Moreira, deixando à margem a preocupação *política* que Monteiro privilegiou em sua análise.

Por seu turno, Monteiro, nas quase 300 páginas, mapeia um conjunto amplo de representações dos *indígenas* a partir de referências bibliográficas e autores nacionais, em especial Sampayo e Melo, Marcelo Caetano e Silva Cunha. Assim, o projeto assimilacionista de José Monteiro foi proposto com base em uma linguagem que tinha como denominador o político. Sugerindo métodos mais eficazes para submeter os *indígenas* ao trabalho, também preocupado com os abusos, Monteiro vê a solução através da assimilação (pelo

trabalho assalariado e pela produção autônoma) como um *direito* à obtenção da civilização por parte do indígena (*civilização* que em alguns trechos aparece substituída por *igualdade*). Como o *indígena* “não compreende” essa “necessidade”, ao Estado caberia conduzi-lo a tal lugar. Assim, a política colonial proposta por Monteiro passaria por um ordenamento jurídico que teria como finalidade última a integração das populações. Não seria uma proposta com interesses econômicos, mas sim políticos, procurando distinguir tal política daquela de outros países coloniais que, de sua perspectiva, explorariam os territórios africanos. Desta forma, se posiciona contrário às propostas de política colonial ligadas aos setores internacionais que veriam a África para uso exclusivo da metrópole (a África “destinada a ser fria e metodicamente explorada”). Em um contexto de intensa mobilização anticolonial — em especial após a conferência de Bandung em 1955 — Monteiro defende que o *problema africano* seja considerado de acordo com uma perspectiva política, e não técnica.<sup>88</sup>

Aqui há que se fazer referência à adesão dos docentes da Escola ou à crítica aos organismos internacionais. Silva Cunha fez referência em 1957 à CCTA como uma “organização internacional com competência especializada para a África” (Silva Cunha, 1957, p. 133) criada em face da “organização de um sistema eficaz de cooperação”, ligado a uma “revisão da carta política da África”. Sabemos por Silva Cunha que o representante português da Escola nessas discussões foi João da Costa Freitas, de onde viria a sua “autoridade” para tecer considerações a respeito do diálogo com a comissão. Entretanto, para Silva Cunha, o organismo seria ineficiente, sem funções políticas e sem competência deliberativa (ou seja, limitando-se a fazer recomendações aos governos). Para Freitas, por outro lado, essa organização política teria uma eficácia por ser um lugar

---

<sup>88</sup> Tais termos ganharam significado naquele contexto de emergência da cooperação internacional, do desenvolvimentismo, da ideia de cooperação técnica (de transferência de técnicas etc.), circuitos dinamizados após a II Guerra Mundial.

de oposição à ONU e sua “mentalidade anticolonial”. Silva Cunha estaria, portanto, em oposição a Freitas quanto ao lugar da CCTA e das propostas técnicas para uma cooperação.

Adriano Moreira, por sua vez, era o porta-voz de uma linguagem de mudança e adepto da CCTA. Nas suas memórias, escreveu:

Foi em reuniões deste tipo [no INCIDI, na CCTA, na Conferência Inter-Africana de Ciências Sociais] que se encontrou apoio para atualizar a nossa aproximação aos problemas coloniais. A Escola Superior Colonial tinha certamente um passado na área, devendo sempre lembrar-se Sampaio e Melo, cuja Política Indígena, de 1910, foi recuperada, e a clareza com que os velhos professores Mendes Correa, António de Almeida, e Santa-Rita se aliaram à urgência da renovação, e apoiaram os novos docentes que foram aparecendo, desmentindo o conservadorismo tradicionalmente atribuído aos professores seniores.

Foi o Centro de Estudos Políticos e Sociais, por mim proposto e criado por diploma de Raul Ventura na Junta de Investigações Científicas do Ultramar para funcionar, como era regra, no atual Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas [ISCSP], que dinamizou o processo sob a minha direção.

Não se limitou a multiplicar as missões de estudo enviadas para o terreno, também não evitou as contradições dolorosas entre valores assumidos, incluindo os da herança histórica, e exigências inovadoras da conjuntura, não raro em termos de corrigir a ação e apontar o caminho (Moreira, 2009, p. 156).

Nesta citação em sua autobiografia, Adriano Moreira mostra que a “tradição” da Escola foi impulsionada pelas novas propostas de aproximação com as organizações internacionais dos anos 1950, que continuavam a desempenhar ações dirigidas para a África, a partir dos termos da cooperação internacional. Em meio às disputas teóricas e por posições no contexto metropolitano, importa considerar que em 1961 Adriano Moreira passou a ocupar a posição de ministro do Ultramar, e foi

[...] desafiado a pôr em execução as críticas que vinha formulando à política ultramarina do Governo — e com a constituição, pelo mesmo, da equipa governativa de Angola, um processo de modernização da política ultramarina, aberta a uma autonomia progressiva e irreversível dos territórios ultramarinos (Soares, 2004, p. 58).

Através desse professor, Castilho Soares foi convidado a “adaptar a administração às reformas em Angola”, ao assumir as funções de secretário provincial da educação, integrando uma equipe liderada pelo secretário provincial de agricultura e pescas. Com base na ideia de ação social e política de bem-estar, propôs uma reforma da administração a partir das propostas desenvolvidas em sua dissertação (Soares, 2004). Assim, nota-se que o fim do *Estatuto do Indigenato* também sinalizou a vitória de certas ideias no contexto da Escola, fortalecidas por esses diálogos internacionais, e que levaram à ocupação de posições tanto na administração metropolitana como na colônia Angola.

## **AS LIDERANÇAS AFRICANAS EM FOCO**

A substituição do “velho modo de governar” também ocorrera não apenas com o fim do que era considerado o *paternalismo* português, mas também com ideais de participação e responsabilidade da população na “cooperação com os projetos”. Assim, não se tratava apenas de critérios “sociais” que suplantariam os velhos discursos do “direito” e da “justiça”. Tratava-se de ensinar as técnicas para o progresso, principalmente entre as lideranças africanas, que passariam a ser objeto de especial atenção.

Desde publicação em 1956, Adriano Moreira e os alunos adeptos desses conteúdos mais progressistas e ligados às organizações internacionais consideravam a existência de uma classe intermediária de africanos, tidos como mais “evoluídos” e “civilizados”. Tanto Castilho Soares como Pereira Neto se pronunciam a partir de tais ideias, tecendo considerações sobre uma administração eficaz dirigida a essas lideranças. Desta forma, a dissertação de Pereira

Neto, ao apresentar as propostas educativas em diferentes escalas, inclui os funcionários da administração e também lideranças indígenas e professores nas escolas, todos concebidos como aliados no processo e partes de uma nova máquina de gestão ultramarina. Encontramos assim novas categorias sociais que emergem em seu discurso, auferindo os lugares sociais antes destinados aos funcionários administrativos portugueses a indígenas que se elevassem à civilização.

A educação como solução funcionaria em razão do interesse dos grupos locais. O desenvolvimento comunitário seria o nome dado a essa ação de funcionários que incentivariam o progresso social das populações indígenas desde que estas aceitassem, sem nenhuma objeção, o proposto. Pereira Neto informa ainda que tais ações aconteceriam no território português, promovidas pelos funcionários administrativos, ao contrário do que se passava nos outros territórios, onde as ações eram desenvolvidas pelos serviços sociais. O autor ressalta ainda que um funcionário administrativo teria várias responsabilidades e funções de índole judicial, política, social e burocrática.

No texto de Pereira Neto, o progresso de África seria o mote utilizado para reunir conceitos, representar populações, especificar ações da administração e promover estudos que passariam a ser exigidos pelos que pretendessem um “bom governo” dos territórios. Esse novo governo, gestado no texto de Pereira Neto, teria uma função de assistência às lideranças africanas, e estaria remetido às cooperações técnicas com África.

Alguns anos mais tarde, em 1964, na tese de doutoramento, Pereira Neto fez uma exposição da história de integração de Angola nos 50 anos de política ultramarina (1910-1960), conferindo à *classe intermédia* uma posição diferenciada da *massa indígena* — que foi objeto das políticas e da legislação vigentes desde as propostas de Sampayo e Melo. Nessa tese, Pereira Neto utiliza o argumento histórico para mostrar uma integração pacífica e responsável pela promoção dos novos agentes civilizados, o grupo intermédio, a *elite do indigenato*, uma proposta que já se encontrava em germinação em finais dos anos 1950.

## AS DISSERTAÇÕES COMO ARENAS COLONIAIS

A formação de especialistas no ensino superior da metrópole tinha um destino certo: as lideranças africanas e o desenvolvimento de projetos de cooperação internacional. As propostas de autodeterminação e os processos de independência a partir dos anos 1960 estavam atreladas a ideias de incapacidade de autogoverno. Frederick Cooper (1996) sinalizava para esses empreendimentos de desenvolvimento econômico e social nas ex-metrópoles, concebidos como espaços de transferência de conhecimento. As argumentações e as dissertações como partes de peças do ensino superior mostram que tais espaços metropolitanos foram construídos em relação aos espaços coloniais, às formas de conceber os povos africanos, aos diálogos com teorias e métodos de antepassados intelectuais e de organismos internacionais. Essa arena se constituiu a partir de processos históricos profundamente marcados por discursos e práticas de agentes posicionados na interface do campo científico e do campo administrativo.

Em 1960, a cooperação internacional já se consolidava como uma possibilidade de relação entre a Europa e os territórios africanos que passavam a ser independentes e autodeterminados. As estruturas de ensino voltam-se para o profissional e como um mote de assistência para garantir o desenvolvimento e o crescimento industrial. Populações deficientes, a serem educadas para o trabalho, e administradores fiéis aos novos desígnios de uma política ultramarina em mudança — estas são as principais finalidades das *dissertações*, que podem ser consideradas instrumentos de comunicação de planos metropolitanos para a gestão colonial. São instrumentos para circunscrever populações aos desígnios políticos de grupos na metrópole portuguesa, acompanhando o movimento dos circuitos acadêmicos europeus em seus relacionamentos com as antigas ex-colônias. Aqui, as referências às lideranças africanas como grupos intermediários de uma grande orquestração colonial são bastante significativas, pois permitem compreender as transformações no interior desses atos comunicativos produzidos no contexto do ensino superior colonial.

As *dissertações* estão vinculadas a esse jogo político internacional e ganham significado como peças administrativas. O manuseio de uma linguagem legítima não seria um elemento da menor importância, já que por meio dela se abririam as possibilidades para a manutenção do domínio colonial. Com o título de especialistas obtido após a conclusão da *dissertação*, esses alunos-autores estariam aptos a ingressar em posições da alta administração colonial (administrativas e de docência) e, a partir delas, a projetar ações capazes de manter contínuo um sistema de domínio territorial sustentado pela exploração do *trabalho*.

Alguns anos depois de formado, José Monteiro foi contratado para trabalhar no Gabinete de Negócios Políticos (GNP), órgão localizado em Lisboa, criado em 1959, e diretamente ligado ao Ministério do Ultramar. João Baptista Nunes Pereira Neto também passou pelo GNP, em 1960, ano em que concluiu a sua dissertação. Aqueles foram anos de reestruturação dos órgãos da administração ultramarina metropolitana e o GNP foi criado como um departamento da Direção-Geral de Administração Política e Civil do Ministério do Ultramar para se dedicar ao estudo, à coordenação e à inspeção da Política Ultramarina, sendo responsável por tratar dos problemas dos territórios ultramarinos. O primeiro dirigente do GNP foi João da Costa Freitas, ex-aluno formado em 1944 pela Escola Superior Colonial. A primeira reunião dos funcionários do GNP ocorreu em 22 de julho de 1960 e a partir dela se procurou afirmar a necessidade de “acreditar nos novos serviços”. Dentre os membros da Comissão criada no GNP estavam representantes do CEPS, que passaram a ser responsáveis pelo “estudo das doutrinas e orientações estrangeiras ou internacionais que visem a territórios ultramarinos ou neles possam ter projeção” (Silva, 2008, p. 75).

Os alunos que passaram pelo Iseu naqueles últimos anos da década de 1950 sentiram esse movimento, os esforços dirigidos para uma renovação da administração. No processo, os “velhos” termos, tais como “colonial” e “indígenas”, perderiam cada vez mais espaço no interior da Escola — o que não significa que tais termos deixassem de fazer parte da estrutura administrativa e continuassem



com seus significados vigorosos nos circuitos da administração na Colônia. Assim, uma das soluções para o *problema* do trabalho seria a organização e o controle de centros de formação profissional, o contato com empregadores e trabalhadores para consulta de necessidades etc. Essa integração política dependeria de atividades científicas entendidas como estudos para uma “completa ocupação científica”. Havia, portanto, uma preocupação com os *estudos* como meios de legitimar a continuidade da ação colonial.

O crescimento econômico como um valor continuava a se assentar na colonização *branca* e na participação do *negro* enquanto um elemento de trabalho. As relações entre a metrópole e as colônias é que haviam mudado. Os então Inspectores Superiores que nos anos 1940 e 1950 eram cargos ocupados por indivíduos com larga experiência na administração, portanto, com uma perspectiva sobre a situação retirada dessa experiência, foram substituídos por jovens estudantes com formação especializada garantida por conhecimentos científicos legitimados pelo circuito de comunicação das antigas metrópoles coloniais.



# Gramáticas da metrópole

O ensino superior colonial em Lisboa foi tomado como o principal objeto a ser analisado neste livro. Trata-se de um microuniverso que funcionou em paralelo com outros projetos de Estado dirigidos para as colônias e a partir do qual se produziram imagens sobre as populações angolanas e os modos de administrá-las. A Escola Colonial, desde a sua criação em 1906, não tinha apenas como objetivos “conhecer” a realidade ultramarina e “ensinar” os futuros quadros da administração, mas principalmente se transformar em uma agência intermediária do acesso às posições da administração colonial. O ensino nessa Escola esteve orientado, nas primeiras décadas, para as que designamos “posições de fronteira”, nos anos de expansão da máquina administrativa, que só foi possível com o fim das campanhas de pacificação dos anos 1910 e 1920. A partir dos anos 1950, uma nova proposta emergiu: constituir quadros para as “altas” posições da gestão colonial. Segundo propunham seus formuladores, um curso novo formaria especialistas nos problemas coloniais. As primeiras *dissertações* escritas em 1949 foram o resultado dessa renovação do ensino — um ensino que esperava alunos mais dinâmicos, que conhecessem não apenas os *problemas*, mas também as *soluções* para a gestão de Angola.

O *trabalho indígena* foi um problema central dos projetos coloniais para Angola naqueles anos que se seguiram ao fim da II Guerra Mundial, matéria para regulação estatal. As dissertações mostram as nuances nos modos de imaginar as relações do Estado com os africanos nesse período. Trata-se de textos que não podem ser tomados como representações diretas da realidade colonial, mas antes como possibilidades para a imaginação da ação colonial,

possibilidades estas que dependiam de um contexto muito particular: o da instituição de ensino superior na metrópole.

Como vimos, as dissertações não estavam isentas das marcas da violência colonial. Isto mostra a impossibilidade naquele contexto de se pensar em outro destino que não fosse a obrigação dos africanos para o trabalho, o Estado sendo figurado como seu tutor e capataz. Esta era uma certeza não apenas para aqueles com experiência nos territórios coloniais africanos, mas também para jovens alunos que ainda sonhavam com a ocupação de postos na administração colonial. Sem mencionar os professores, que aceitavam os ensaios, muitos deles publicados e acessíveis a um público muito mais amplo do que o restrito ao universo escolar. Assim, as imagens gravadas nesses textos mostram que a violência não era uma prática exclusiva das ações no território angolano. Pelas lentes de observação dos alunos, era possível ver como agências em Lisboa contribuíam para alimentar um sistema de exploração colonial.

Essa gramática em uso na metrópole foi devedora de um conjunto de variáveis que procuramos mapear ao longo dos capítulos. Não se tratava apenas de uma certeza quanto à superioridade dos europeus e à inferioridade dos africanos. Este era o elemento principal do discurso desses alunos, mas não era o único. A possibilidade de expressão era também dependente das relações que envolviam alunos e professores e que foram marcadas por um longo processo histórico cristalizado nas ementas dos cursos, nas *sebentas* de professores, nos livros disponibilizados em bibliotecas.

Na década de 1950, as pressões da OIT estabeleceram novos critérios no cenário internacional que afetaram a expressão desses “alunos-autores”. Sendo a OIT uma agência que impunha aos governos coloniais o fim das práticas escravocratas, a pressão sobre o governo português teve efeitos que puderam ser sentidos na escrita desses alunos. As dissertações passaram a comunicar uma realidade colonial utilizando elementos da linguagem internacional. No processo, criaram-se novos padrões para a administração colonial. Assim, procuramos focalizar essas tentativas de diálogo com a OIT e de tradução de suas propostas para o contexto

colonial português. O *trabalho indígena* foi um problema renovado à medida que os alunos buscavam alternativas para a continuidade do governo colonial. A principal questão era: como conduzir os *indígenas* ao trabalho diante das proibições internacionais? Os *abusos* deveriam ser evitados, mas as populações continuaram a ser representadas como sujeitas ao controle e às decisões impostas pelos agentes do Estado e das empresas.

Até então, *indígena* era o principal termo utilizado por escrito e em documentos oficiais para representar as populações coloniais de Angola. Nos anos 1950, as alternativas para nomear essas populações variaram. As antigas descrições étnicas deram lugar a renovadas descrições sobre o comportamento dos *indígenas trabalhadores*. Ao contrário do período anterior, nos anos 1950 houve uma mudança na forma de nomeação. As referências estavam ligadas a comportamentos econômicos e culturais dos *indígenas*; representações muito úteis aos projetos considerados “modernos” daqueles anos que pretendiam manter os africanos como trabalhadores. Os “alunos-autores” também reproduziam certas ideias, mas elaboravam-nas em mais detalhes. A partir da escrita, é possível identificar a difícil tarefa de enquadrar populações que estavam longe de ser o que uma economia em crescimento delas esperava: trabalhadores assalariados.

Através das *dissertações*, foi possível ver de que maneira esse ideal operava no texto e contribuía para caracterizar os *indígenas* como “incapazes”, “insubordinados”, “fugitivos” etc. Assim, identificamos que a formulação do *problema trabalho indígena* era possível a partir dessas duas estratégias de nomeação: uma “ideal”: como o trabalhador deveria ser; uma “real”: como ele era. Ambas as ficções, ao ganharem realidade no texto, consolidavam-se como certezas e possibilidades para a ação. Essas ficções reforçavam imagens da incapacidade dos africanos, reafirmando esse padrão como um dos principais motores da ação colonial.

Logo, a enunciação de *problemas* e *soluções* nesses textos abarcava um leque de probabilidades para a administração colonial. Até mesmo os abusos e os castigos físicos praticados contra os *indígenas*

foram “identificados” e incluídos no rol de elementos problemáticos mercedores da atenção do Estado em Angola. Os antigos *trabalhadores indígenas* passaram a ser descritos, nos anos 1950, como “vítimas” de práticas abusivas. Assim, os “alunos-autores” identificaram a necessidade de um maior controle do Estado para que os trabalhadores assalariados pudessem ter melhores condições de trabalho. Contratos, salários, assistência médica, alimentação etc. eram propostas que visavam a este objetivo e que poderiam solucionar o problema. Desta forma, ao propor uma nova modalidade discursiva — traduzida da OIT, vale lembrar — pretendia-se criar uma administração redimida de suas “falhas” e, assim, apta a continuar o seu caminho de reforço de relações desiguais de trabalho. A linguagem aceita naquele momento era baseada em direitos, humanidade, justiça, igualdade.

Diante de um cenário internacional dos anos 1950 que proibia os abusos, as técnicas de ensino foram consideradas terrenos mais seguros para alcançar essas expectativas coloniais de submeter os africanos ao trabalho. Os estudos incentivados a partir da criação do CEPS, principalmente, identificavam e davam novos nomes para os “velhos” problemas: os *indígenas* em Angola não se ofereciam ao trabalho, não se apresentavam como voluntários para as necessidades da economia, não entendiam o que deles era exigido. Diante desses problemas, uma brigada de técnicos da educação seria necessária para resolver as diferenças do nível de cultura, para elevar culturalmente os *indígenas*, para oferecer melhores possibilidades de adaptação ao mundo dos civilizados.

O ensino profissional foi imaginado como a melhor proposta para os trabalhadores nas empresas. O ensino da agricultura, para as populações rurais. A criação de hábitos de civilização foi transmutada para uma nova linguagem: a criação de hábitos de trabalho. Os argumentos variavam a depender dos problemas detectados pelos estudos e considerados uma necessidade das populações. O ensino era justificado como meio para o desenvolvimento de aptidões, para o acesso à cidadania, para a independência e a autonomia no trabalho etc. O “coração colonial” dava sinais de ganhar uma nova

máscara, pressionado pelas críticas aos abusos que manchavam a administração colonial em Angola.

Após extensa pesquisa exploratória das dissertações encontradas na biblioteca do ISCSP durante a pesquisa de campo, a seleção para leitura crítica de seis dissertações também permitiu observar que as possibilidades de imaginação das populações — categorias, imagens, situações — dependiam de uma adesão por parte dos alunos a determinadas propostas “teóricas” no interior da Escola. Não se tratava de uma única linguagem, mas de diferentes propostas em atividade e que exigiam novos adeptos, novos especialistas. Mais elementos desse contexto de ensino permitiriam aprofundar este ponto e mostrar que as propostas de ação colonial foram também efeitos de uma política cotidiana, ocorrida na Escola e em relação a outros circuitos metropolitanos — outras “zonas de contato” colonial, como o ministério das colônias, o gabinete dos negócios políticos etc.

Desta perspectiva, as dissertações podem ser consideradas como ilustrativas da competição entre grupos por posições de poder. Os projetos coloniais gestados na metrópole seriam, portanto, o resultado de processos políticos, de práticas cotidianas de agentes em busca da sobrevivência no interior de redes e de relações institucionais, como sugeriu Comaroff (1978).

Sendo locais de exibição de projetos políticos de grupos em um circuito metropolitano, as propostas inscritas nas dissertações, apesar das linguagens distintas, tinham uma mesma finalidade: identificar problemas, reparar comportamentos não desejados, agir em direção à transformação dos *indígenas* ou nativos em “trabalhadores ideais”. A educação era um dos métodos mais eficazes — não importava que linguagem fosse a do *trabalho indígena* ou a do bem-estar rural; dos direitos ou da ação social. Todos sabiam que alternativas eram urgentes para a continuidade do projeto colonial.

No decorrer dos anos 1950, a antiga fórmula colonial de civilizar os *indígenas*, ainda introduzida em uma das primeiras dissertações defendidas, a de Américo Castanheira (1950), foi diluída em afirmações sobre campanhas educativas e ações de assistência social, o

que multiplicaria as possibilidades de ação de um Estado tutelar. Ao serem nomeados como “incapazes”, os africanos de Angola continuariam a ser objetos privilegiados de uma ação reparadora que passou a ser imaginada sob novos paradigmas administrativos, pautados por programas educativos que oferecessem a continuidade de “transformação” dos trabalhadores sem uso da força (castigos físicos). Ao Estado seria dada a função de “aliviar a sobrecarga fastidiosa vivida pelo indígena” (Mendes, 1958), formular um sistema que organizasse as relações trabalhistas de forma mais “justa e humana”, adequar o indígena ao perfil do trabalhador assalariado (para obter autonomia financeira, utilizar recursos de maneira eficiente e obter hábitos alimentares saudáveis), e corrigir “abusos” praticados por autoridades administrativas e capatazes de empresas.

Nesses relatos de alunos, formulavam-se críticas aos métodos coloniais antigos, considerados abusivos e incoerentes, uma possibilidade narrativa que levaria o aluno a “melhor situar[-se] dentro das realidades presentes” (Mendes, 1958, p. 13-14), ou seja, em adequação às pressões internacionais que tinham como objetivo reduzir a desigualdade colonial. O Estado foi designado a atuar nos espaços em que se detectaria uma “diferença civilizacional”, termo que supunha uma dependência das sociedades africanas dos portugueses e a centralidade das ações dos representantes estatais. Propunha-se a assimilação e a tutela enquanto não se alcançasse nas colônias um “sistema de trabalho e mercado livres”, uma “estrutura social saudável e planejada”, o “equilíbrio nos modos de subsistência” e a “garantia de direitos e benefícios” para as populações. Esperava-se que a presença da administração colonial a partir de 1954 se desenrolasse nos termos de uma política “idônea” (Monteiro, 1959), que fizesse “valer direitos”, considerasse os “efeitos sociais das políticas” na vida regional, identificasse “benefícios para os africanos” e alcançasse uma “promoção legítima da vida social”, sem, no entanto, abrir mão dos projetos assimilacionistas.

Podemos ler a educação como um dos métodos para manter o enquadramento dos *indígenas* em uma posição que lhes foi destinada: a de trabalhadores obrigatórios. Em meio à irredutibilidade



em abandonar a ideia do lugar do *indígena* como trabalhador obrigatório (mesmo passando a ser denominado de trabalhador assalariado), as soluções “sociais” mostraram que as representações sobre as populações e sobre o Estado fizeram com que se naturalizasse o comando e se entendesse a presença europeia como base para o desenvolvimento como formas normais de proceder no contexto africano.

Assim, as repercussões da OIT, Unesco, ONU para as políticas de países coloniais fizeram com que determinados projetos e ações que figuraram como legítimos até a II Guerra Mundial passassem por uma revisão de gramática que os adequasse ao que era agora exigido das “nações civilizadas”. Mesmo que possamos fazer pontes dessa reforma como um reflexo dos movimentos anticoloniais (Cooper, 1996, 2005) do período que levaram à obrigação de se estabelecerem relações humanas e iguais, um olhar localizado para os discursos e as práticas da Escola nos mostra de que forma foram singularizados nessa experiência colonial, dentro dos constrangimentos sociais e dos impulsos movidos por hábitos e sentimentos ancestrais. O “indígena” foi transformado em trabalhador rural ou urbano e mantido em uma posição de obrigação ao trabalho — imagens deslocadas que mantiveram em continuidade as posições dos sujeitos em relação a uma ordem estabelecida por aqueles situados em posições de comando. Nas linhas escritas nas *dissertações*, as soluções mantinham um lugar de superioridade naturalizada como a melhor forma do proceder de um povo com a historicidade e a glória do passado.

A análise minuciosa dessas dissertações permitiu depreender outros aspectos relacionados a esse problema. As tentativas de apresentar as propostas, as soluções e os novos métodos da colonização portuguesa reforçam antigas imagens e ideias de uma colonização que se pretendia dignificada. Em vários momentos, os “alunos-autores” reforçam a “modernidade” de um regulamento em torno do trabalho de 1928, procurando dele depreender uma suposta preocupação social de todo o sempre, natural e constitutiva da colonização portuguesa.

A partir das dissertações foi possível tecer considerações sobre a gramática utilizada que esteve em sintonia com os projetos intelectuais dos professores — em especial dos professores do 1º grupo, Adriano Moreira e Joaquim da Silva Cunha. Havia naquele cenário uma intensa disputa por legitimidade de propostas e até mesmo por reorganização dos espaços de ação. Assim, a década de 1950 gestou uma nova divisão do trabalho ligado à Escola Colonial. Na metrópole, no contexto de ensino, permaneceu o grupo conhecedor da linguagem internacional, grupo este ampliado com a contratação de ex-alunos para o ensino de administradores. Liderado por Adriano Moreira, o grupo definiu os novos parâmetros para as dissertações apresentadas a partir de 1960. O tema *trabalho indígena* desapareceu dessas narrativas, que passaram a se preocupar quase exclusivamente com questões comunitárias, educativas, sociais. Alguns trabalhos versaram sobre o terrorismo e foram propostos por Silva Cunha. Uma pesquisa mais aprofundada permitiria ver que funções foram desempenhadas por este professor no contexto de mudança de uma gramática. Tendo sido ele o especialista em *trabalho indígena*, é possível que tenha sido colocado como representante para negociar as questões quanto à integração de populações indígenas na esteira da Convenção da OIT de 1957 — da qual falamos no primeiro capítulo.

Outro desdobramento dos anos 1950 foi a transferência para Angola desta temática, *trabalho indígena*, que foi transmutada para *trabalho rural*. Talvez o Instituto do Trabalho tenha passado a ser uma espécie de subsidiário da Escola, onde seria admissível “discutir” um tema tão polêmico. Assim, o espaço de ensino metropolitano estaria definitivamente liberto de qualquer vestígio das ações abusivas, e se viraria uma página da experiência colonial portuguesa.

Esta afirmação, de que o ensino metropolitano não teria espaço para discutir a questão do *trabalho indígena*, nos leva a duas proposições.

Primeiro, como pudemos depreender das entrevistas, o Instituto do Trabalho passou a centralizar a ação dos inspetores superiores. Como vimos no capítulo 3, o cargo de inspetor superior era até então ocupado por indivíduos com larga experiência na administração,

escolhidos principalmente pelo governador ou ministro das Colônias. Ao serem transferidos para o Instituto do Trabalho, esses inspetores ganharam novas funções. O ensino dos administradores locais tornou-se a principal preocupação deste Instituto. O argumento fundamental era a necessidade de evitar as “práticas abusivas”, corrigir administradores “incapazes”, “corruptos” etc. Ao contrário do que estava expresso em tais argumentos, consolidava-se, assim, um aparato administrativo coativo. Afonso Mendes e outros ex-alunos foram convocados para serem os principais agentes dessa mudança.

Pesquisas futuras poderão informar de que forma esse aparato administrativo local foi ampliado nos anos 1960, de que maneira teve efeitos no quadro administrativo e nas populações locais. As turbulências ocorridas no ano de 1961 serviram para enfatizar essa nova proposta e deram propulsão aos novos modos de ação, que se justificavam principalmente pela necessidade de “ação social”. Os argumentos sociais ofereciam a possibilidade de transformar essas ações em prioridades nacionais. Afinal, como vimos principalmente a partir de Castilho Soares, as populações deveriam ser “salvas” dos “problemas” que as atingiam. Tais propostas não foram colocadas em prática de forma automática, mas foram gestadas entre os participantes do universo do ensino e consideradas as mais legítimas no sentido de intervenção social, em tempos em que a ideia de um Império começava a ruir.

E chegamos a um segundo ponto que pode ser considerado também um efeito das novas propostas de ensino dos anos 1950. À medida que o tema do *trabalho indígena* era silenciado no espaço de ensino metropolitano, ele reapareceu nas dissertações de cunho histórico ligadas à cadeira do 5º grupo, História da Colonização, sob a responsabilidade do professor Silva Rego. Dentre as 80 dissertações sobre Angola, as dissertações desta área temática, mostram que a exibição da história colonial cresceu nos anos 1960 na mesma medida em que o termo colonização deixou de ser termo aceitável para as formulações políticas de então. Enquanto se construía e se enraizava a ideia de um Portugal pluricontinental, com províncias do ultramar, os termos colonial, indígenas, trabalho, impostos e

outras categorias conectadas a uma “velha” administração colonial passavam a ser exclusivamente referidos à área da História.

Não menos importante foi o aparecimento do professor Silva Rego, em 1959, no último *anúário* da Escola, como o professor convidado para a oração de sapiência — como vimos na introdução à Parte II. Segundo os entrevistados, ex-alunos, Silva Rego seria um dos professores mais didáticos da Escola, com uma orientação suave e mais acessível aos aprendizes da gramática colonial. Muitos alunos escolheram a sua orientação por este motivo, tendo redigido dissertações sobre o passado de ocupação colonial. Afinal, a destreza em contar histórias — histórias “corretas” — seria um dos instrumentos de grande utilidade, por exemplo, para a comunicação às organizações internacionais da “mudança” efetuada na administração colonial dos anos 1960. Para garantir uma nova “ordem”, era importante mostrar em que sentido ela havia mudado. As caracterizações históricas podem ter sido extremamente úteis nesse sentido.

Esse aprendizado pode ter sido de extrema importância, se observarmos que o Instituto do Trabalho passou a publicar, a partir de 1963, uma revista com periodicidade quadrimestral, tendo contado com artigos redigidos por vários ex-alunos, em especial os “autores” de dissertações que versaram sobre temas da história colonial. Uma análise mais aprofundada das funções da história colonial para o ensino colonial metropolitano e seus usos administrativos permitiria mostrar a relevância de um constante diálogo com “mortos” e “antepassados” da história colonial portuguesa, para além de considerá-las como práticas marcadas pela utopia e sem qualquer função especial.

Mas não só de antepassados coloniais e de reformas nas relações trabalhistas viviam os responsáveis por planejar a ação colonial. Nos últimos anos da década de 1950 apareceram novas possibilidades de ação que foram designadas projetos comunitários, iniciativas implantadas nas áreas rurais ou nas periferias das grandes cidades — como mostraram as dissertações de Castilho Soares e Pereira Neto. Novas formas de cooptação de trabalhadores emergiram a partir dessas

narrativas que se consolidavam como estudos originais e “justos” sobre os problemas do ultramar — ou assim pretendiam ser. Eram, acima de tudo, propostas que recebiam a influência de uma gramática das organizações internacionais que, naqueles anos, propunham modos de cooperação técnica para os então novos representantes africanos, que passaram a ocupar as posições dos governos nacionais independentes. O contexto do ensino absorvia, assim, o idioma do desenvolvimento em substituição ao da civilização.

Os “alunos-autores” utilizariam uma linguagem “moderna” para propor outros modos de ação colonial, que continuaram operando com base na identificação de populações problemáticas representadas segundo determinados ideais, os quais legitimavam a ação de um Estado “tutor” capaz de “conhecer” seu pensamento e a maneira correta de agir. O Estado “reparador” e “assistencial” pretendia ser mais legítimo do que as antigas propostas de um Estado “capataz”. A educação continuou sendo o principal projeto de reforma para resolver um problema apresentado nesses termos. O ensino na metrópole passou a ser o lugar a partir do qual se deveria “conhecer” populações, impulsionado por um “Estado” a propor reformas para resolver problemas dos mais variados tipos, tantos quantos fossem necessários para garantir a sobrevivência da instituição de ensino (e de seus representantes) no interior de circuitos criados na relação com as ex-colônias e que se sustentavam em um sistema baseado em uma economia desigual e herdeira dos projetos de colonização do início do século XX.



## REFERÊNCIAS

### DISSERTAÇÕES ANALISADAS

CASTANHEIRA, Américo. *“Trabalho indígena”*. Algumas considerações à cerca do problema da mão de obra indígena nas colónias de Timor e de Angola. 1946. Dissertação (curso Altos Estudos Coloniais) — Escola Superior Colonial de Administrador de Circunscrição. Lisboa: Escola Superior Colonial, 1950.

MENDES, Afonso. *A Huíla e Moçâmendes*. Considerações sobre o trabalho indígena. Lisboa: Ministério do Ultramar, Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais, 1958.

MONTEIRO, José Alberto Pereira. *O problema do trabalho dos indígenas (alguns aspectos)*. (Dissertação apresentada no Exame de Estudo, do 2º ano curso Altos Estudos Ultramarinos). Xerocopiada. Lisboa: Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, 1958-1959.

MOURA, João Herculano Rodrigues de. *A organização Internacional do Trabalho e os Territórios dependentes*. Normas de Política Social. (Dissertação Final para Exame de Estado do curso de Altos Estudos Ultramarinos, na cadeira de Política e Administração Ultramarinos). Lisboa: Ministério do Ultramar, Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, 1955.

SOARES, Amadeu Castilho. *Política de Bem-Estar Rural em Angola*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais, Estudos em Ciência Política e Social, nº 49, 1961.

PEREIRA NETO, João. *O progresso econômico e social das populações indígenas — na África do Sul do Saara*. (Dissertação apresentada na cadeira de Política Ultramarina, pelo aluno n.º 4 do 2.º ano do curso Altos Estudos Ultramarinos). Xerocopiada. Lisboa: Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, 1959-1960.

### **BIBLIOGRAFIA REFERIDA À PESQUISA**

*Anuário da Escola Superior Colonial*. Lisboa, Ano VI, VII, VIII, 1924 a 1927, 1927.

*Anuário da Escola Superior Colonial*. Lisboa, Ano XXVII, 1945-1946, 1946.

*Anuário da Escola Superior Colonial*. Lisboa, Ano XXVIII, 1946-1947, 1947.

*Anuário da Escola Superior Colonial*, Lisboa, Ano XXIX, 1947-1948, 1949a.

*Anuário da Escola Superior Colonial*. Lisboa, Ano XXX, 1948-1949, 1949b.

*Anuário da Escola Superior Colonial*. Lisboa, Ano XXXI, 1949-1950, 1950.

*Anuário da Escola Superior Colonial*. Lisboa, Ano XXXII, 1950-1951, 1951.

*Anuário da Escola Superior Colonial*. Lisboa, Ano XXXIII, 1951-1952, 1952.

*Anuário da Escola Superior Colonial*. Lisboa, Ano XXXIV, 1952-1953, 1954.

*Anuário do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos*. Lisboa, Volume I, 1954-1955, 1955.



*Anuário do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos*. Lisboa, Volume III, 1956-1957, 1957.

*Anuário do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos*. Lisboa, Volume IV, 1957-1958, 1959.

*Anuário do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos*. Lisboa, Volume V, 1958-1959, 1959-1960, 1960.

BARATA, Oscar Soares. Adriano Moreira: Quarenta Anos de Docência e Acção Pública. In: BARATA, Oscar Soares. *Estudos em Homenagem ao Professor Adriano Moreira*. 2 vols. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, 1995.

BARATA, Oscar Soares. Adriano Moreira, Quarenta Anos de Docência e Acção Pública. AAVV, *Estudos em Homenagem ao Professor Adriano Moreira*. Vol. I. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas/Universidade Técnica de Lisboa, 1995. p. 15-120.

CAETANO, Marcello. *Tradições, princípios e métodos da colonização portuguesa*. Lisboa, 1951.

CARVALHO, Joaquim Duarte. Roteiro do Diplomado, em África ou o ABC do Diplomado. Palestra proferida na Escola Superior Colonial, em 20 de março de 1946. *Anuário da Escola Superior Colonial*, Ano XXVII 1945-1946.

FORTUNA, Vasco N. P. Estudo de uma ficha KWIC. *Estudos Políticos e Sociais*, Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, v. VII, n. 4, 1969.

FORTUNA, Vasco N. P. *Estudos Políticos e Sociais*, v. VIII, n. 1-2, 1970.

FREITAS, João da Costa. Cooperação em África. In: *Colóquios de Política Internacional*. Estudos de Ciências Políticas e Sociais, III. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, 1963 [1957]. p. 137/160.

- GALVÃO, Henrique. *Império Ultramarino Português (Monografia do Império) — III Volume. Angola*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade, 1952.
- GONÇALVES, José Julio. *O mundo arabo-islâmico no Ultramar Portugues*. (Dissertação de licenciatura), Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, 1957.
- GONÇALVES, José Julio. *Criação e Reorganização Instituto Superior de Estudos Ultramarinos (1906-1961)*. (Elementos compilados por José Júlio Gonçalves Professor extraordinário do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos. 1º volume: legislação; 2º volume: legislação mais atualizada, que não consta dos anuários anteriores). Universidade Técnica de Lisboa, 1961.
- GRAÇA, Pedro Borges. A Marinha e o ISCSP: Uma Relação Centenária. *Grupo de Estudos e Reflexão Estratégica*. Lisboa: Edições Culturais da Marinha, n. 7, julho de 2007.
- GRUHN, Isebill V. The Commission for Technical Co-operation in Africa, 1950-1965. *The Journal of Modern African Studies*, v. 9, n. 3, p. 459-469, oct. 1971.
- MENDES CORREA. O ano lectivo de 1946-1947. *Anuário da Escola Superior Colonial*, Lisboa, Ano XXVIII 1946-1947, 1947.
- MENDES CORREA. O ensino colonial. *Anuário da Escola Superior Colonial*. Lisboa, Ano XXVIII 1946-1947, 1947 (Artigo publicado no *Diário de Notícias* de 9 de novembro de 1946).
- MENDES CORREA. A acção da Escola Superior Colonial. *Anuário da Escola Superior Colonial*, Lisboa, Ano XXXIII 1951-1952, 1952. p. 4-22.
- MENDES CORREA. Na preparação do funcionalismo ultramarino. *Anuário do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos*. Lisboa, Vol. I, 1954-1955, 1955.
- MENDES CORREA. Alocução do Director do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, na sessão comemorativa do cinquentenário do Instituto em 11 de dezembro de 1956. *Anuário do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos*. Lisboa, Volume III, 1956-1957, 1957a.

- MENDES CORREA. Alocução do Director do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, na sessão inaugural do ano lectivo em 2 de dezembro de 1957. *Anuário do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos*. Lisboa, Volume III, 1956-1957, 1957b.
- MOREIRA, Adriano (coord.). *Informações e Segurança*. Estudos em Honra do General Pedro Cardoso. Lisboa: Prefácio, 2004.
- MOREIRA, Adriano (coord.). *A espuma do tempo: memórias do tempo*. Lisboa: Almedina, 2009.
- MOREIRA, Adriano (coord.). As élites das províncias portuguesas de indigenato: Guiné, Angola, Moçambique. In: *Garcia de Orta*, vol. IV, nº 2, 1956.
- PACHECO, José Alves. Reorganização da Escola Superior Colonial. Decreto-Lei, nº 35.885. In: *Anuário da Escola Superior Colonial*. Lisboa, Ano XXVIII, 1946-1947, 1947.
- PACHECO, José Alves. Reunião do Conselho Executivo do Instituto Internacional Africano. In: *Anuário da Escola Superior Colonial*. Lisboa, Ano XXIX, 1947-1948, 1949a.
- PACHECO, José Alves. *Elementos para o historial do Instituto*. Elaborado por Lic. José Alves Pacheco (Chefe de Secção). Lisboa, vol. 1 e 2, 21 de agosto 1963.
- SANTA RITA, J. Gonçalo. Sob o signo da amizade Belgo-Portuguesa. In: *Anuário da Escola Superior Colonial*. Lisboa, Ano XXVII, 1945-1946, 1946a.
- SANTA RITA, J. Gonçalo. Cultura Colonial. In: *Anuário da Escola Superior Colonial*. Lisboa, Ano XXVII, 1945-1946, 1946b.
- SILVA CUNHA, J. M. da. *O Trabalho Indígena: Estudo de Direito Colonial*. Lisboa: Agência Geral das Colónias, 1949.
- SILVA CUNHA, J. M. da. *Administração e Direito Colonial*. Apontamentos das aulas do Sr. Prof. Doutor Silva Cunha, organizados por José Carlos Ney Ferreira e José Pedro Pinto Leite, autorizados pelo Prof. da Cadeira. Lisboa: Edição da Associação Académica da Faculdade de Direito de Lisboa, 1953.

- SILVA CUNHA, J. M. da. *O Trabalho Indígena: Estudo de Direito Colonial*. 2ª. versão, atualizada e revisada. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1955.
- SILVA CUNHA, J. M. da. Universalismo e regionalismo em África. In: *Colóquios de Política Internacional. Estudos de Ciências Políticas e Sociais III*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1957.
- REPARTIÇÃO CENTRAL DE ESTATÍSTICA GERAL. *Colônia de Angola. População*. Imprensa Nacional de Angola, 1938.
- REPARTIÇÃO CENTRAL DE ESTATÍSTICA GERAL. O homem que “revolucionou” o português. Entrevista jornal *O Independente*. Lisboa, 2002.
- REPARTIÇÃO CENTRAL DE ESTATÍSTICA GERAL. Universidade em Angola: A sua criação em 1962. *Episteme. Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa*. Lisboa, Ano IV, 2ª série, nº 13-14, 2004.

#### **BIBLIOGRAFIA CITADA**

- ABREU, Cesaltina. *Sociedade Civil em Angola: da realidade à utopia*. Tese (Doutorado em Sociologia) — Instituto Universitário de Pesquisa do Estado de Rio de Janeiro, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2006.
- ABRANTES, Carla Susana Alem. *Narrando Angola: a trajetória de Mário António e a invenção da “literatura angolana”*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ABRAMS, Philip, 1988, Notes on the Difficulty of Studying the State. *Journal of Historical Sociology*, 1 (1), p. 58-89, 1977.
- ABSHIRE, David M.; BAILEY, Norman A. Current Racial Character. In: \_\_\_\_\_. *Portugues Africa — A Handbook*. New York, Washington, London: Praeger Publishers, 1969.

- ABU-LUGHOD, Lila. Writing against Culture. In: FOX, R. (ed.). *Recapturing Anthropology*. Santa Fe: School of American Research, 1991. p. 137-162.
- ÁGOAS, Frederico; CASTELO, Cláudia. Ciências sociais, diplomacia e colonialismo tardio: a participação portuguesa na Comissão de Cooperação Técnica na África ao Sul do Saara (CCTA). *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 32, n<sup>o</sup> 67, p. 409-428, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2178-14942019000200005>
- AGUIAR, Válder Gil Soares. *A educação colonial no contexto do projecto colonial português (1878-1926): a Escola Colonial (1906-1926)*. Dissertação (Mestrado em História Contemporânea) — Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009.
- ALEXANDRE, Valentim. Ideologia, economia e política: a questão colonial na implantação do Estado Novo. *Análise Social*, vol. XXVIII, 123-124 (4<sup>o</sup>-5<sup>o</sup>), 1993.
- ALEXANDRE, Valentim. Questão Nacional e Questão Colonial em Oliveira Martins. *Análise Social*, vol. XXXI, 135 (1<sup>o</sup>), 1996.
- ALEXANDRE, Valentim. A Descolonização Portuguesa em Perspectiva Comparada. *III Conferência Internacional FLAD-IPRI*. Portugal, The USA and Southern Africa/Portugal os Estados Unidos e a África Austral, 2005. p. 31-69.
- ALEXANDRE, Valentim. A História e os estudos pós-coloniais. In: *Itinerários: a investigação nos 25 anos de ICS*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Imprensa de Ciências Sociais, 2008.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner. *A Ideologia da Decadência — leitura antropológica a uma história da agricultura no Maranhão*. Rio de Janeiro: Casa 8 / Fundação Universidade do Amazonas, 2008.
- AMSELLE, Jean-Loup; M'BOKOLO, Elikia (orgs.). *No centro da etnia: Etnias, tribalismo e Estado na África (África e os Africanos)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

- ANDERSON, Benedict. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. 2. ed. London, New York: Verso, 1991.
- ANDERSON, Perry. *Le Portugal et la fin de l'ultra-colonialisme*. Paris: François Maspero (Cahiers libres, 44), 1963.
- APPADURAI, Arjun. Colocando a hierarquia no seu lugar. Tradução de Claudia Barcellos Rezende do original: "Putting hierarchy in its place". In: MARCUS, Jorge E. (org.). *Rereading culture anthropology*. Durham and London: Duke University Press, 1992.
- ASAD, Talal. *Anthropology and the colonial encounter*. New York: Humanities Press, 1973.
- AZEVEDO, Ana Lucia Lobato de; MUSUMECI, Leonarda; LOPES, Maria de Fátima; MACHADO, Maria Fátima Roberto; GRZYNSZPAN, Mário. *Dissertações e Teses do PPGAS (1970-1989)*. (Trabalho de Final de Curso) — Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Texto Mimeografado, 1990.
- BAILEY, Frederick George. A political system. In: \_\_\_\_\_. *Stratagems and Spoils. A Social Anthropology of Politics*. Oxford: Basil Blackwell, 1970.
- BAILEY, Frederick George. *Gifts and Poison. The Politics of Reputation*. New York: Schocken Books, 1971.
- BAILEY, Norman A. Native and Labor Policy. In: \_\_\_\_\_. *Portuguese Africa — A Handbook*. New York, Washington, London: Praeger Publishers, 1969a.
- BAILEY, Norman A. The Political Process and Interest Groups. In: \_\_\_\_\_. *Portuguese Africa — A Handbook*. New York, Washington, London: Praeger Publishers, 1969b.
- BALANDIER, George. La situation coloniale: Approche théorique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Vol. 1. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1951. p. 44-79.

- BARRINGTON MOORE, Jr. *Injustiça* — As bases sociais da obediência e da revolta. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BARRINGTON MOORE, Jr. Espíritos de Estado — Gênese e estrutura do campo burocrático. In: BARRINGTON MOORE, Jr. *Razões Práticas. Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- BARROSO, Maria; ABRANTES, Carla. *Antropologia, Cooperação Internacional e Processos de Formação de Estado* — Entre práticas de governo e práticas de política. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia Publicações, 2020.
- BARTH, Frederik. *Models of Social Organization*. Royal Anthropological Institute Occasional paper, 23. London: Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 1966.
- BASTOS, Cristiana. Tristes trópicos e alegres luso-tropicalismos: das notas de viagem em Lévi-Strauss e Gilberto Freyre. *Análise Social*. vol. XXXIII, 146-147 (2º- 3º), 1998.
- BASTOS, Cristiana. *Ciência, Poder, Ação*: As respostas à SIDA. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais, 2002.
- BASTOS, Cristiana. Um luso-tropicalismo às avessas: colonialismo científico, aclimação e pureza racial em Germano Correia. In: RIBEIRO, M. C.; FERREIRA, A. P. (orgs.). *Fantasma e fantasias imperiais no imaginário português contemporâneo*. Porto: Campo das Letras, 2003. p. 227-253
- BASTOS, Cristiana. O médico e o *inhamessoro*: o relatório do goês Arthur Ignacio da Gama em Sofala, 1879. In: CARVALHO, Clara; PINA CABRAL, João de (orgs.). *A Persistência da História* — Passado e Contemporaneidade em África. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais (ICS), 2004a.
- BASTOS, Cristiana. O ensino da medicina na Índia colonial portuguesa: fundação e primeiras décadas da Escola Médico-cirúrgica de Nova Goa. *História, Ciências, Saúde* — *Manguinhos*, vol. 11 (suplemento 1), p. 11-39, 2004b.

- BASTOS, Cristiana. Um centro subalterno? A Escola Médica de Goa e o Império. In: BASTOS, Cristiana et al. *Trânsitos Coloniais: diálogos críticos luso-brasileiros*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- BASTOS, Cristiana. Migrants, Settlers and Colonists: The Biopolitics of Displaced Bodies. *International Migration*, v. 46, Issue 5, p. 27-54, dez. 2008.
- BASTOS, Cristiana. Maria Índia, ou a fronteira da colonização: trabalho, migração e política no planalto sul de Angola. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 31, p. 51-74, jan./jun. 2009.
- BASTOS, Cristiana. Intersections of Empire, Post-Empire, and Diaspora: De-Imperializing Lusophone Studies. *Journal of Lusophone Studies*, v. 5 (1), p. 27-54, 2020.
- BERREMAN, Gerald D. Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia. In: ZALUAR, Alba. *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHRUI, Kirti. *História da Expansão Portuguesa*. Vol. V. Lisboa: Círculo dos Leitores, 1998.
- BITTENCOURT, Marcelo. *Dos Jornais às armas*. Trajetórias da Contestação Angolana. Lisboa: Veja, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. Campo Intelectual e projeto criador. In: POUILLON, Jean et al. *Problemas do Estruturalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 105-146.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas/SP: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Descrever e prescrever: as condições de possibilidade e os limites da eficácia política. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas* São Paulo: Edusp, 2008.



- BOURDIEU, Pierre. O costureiro e sua grife: contribuição para uma teoria da magia. In: BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. 2. ed. São Paulo: Zouk, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BOURDIEU, Pierre; SAYAD, Abdelmalek. Le déracinement. La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie. *Les Editions de Minuit*, 1964. *Revue Tiers Monde Année*, p. 650-651, 1966.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CAHEN, Michel. Salazarisme, fascisme et colonialisme: problèmes d'interprétation en sciences sociales, ou le sébastianisme de l'exception. *Instituto Superior de Economia e Gestão — CESA Documentos de Trabalho*, nº 47, 1997.
- CAMPOS, Nazareno José de. Missão Kadila: percepções sobre Luanda, Vale do Kuroka e Parque Nacional do Yona. In: LEITE, Ilka Boaventura; SEVERO, Cristine Gorski (orgs.). *Kadila: culturas e ambientes. Diálogos entre Brasil-Angola*. São Paulo, Blucher, 2016.
- CARVALHO, Ruy Duarte. Da lavra alheia I (ondula, savana branca). *Lavra (Poesia reunida)*. Lisboa: Edições Cotovia, 1982.
- CARVALHO, Ruy Duarte. *Vou lá visitar pastores*. Lisboa: Livros Cotovia, 1999.
- CASTELO, Cláudia. *O modo português de estar no mundo. O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Lisboa: Edições Afrontamento, 1998.
- CASTELO, Cláudia. *Passagens para África: o povoamento de Angola e Moçambique com naturais da Metrópole (1920-1974)*. Porto: Edições Afrontamento, 2007.
- CASTRO, João Paulo Macedo. *A invenção da juventude violenta: análise da elaboração de uma política pública*. Rio de Janeiro: E-papers/ Laced-Museu Nacional, 2009.

- CASTRO FARIA, Luiz de. *Populações meridionais do Brasil*. Ponto de partida para uma leitura de Oliveira Vianna. Rio de Janeiro: Boletim do Museu Nacional, 1978.
- CASTRO FARIA, Luiz de. *Oliveira Vianna: de Saquarema à Alameda São Boaventura, 41 — Niterói: o autor, os livros, a obra*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2002.
- CASTRO FARIA, Luiz de. *Antropologia — escritos exumados 3: lições de um praticante*. Niterói: Eduff, 2006.
- CHILCOTE, Ronald H. *Portuguese Africa*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1967.
- CLARENCE-SMITH, W. G. *Slaves, peasants and capitalists in southern Angola*. New York: Cambridge University Press. African Studies Series, 27, 1979.
- CLARENCE-SMITH, W. G. *The third portuguese empire 1825-1975: a study in economic imperialism*. Manchester University Press, 1985.
- CLIFFORD, James. Power in dialogue in ethnography. In: STOCKING, Jr.; G. W. (ed.). *Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork*. Madison: University of Wisconsin Press, 1983. p. 121-56.
- CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (eds.). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. J. Berkeley: University of California Press, 1986.
- COHN, Bernard S. *Colonialism and its forms of knowledge*. Princeton: Princeton University Press, 1996.
- COHN, Bernard S.; DIRKS, Nicholas B. Beyond the Fringe: The Nation State, Colonialism, and the Technologies of Power. *Journal of Historical Sociology*, v. 1, n. 2, June 1988.
- COMAROFF, John. Rules and rulers: political processes in a Tswana chiefdom. *Man*. New Seires, v. 13, nº 1, March 1978.

- COMAROFF, Jean; COMAROFF, John. Through the looking-glass: colonial encounters of the first kind. *The Journal of Historical Sociology*, v. 1, n<sup>o</sup> 1, March 1988.
- COMAROFF, Jean; COMAROFF, John. Etnografia e imaginação histórica. Tradução de Iracema Dulley e Olivia Janequine. *Proa — Revista de Antropologia e Arte* [on-line]. Ano 02, v. 01, n<sup>o</sup> 02, nov. 2010.
- CONCEIÇÃO, Eliane Barbosa. O empobrecido país rico: uma análise histórica sobre a vulnerabilidade institucional em Angola. SPINK, Peter K.; BURGOS, Fernando; ALVES, Mário Aquino (orgs.). *Vulnerabilidade(s) e ação pública: concepções, casos e desafios*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas/Programa Gestão Pública e Cidadania, 2022.
- CONCEIÇÃO NETO, Maria da. Ideologias, Contradições e Mistificações da colonização de Angola no século XX. *Lusotopie*, Bordeaux, p. 327-359, 1997.
- COOPER, Frederick. *Decolonization and African Society*. The Labor Question in French and British Africa. Great Britain: Cambridge University Press, 1996.
- COOPER, Frederick. *Colonialism in Question: Theory, Knowledge, History*. London: University of California Press, 2005.
- COOPER, Frederick; STOLER, Ann Laura. *Tensions of empire: colonial cultures in a bourgeois world*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1997.
- CORRIGAN, Philip; SAYER, Derek. *The great arch*. English state formation as cultural revolution. London: Basil Blackwell, 1985.
- CUNHA, Olivia. *Intenção e Gesto: pessoa, cor e produção cotidiana da (in)diferença no Rio de Janeiro, 1927-1942*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2002.
- CURTO, Diogo Ramada. A historiografia do império português na década de 1960: formas de institucionalização e projeções. *História da Historiografia*, Ouro Preto, Nú. 10, p. 111-123, 2012.

- CURTO, Diogo Ramada; CRUZ, Bernardo Pinto. Destribalização, regedorias e desenvolvimento comunitário: notas acerca do pensamento colonial português (1910-1965). *Práticas da História*, 1, nº 1, p. 113-172, 2015.
- CURTO, Diogo Ramada; FURTADO, Tereza; CRUZ, Bernardo Pinto. *Políticas Coloniais em Tempo de Revoltas: Angola cerca 1961*. Porto: Afrontamento, 2016.
- DIRKS, Nicholas B. (ed.). *Colonialism and culture*. Michigan: The University of Michigan Press, 1992.
- DUFFY, James. *Portuguese Africa*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press/Oxford University Press, 1959.
- DUIGNAN, Peter; GANN, L.H. *Colonialism in Africa, 1870-1960*. A Bibliographical guide to colonialism in Sub-Saharan Africa. Vol. 5. Cambridge: Cambridge University Press, 1973.
- DURKHEIM, Émile. *Lições de sociologia: a moral, o direito e o Estado*. São Paulo: T. A. Queiroz/USP, 1983.
- ELIAS, Norbert. *Qu'est-ce que la sociologie*. Paris: Édition de l'aube, 1991.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Uma história dos Costumes. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.
- ELIAS, Norbert. *Os Alemães*. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.
- ELIAS, Norbert. Processos de formação de Estados e construção de nações. In: ELIAS, Norbert. *Escritos & Ensaios*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002.
- ERVEDOSA, Carlos *Roteiro da literatura Angolana*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1979.
- ESTOILE, Benoît de. Ciência do homem e “dominação racional”: saber etnológico e política indígena na África colonial francesa. In: ESTOILE, Benoît de; NEIBURG, Federico; SIGAUD, Lygia (orgs.). *Antropologia, impérios e Estados nacionais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Faperj, 2002.

- FABIAN, Johannes. *Time and the Other: How Anthropology Makes its Object*. New York: Columbia University Press, 1983.
- FABIAN, Johannes. Presence and Representation: The Other and Anthropological Writing. *Critical Inquiry*, v. 16, n. 4, p. 753-772, Summer, 1990.
- FABIAN, Johannes. *Time and the Work of Anthropology*. Critical Essays 1971-1991. Reading: Harwood Academic Publishers, 1991.
- FERREIRA, Eduardo de Sousa. *O fim de uma era: o colonialismo português em África*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1977.
- FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII a XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FLORÊNCIO, Fernandes. Pluralismo Jurídico e Estado Local em Angola: um olhar crítico a partir do estudo de caso do Bailundo. *Antropologia Portuguesa*, Vol. 28, 2011, p.95-124. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.14195/2182-7982\\_28\\_4](http://dx.doi.org/10.14195/2182-7982_28_4). Acesso em 10/03/2022
- FORTES, Meyer & EVANS-PRITCHARD, E. E. *African Political Systems*. London: International African Institute, 1987 [1940]
- FOUCAULT, Michel. Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo Epistemológico. In: FOUCAULT, Michel et al. *Estruturalismo e teoria da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 9-55.
- FOUCAULT, Michel. Resposta a uma questão. *Tempo Brasileiro, Epistemologia*, Rio de Janeiro, n<sup>o</sup> 28, p. 57-81, 1972.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. “Omnes et singulatim”: vers une critique de la raison politique. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits 1954-1988*. Vol. IV. Paris: Gallimard, 1994.

- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. p. 277-293.
- FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. p. 167-177.
- FOUCAULT, Michel. “Omnes et Singulatim”: uma Crítica da Razão Política” In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 355-385.
- FREIRE, João. A evolução do papel e do peso do Estado em Portugal a partir da segunda metade do século XX. *CIES e-Working Paper*, nº 97, 2010.
- FREYRE, Gilberto. *Aventura e rotina: sugestões de uma viagem à procura das constantes portuguesas de caráter e ação*. Lisboa: Livros do Brasil, 1952.
- GALLO, Donato. *Antropologia e Colonialismo: O Saber Português*. Lisboa: Edição ER — O Heptágono, 1988.
- GARCIA JR. Afrânio Raul. *O Brasil como representação*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social — Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Comunicação número 6, 1981.
- GEERTZ, Clifford. *Negara: O Estado Teatro no século XIX*. Lisboa: Difel, 1991.
- GEERTZ, Clifford. A Ideologia como Sistema Cultural. In: \_\_\_\_\_. *Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- GOODY, Jack. *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- GUIMARÃES, Ângela. *Uma corrente do colonialismo português: a Sociedade de Geografia de Lisboa (1875-1895)*. Porto: Livros Horizonte, 1984.
- HANNERZ, Ulf. *Exploring the city*. New York: Columbia University Press, 1980.
- HEIMER, Franz-Wilhelm. Apresentação. *Cadernos de Estudos Africanos*, Lisboa, 2001.
- HEIMER, Franz-Wilhelm. Aspectos estruturais e subjectivos dos espaços políticos em África: introdução a um debate. *Cadernos de Estudos Africanos*, Lisboa, 2003.
- HEIMER, Franz-Wilhelm. Dinâmicas políticas dos países africanos de língua portuguesa. Esboço preliminar de uma comunicação a ser apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro. Coimbra, 16 de setembro de 2004.
- HODGES, Tony. *Angola. Anatomy of an Oil State*. Indianapolis: Indiana University Press, 2004.
- HOFFMAN, Maria Barroso. *Fronteiras étnicas, fronteiras de Estado e imaginação da nação: um estudo sobre a cooperação internacional norueguesa junto aos povos indígenas*. Rio de Janeiro: E-papers/ Museu Nacional, 2009.
- HUBERT, Henri. Étude sommaire de la représentation du temps dans la magie et la religion. In: HURBERT, H; MAUSS, Marcel (eds). *Mélanges d' Histoire des Religions*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1909. p. 187-229.
- HYMES, D. (ed.). *Reinventing anthropology*. New York: Random House, 1972.

- JERÓNIMO, Miguel Bandeira. *Livros brancos, almas negras: a “Missão Civilizadora” do colonialismo português (c. 1870-1930)*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Imprensa de Ciências Sociais, 2010.
- LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório. A produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.
- MACAGNO, Lorenzo. O discurso colonial e a fabricação dos usos e costumes: Antonio Ennes e a “Geração de 95”. In: MACAGNO, Lorenzo. *Moçambique: Ensaio*. Apresentação de Peter Fry. Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.
- MACAGNO, Lorenzo. Antropólogos na “África Portuguesa”: história de uma missão secreta. *África*, São Paulo, n.º 35, p. 87-118, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2526-303X.v0i35p87-118>. Acesso em 10/02 /2022
- MAFEJE, Archie. A ideologia do tribalismo. *Pontos de Interrogação*, v. 10, n.º 2, p. 253-265, Edição Especial, jul.-dez. 2020.
- MAINO, Elisabetta. Pour une généalogie de l’africanisme portugais. *Cahiers d’études africaines*, n.º 177, 2005.
- MALINOWSKI, Bronislaw. An ethnographic theory of language and some practical corrolaries. In: \_\_\_\_\_. *Coral Gardens and their magic — A study of the methods of tilling the soil and agricultural rites in the Trobriand Islands*. Vol. II. London: George Allen & Unwin Ltd, 1935.
- MAMDANI, Mahmood. *Citizen and Subject*. Contemporary Africa and the Legacy of Late Colonialism. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1996.
- MAMDANI, Mahmood. *Define and Rule*. Native as Political Identity. Cambridge, London: Harvard University Press, 2012
- MARCUS, George E. (ed). *Elites, ethnographic issues*. Albuquerque: A School of American Research Book/University of New Mexico Press, 1983.



- MARTELLI, George. *The Issues Internationalized*. Portuguese Africa. A Handbook. New York, Washington, London: Praeger Publishers, 1969.
- MATOS, Patrícia Ferraz de. *As “cores” do império: representações raciais no Império Colonial Português*. Lisboa: ICS/ Imprensa de Ciências Sociais. Estudos e Investigações, n. 41, 2006.
- MAUSS, Marcel. Esboço de uma teoria geral da magia. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003 [1950].
- MESSIANT, Christiane. Social and Political Background to the “Democratization” and the Peace Process in Angola. *Paper for Seminar on Democratization in Angola*. Leiden, The Netherlands, 1992.
- MESSIANT, Christiane. A propôs des “transitions democratiques”, notes comparatives et préalables à l’analyse du cas angolais. *Africana Studia*. Edição da Fundação Eng. António de Almeida, nº 2, 1999.
- MILANDO, João. *Cooperação sem Desenvolvimento*. Lisboa: ICS/ Imprensa de Ciências Sociais, 2005.
- MILANDO, João. O colonialismo em Angola: dinâmicas do pós-independência. *Lucere: Revista Acadêmica da UCAN*, Universidade Católica de Angola, Ano 3, nº 3, 2006.
- MITCHELL, J. Clyde. The Concept and Use of Social Networks. In: \_\_\_\_\_ (ed.). *Social Networks in Urban Situations*. Analyses of Personal Relationships in Central African Towns. Manchester: Manchester University Press, 1969.
- MITCHELL, J. Clyde. Case Studies (In: Producing data). In: ELLEN, R. F. (ed.). *Ethnographic research*. A guide to general conduct. London: Academic Press, 1984.
- MUDIMBE, V. Y. *The Invention of Africa*. Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge. Bloomington: University of Indiana Press, 1988.

- NADER, Laura. Up the Anthropologist — Perspectives Gained from Studying Up. In: HYMES, Dell. *Reinventing Anthropology*. New York: Random House, 1972.
- NEWITT, Malyn. *Portugal in Africa: the last hundred years*. London: C. Hurst & Co, 1981.
- NÓVOA, António (dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA, 2003.
- NÓVOA, António (ed.). *Para uma história da educação colonial / Hacia una historia de la educación colonial* / Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação — Educa, 1996.
- OLIVEIRA, Mário António Fernandes de. *A sociedade angolana do fim do século XIX e um seu escritor*. Luanda: Editorial NÓS, 1961.
- OLIVEIRA, Mário António Fernandes de. *Luanda, Ilha crioula*. Lisboa: Agencia Geral do Ultramar, 1968.
- OLIVEIRA, Mário António Fernandes de. *Alguns aspectos da administração de Angola em época de reformas (1834-1851)*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 1981[1971].
- OLIVEIRA, Mário António Fernandes de. *Reler África* (Apresentação. Revisão e Nota bibliográfica: Heitor Gomes Teixeira). Coimbra: Centro de Estudos Africanos, Instituto de Antropologia, Universidade de Coimbra, 1990.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João. Elementos para uma sociologia dos viajantes. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João. (org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. da UFRJ/Marco Zero, 1987.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João. *“O nosso governo”*: Os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero; Brasília: MCT/CNPS, 1988.
- PACHECO DE OLIVEIRA, João. *Ensaios em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

- PACHECO DE OLIVEIRA, João. Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na antropologia. In: LANGDON, Esther Jean; GARNELO, Luiza (org.). *Saúde dos povos indígenas: reflexões sobre uma antropologia participativa*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.
- PALMEIRA, Moacir. *Latifundium et capitalism au Bresil: lecture critique d'un debat*. Dissertação de 3<sup>o</sup> cycle présentée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de L'Université de Paris, 1971.
- PAULO, João Carlos Duarte. "A Honra da Bandeira". A educação colonial no sistema de ensino português (1926-1946). Dissertação (Mestrado em História dos séculos XIX e XX) — Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 1992.
- PAULO, João Carlos Duarte. Cultura e ideologia colonial. In: SERRÃO, Joel; MARQUES, A. H. Oliveira *Nova História da Expansão Portuguesa: O Império Africano (1890-1930)*. Vol. VI. Lisboa: Editorial Estampa, 2001.
- PÉLISSIER, René. L'Afrique portugaise dans les publications de la Junta de Investigações do Ultramar (Lisbonne), Genève-Afrique. *Acta Africana*, v. IV, n<sup>o</sup> 2, p. 249-270, 1965.
- PÉLISSIER, René. *Le Naufrage des Caravelles. Études sur la fin de l'Empire Portugais (1961-1975)*. Orgeval, França: Editions Péliissier, 1979.
- PÉLISSIER, René. *Africana — Bibliographies sur l'Afrique Luso-Hispanophone (1800-1980)*. Orgeval: Éditions Péliissier, 1980.
- PÉLISSIER, René. L'Afrique portugaise dans les publications de la Junta de Investigações do Ultramar (Lisbonne). *Africana: bibliographies sur l'Afrique luso-hispanophone (1800-1980)*. Orgeval: Ed. Pelissier, 1980.
- PÉLISSIER, René. *Histórias das Campanhas de Angola*. Vol. I-II. Porto: Editorial Estampa, 1997.

- PELS, Peter; SALEMINK, Oscar. *Colonial Subjects: Essays on the Practical History of Anthropology*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1999.
- PELS, Peter; SALEMINK, Oscar. Introduction: five theses on ethnography as colonial practice. *History and Anthropology*, 8, p. 1-34, 1994.
- PELS, Peter. The Anthropology of Colonialism: culture, history and the emergence of Western governmentality. *Annual Review of Anthropology*, nº 26, p. 163-183, 1997.
- PENVENNE, Jeanne. Trabalhadores de Lourenço Marques (1870-1974). Antologia de Artigos. *Estudos* 9, Arquivo Histórico de Moçambique, 1993.
- PENVENNE, Jeanne. *African Workers and Colonial Racism. Mozambican Strategies and Struggles in Lourenço Marques, 1877-1962*. Portsmouth: Heinemann. Social History of Africa Series, 1995.
- PEREIRA, Raúl da Silva. Investigação social em Portugal — organismos e instituições. *Análise Social*, v. III, nº 9-10, p. 160-219, 1965.
- PEREIRA, Rui. O desenvolvimento da ciência antropológica na empresa colonial do Estado Novo. In: PEREIRA, Rui. *O Estado Novo das Origens ao Fim da Autarcia (1926-1959)*. Colóquios sobre o Estado Novo. Vol. III. Lisboa: Editorial Fragmentos Ltd., 1987.
- PESTANA, Nelson. As dinâmicas da sociedade civil em Angola. *Occasional Paper, ISCTE*, Lisboa, 2002.
- PESTANA, Nelson. As Dinâmicas da Sociedade Civil em Angola. *Centro de Estudos Africanos, Occasional Papers*. Lisboa, 2003. Também em: <http://cea.iscte.pt>.
- PIMENTA, Fernando Tavares. Perspectivas da historiografia colonial portuguesa, século XX. In: RIBEIRO, Maria Manuela Tavares (org.) *Outros combates pela história*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.

- PINTO, João Alberto da Costa. Gilberto Freyre e a intelligentsia salazarista em defesa do Império Colonial Português (1951-1974). *História*, 28 (1), São Paulo, 2009.
- PITCHER, M. Anne. From Coercion to Incentives: The Portuguese Colonial Cotton Regime in Angola and Mozambique, 1946-1974. In: ISAACMAN, Allen; ROBERTS, Richard. *Cotton, Colonialism, and Social History in Sub-Saharan Africa*. Portsmouth: Heinemann, 1995.
- POLLAK. Michael. "Pour un inventaire". Questions a L'histoire orale. *Cahiers de l'Institut d'Histoire du Temps Present*, 4, p. 11-31, 1986a.
- POLLAK. Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos* 2 (3), p. 3-15, 1989.
- POLLAK. Michael. Memória e Identidade Social. Tradução de Monique Augras. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, nº 10, p. 200-212, 1992.
- POLLAK, Michael; HEINICH, Nathalie. Le témoignage e La Gestion de L'Indiceble. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62/63, 1986b.
- RODRÍGUEZ-PIÑERO, Luis. *Indigenous Peoples, Postcolonialism, and International Law — The ILO Regime (1919-1989)*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- ROQUE, Ricardo. O fio da navalha: vulnerabilidade imperial na ocupação do Moxico, Angola. In: CARVALHO, Clara; PINA CABRAL, João de (orgs.). *A Persistência da História — Passado e Contemporaneidade em África*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais (ICS), 2004.
- ROQUE, Ricardo. Etnografias coloniais, tecnologias miméticas: A administração colonial e os usos e costumes em Timor Leste no final do século XIX. [On-line version of 16th March 2011]. Disponível em: <http://colonialmimesis.wordpress.com>. Acesso em 24/08/2011.

- ROSAS, Fernando. *O Estado Novo (1926-1974)*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão (dirs.). *Dicionário de História do Estado Novo*. 2 vols. Lisboa: Bertrand Editora, 1996.
- SAID, Edward. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SAID, Edward. As representações do colonizado — Os interlocutores da antropologia. In: SAID, Edward *Reflexões sobre o exílio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SCOTT, David. *El Colonialismo* [sem data]. Disponível em: <http://www.unesco.org/issj/rics154/scottspa.html>. Acesso em 15/10/2006.
- SAID, Edward. *Conscripts of Modernity. The Tragedy of Colonial Enlightenment*. Durham & London: Duke University Press, 2004.
- SERRÃO, Joel; MARQUES, A.H Oliveira. *Nova História da Expansão Portuguesa. O Império Africano (1890-1930)*. Lisboa: Editorial Estampa, 2001.
- SEYFERTH, Giralda. A Invenção da Raça e o Poder Discrecional dos Estereótipos. *Anuário Antropológico/93*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1995.
- SILVA, Carlos Baptista da. *Administrando o império: o Ministério das Colónias/Ultramar (1930-1974)*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) — Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2008.
- SILVA, Cristina Nogueira da. *Constitucionalismo e Império. A cidadania no Ultramar Português*. Lisboa: Edições Almedina S. A, 2009.
- SIMMEL, Georg. *The sociology of Georg Simmel*. Editor Kurt Wolff. New York: The Free Press, 1950.
- SIMMEL, Georg. *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

- SOUTO, Amélia Neves de. *Caetano e o ocaso do "Império": Administração e Guerra Colonial em Moçambique durante o Marcelismo (1968-1974)*. Porto: Edições Afrontamento, 2007.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Sobre Indigenismo, Autoritarismo e Nacionalidade: Considerações sobre a constituições do discurso e da prática da proteção fraternal no Brasil. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (ed.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro/São Paulo: EdUFRJ/Marco Zero, 1987.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Introdução. Sobre gestar e gerir a desigualdade: pontos de investigação e diálogo. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Gestar e gerir: estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2002.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Tradições de conhecimento na gestão colonial da desigualdade: reflexões a partir da administração indigenista no Brasil. In: BASTOS, Cristiana et al. *Trânsitos Coloniais: diálogos críticos luso-brasileiros*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Traditions of Knowledge in Colonial Management of Inequality: Reflections on an Indigenist Administration Perspective in Brazil. *World Anthropologies Network Electronic Journal*, 3, p. 7-31, April, 2008. Disponível em: [http://www.ram-wan.net/documents/05\\_e\\_Journal/journal-3/1-souza.pdf](http://www.ram-wan.net/documents/05_e_Journal/journal-3/1-souza.pdf). Acesso em 09/11/2011.
- STEINMETZ, George (ed.). *State/Culture: State formation after the cultural turn*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1999.
- STEINMETZ, George (ed.). *The Devil 's Handwriting. Precoloniality and the German Colonial State in Qingdao, Samoa, and Southwest Africa*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 2007.

- STOCKING JR, G. W. (ed.). *Colonial Situations: Essays on the contextualization of Ethnographic Knowledge*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1991.
- STOLER, Ann Laura. *Along the archival grain: epistemic anxieties and colonial common sense*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2009.
- SUNGO, Marino. O reino do Mbalundo: uma análise sobre a questão da sucessão, autoridade e hierarquia. In: LEITE, Ilka Boaventura; SEVERO, Cristine Gorski (orgs.). *Kadila: culturas e ambientes. Diálogos entre Brasil-Angola*. São Paulo, Blucher, 2016.
- TAUSSIG, Michael T. *The devil and commodity fetishism in South America*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1980.
- TILLY, Charles. Os soldados e os Estados em 1992. In: TILLY, Charles. *Coerção, capital e estados europeus, 1990-1992*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1996.
- TILLY, Charles. How do relations store histories. *Annual Review of Sociology*, 26, p. 721-723, 2000.
- TILLY, Charles. *Seeing like a State: how certain schemes to improve the human condition have failed*. New Haven and London: Yale University Press, 1998.
- THOMAS, Nicholas. *Colonialism 's Culture: Anthropology, Travel and Government*. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- THOMAZ, Omar Ribeiro. O bom povo português. Usos e Costumes d'aquém e d'além mar. *Mana*, 7 (1), p. 55-87, 2001.
- THOMPSON, Paul. *The voice of the past*. Oxford/New York: Oxford University Press, 1984. p. 1-18; 165-185.
- TRAJANO FILHO, Wilson. A constituição de um olhar fragilizado: notas sobre o colonialismo português em África. In: CARVALHO, Clara; PINA CABRAL, João de (orgs.). *A Persistência da História — Passado e Contemporaneidade em África*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais (ICS), 2004.



- TURNER, Victor. Floresta de símbolos — Aspectos do ritual Ndembu. *Série Antropologia e Ciência Política*, v. 35. Niterói: EDUFF, 2005.
- VALENTE, Renata Curcio. *AGTZ no Brasil*. Uma etnologia da cooperação alemã para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional, 2010.
- WEBER, Max. Comunidades políticas. In: WEBER, Max. *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983 [1944].
- WEBER, Max. *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- WHEELER, Douglas; PELISSIER, René. *História de Angola*. Lisboa: Edições Tinta-da-China, 2009.
- WHITE, Hayden. *Meta-História: A imaginação Histórica do século XIX*. São Paulo: Editora da USP, 1992.
- WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- WOLF, Eric. Inventando a sociedade. In: *Antropologia e Poder*. Brasília, São Paulo: Ed. UnB/ Ed. Unicamp/ Imprensa Oficial SP, 2003 [1988]. p. 307-324.
- WOLF, Eric. *A Europa e os povos sem história*. São Paulo: Edusp, 2009.
- XAVIER, Angela Barreto; SANTOS, Catarina Madeira. Cultura intelectual das elites coloniais. *Cultura*, v. 24, 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cultura/777>; DOI: <https://doi.org/10.4000/cultura.777>. Acesso em 22/09/2020.

## LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei nº 12.533 em 23 de outubro de 1926 — *Estatuto político, civil e criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique*.
- Decreto-Lei nº 12.539 em 1926 — *Estatuto da Escola Colonial*.

- Decreto-Lei n° 16.189 em 6 de dezembro de 1928 — *Código de Trabalho dos Indígenas*.
- Decreto-Lei n° 16.473 e 16.474 em 6 de fevereiro de 1929 — *Diploma Orgânico das Relações de Direito Privado entre Indígenas e não Indígenas* [abarca o território de Guiné, Angola e Moçambique].
- Decreto-Lei n° 23.229 em 15 de novembro de 1933 — *Reforma Administrativa Ultramarina*.
- Decreto-Lei n° 35.885 em 30 de setembro de 1946 — *Reestruturação da Escola Superior Colonial*.
- Decreto-Lei n° 35.962 em 1946.
- Decreto-Lei n° 39.666 em 20 de maio de 1954.
- Decreto-Lei n° 39.902 de 12 de novembro de 1954.
- Portaria Ministerial n° 11.885 de 12 de junho de 1947.
- Portaria n° 15.737 em 18 de fevereiro de 1956 — Cria-se na Junta de Missões Geográficas e de Investigações do Ultramar o *Centro de Estudos Políticos e Sociais* (CEPS).
- Portaria n° 16.157 em 6 de fevereiro de 1957 — Cria-se na Junta de Investigações do Ultramar o *Centro de Documentações Científicas Ultramarina* (CDCU).
- Portaria n° 16.158 em 6 de fevereiro de 1957 — Cria-se na Junta de Investigações do Ultramar a *Missão de Estudos dos Movimentos Associativos em África*.
- Portaria n° 16.160 em 6 de fevereiro de 1957 — *Missão para o estudo da atração das grandes cidades e do bem-estar rural no Ultramar Português*.

## LISTA DE SIGLAS

AGU	Agência Geral do Ultramar
AHU	Arquivo Histórico Ultramarino
CCTA	Comissão de Cooperação Técnica na África ao Sul do Saara
CDI	Centro de Documentação e Informação
CDCU	Centro de Documentação Científica Ultramarina
CEPS	Centro de Estudos Políticos e Sociais
CTI	Código de Trabalho Indígena
ENFOM	École Nationale de la France d'Outre-mer
ESC	Escola Superior Colonial
FAO	Food and Agriculture Organization
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
GNP	Gabinete de Negócios Políticos
ICI	Instituto Colonial Internacional
ICS	Instituto de Ciências Sociais
IHEOM	Institut des Hautes Études d'Outre-mer
IICT	Instituto de Investigações Científicas Tropicais
INCIDI	Instituto Internacional das Civilizações Diferentes
Ipad	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
ISCS	Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
ISCSPU	Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas Ultramarinas
ISCTE	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Iseu	Instituto Superior de Estudos Ultramarinos
IUL	Instituto Universitário de Lisboa
JIU	Junta de Investigações Ultramarinas
JMGIC	Junta das Missões Geográficas e Investigações Coloniais
MPLA	Movimento Popular pela Libertação de Angola
UM	Ministério do Ultramar
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUAA	Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
PaIop	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
RAU	Reforma Administrativa Ultramarina
RGPL	Real Gabinete Português de Leitura
SGL	Sociedade de Geografia de Lisboa
UL	Universidade de Lisboa
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Unita	União para a Independência Total de Angola
UPA	União de Povos de Angola
UTL	Universidade Técnica de Lisboa





1ª edição	junho 2022
impressão	meta
papel miolo	pólen soft 80g/m <sup>2</sup>
papel capa	cartão triplex 300g/m <sup>2</sup>
tipografia	arnhem e galano



CARLA SUSANA ALEM ABRANTES é doutora e mestre em Antropologia (Museu Nacional-UFRJ), com graduação em Administração de Empresas (UNA-BH). Atualmente é professora de Antropologia do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), atuando na graduação (Bacharelados em Humanidades e Antropologia) e no Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA-UFC/Unilab). Foi investigadora visitante do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS/UL) em 2009-2010.



Este estudo sobre a Escola Colonial e a formação de *especialistas* nos problemas coloniais no contexto português permite conhecer o passado e as bases sobre as quais se assentaram saberes para a manutenção da desigualdade. Essa aproximação contribui para se entender a ruptura entre o “pré” e o “pós”-colonial de forma mais controlada, identificando as relações entre ciência, ensino e administração. O Estado colonial é apresentado como uma “zona de contato”, um campo de possibilidades de representação de populações e de um Estado responsável por nomeá-las; um campo que teve sua própria história e que se constituiu na dependência dos objetos da ação e dos campos de poder a ele conectados. A partir do diálogo entre quadros da tradição antropológica e dados de campo coletados entre 2007 e 2010, este livro apresenta as reformas no colonialismo português tardio como parte de um processo de assimilação que imaginou os povos em Angola como portugueses no futuro.



**mórula**  
EDITORIAL

ISBN 978658131513-9

