

TEMPOS DA ESCOLA NO ESPAÇO PORTUGAL-BRASIL-MOÇAMBIQUE: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação

António Nóvoa
(Universidade de Lisboa, Portugal)

No momento em que parece impor-se a presença de um *centro mundial de referência* (e de um só!), a emergência de uma comunidade académica juntando pelo lado sul as duas margens do Atlântico – e dobrando até, talvez, o continente africano – é intenção que merece apoio. As metáforas da *net* (da rede) e da *web* (da teia) têm hoje livre curso, mas, paradoxalmente, deparamo-nos com o reforço de uma comunicação que se fixa quase sempre nos mesmos pólos. Importa, por isso, desdobrar os espaços de circulação de ideias, de produção de cultura e de ciência. A nós, compete-nos imaginar – sabendo que nem todos imaginamos da mesma maneira – esse lugar simbólico onde habitam os três anéis (europeu, africano e sul-americano) que Eduardo Lourenço evoca na sua *Imagem e Miragem da Lusofonia* (1999).

É sobre *isto* que vos quero falar neste texto inacabado, que procura desenhar os contornos de uma investigação em curso sobre a construção histórica da *escola de massas* (da escola obrigatória) em Portugal, Brasil e Moçambique¹.

As três primeiras digressões referem-se aos *sentidos* desta investigação, colocando como premissa a afirmação radical de uma possibilidade: a possibilidade de conhecer, não apenas como “empíria” (como casos, ilustrações ou exemplos), mas de conhecer como “teoria”, a relação que a história construiu entre estes povos e países. A elaboração do objecto de pesquisa faz apelo a uma “reconciliação” entre a história e a comparação, o que implica importantes redefinições destas duas disciplinas.

As três digressões seguintes sugerem processos de reconstrução teórica que permitam a criação de instrumentos para interpretar um “espaço de relação” – três países de três continentes diferentes, recortados por histórias parcialmente sobrepostas – que não tem estado presente nos estudos comparados. Para além do recurso às “abordagens do sistema mundial” e das “teorias pós-coloniais”, apontam-se contributos recentes da história da educação e da educação comparada que podem apoiar a investigação.

Finalmente, as quatro últimas digressões são dedicadas a uma identificação das *temáticas* de referência, que servem de “pontos de entrada” da investigação, ajudando a situar as fontes que serão trabalhadas em cada um dos países. É a partir destes elementos que a pesquisa se concretiza, permitindo imaginar os seus desenvolvimentos e a produção de conhecimento sobre os alunos, os professores, o currículo e a pedagogia.

¹ O texto retoma, com pequenas modificações, a intervenção oral proferida na sessão de abertura do 3º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Coimbra, 23 de Fevereiro de 2000).

Sentidos de um Programa de Investigação

1ª digressão – Registos do “atraso educacional”

O primeiro lugar é inevitável. Falo da “nossa” Geração de 1870, que inscreveu o *script* da decadência na cultura portuguesa e, por via dele, o tópico do “atraso educacional”. Desde então, não deixámos ainda de nos sentir (isto é, de nos pensar) como “país atrasado”, em particular no sector da educação. Lembro o célebre *Manifesto de 1897*, assinado à cabeça por Bernardino Machado, clamando contra o défice intelectual do país: “Basta saber-se que dos cinco milhões de habitantes que constituem a população portuguesa, quatro milhões vivem mergulhados na mais sombria ignorância: são analfabetos”.

A coisa foi dita e repetida. Uma e outra vez. Por todas as gerações. E veio até aos nossos dias. Como um estigma de que não conseguimos libertar-nos e que os *números* foram sucessivamente confirmando: nas primeiras estatísticas do final do século XIX, nos Anuários Internacionais de Educação do pós-Grande Guerra, nos documentos da Unesco do pós-II Guerra Mundial, nos recentes Indicadores publicados pela OCDE, nas bases de dados da União Europeia, etc.

Rui Grácio chama a atenção para a literatura que floresce, na década de 1960, lastimando ou reportando os *atrasos* do ensino, “bem como a deficiente estrutura educacional da população activa com relação às necessidades do desenvolvimento nacional” (1985, p. 73). Reinventa-se nesta ocasião, em grande parte nos círculos oposicionistas, a metáfora da “cauda da Europa”, que é mobilizada nos tempos quentes da política. No Estudo Nacional de Literacia, um dos mais severos registos do nosso “atraso educacional”, que procurou fechar/abrir um ciclo nas políticas educativas pós-25 de Abril, reencontramos o número mágico de 80%: 4 em cada 5 portugueses não são sequer capazes de “seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar” (Benavente, 1996, pp. 69 e 122).

Mas, o “problema” parece não se resumir apenas a Portugal. Apesar da distinção que António Sérgio (1940) faz, prefaciando Gilberto Freyre, entre os sucessos portugueses na América do Sul e os seus fracassos na Europa, uma rápida vista de olhos pelo material estatístico produzido pelas organizações internacionais, pelo menos desde a década de 1930, revela os “atrasos” de Portugal, do Brasil ou de Moçambique face aos países situados nas mesmas regiões do mundo². A existência deste *padrão* não pode deixar de nos interpelar, convidando-nos a uma investigação sobre a construção da escola no *Mundo que o português criou*.

Parece evidente que o critério *geográfico* não explica o que é preciso explicar, pois tão diferentes são as localizações destes países no mapa-múndi. O critério *desenvolvimento económico*, utilizado a torto e a direito, revela enormes fragilidades interpretativas; veja-se a este propósito o artigo notável de Colette Chabbott e Francisco Ramírez, recentemente publicado no *Handbook of the Sociology of Education* (2000), no qual se faz uma crítica contundente das análises que procuram estabelecer uma relação linear entre “educação” e “desenvolvimento”. O critério *antropológico*, ensaiado por Emmanuel Todd na sua *L'enfance du monde* (1984), recebeu bom acolhimento, mas a sua tese central, associando os progressos

² Cf. por exemplo o *Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement* publicado pelo B.I.E a partir de 1933, o *World Survey of Education* editado sob a responsabilidade da UNESCO desde 1955 ou a recente série *Education at a Glance* da OCDE.

da alfabetização a certos tipos de estruturas familiares, não resistiu à contraprova das evidências. Ora, se nenhum destes critérios nos serve, a que outros poderemos recorrer?

Restam-nos, talvez, os critérios *político* e *cultural*. Num e noutro, reencontramos a necessidade de uma “teoria do império”, que permita identificar a especificidade dos nossos processos de colonização e de independência. Num e noutro, acabamos por ir à procura de uma “singularidade”, que, sem cedências ao luso-tropicalismo de Gilberto Freyre, nos introduza na “cultura de fronteira” que nos define como portugueses, brasileiros e moçambicanos.

Resta-nos, ainda, uma outra solução: mudar a perspectiva... e pousar o olhar, não nos *números do atraso*, mas nas *fôrmas* e nas *fôrmas* da medida, isto é, na concepção dos instrumentos estatísticos e na sua interpretação com base numa determinada ideologia do modelo escolar (Hacking, 1995).

Os dois caminhos conduzem-nos ao mesmo resultado: investir intelectualmente o espaço histórico em que nos movemos, construindo-o como objecto de reflexão teórica e de produção de conhecimento científico. É este o nosso programa: compreender historicamente os *tempos* da escola através de uma reflexão comparada que toma como referência o *espaço* Portugal-Brasil-Moçambique.

2ª digressão – O espaço-tempo da reflexão histórica

No segundo lugar desta viagem, chamo a atenção para a intensidade actual do debate historiográfico, que nos tem mobilizado a todos, de uma ou de outra maneira. Apesar da complexidade deste debate, há um aspecto que parece central: a reconceptualização do espaço e do tempo, do *espaço-tempo* da reflexão histórica. Já não nos serve uma definição puramente física do espaço. Já não nos serve uma definição puramente cronológica do tempo. Não podemos continuar a considerar o espaço e o tempo como entidades autónomas, ignorando que tendem a fundir-se numa mesma realidade. Mas habituámo-nos de tal modo a pensar num espaço fixo (estável) e a concentrar no tempo a variável da mudança, que temos dificuldade em romper com esta esquadria (Popkewitz, 1999). As metáforas da “flecha do tempo” ou da história como um “rio que corre” ilustram bem este entendimento.

E, no entanto, há mais de 30 anos que Michel Foucault tinha pressentido que o espaço se transformaria na matéria-prima do historiador. Dizia ele que estávamos a entrar na época do simultâneo, da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, da dispersão. E, na verdade, encontramos hoje face a processos de compressão e de expansão do espaço e do tempo. Um espaço que se alarga e que se restringe, num processo que Roland Robertson (1992) designa de *glocalização*. Um tempo que se acelera e que se condensa, “um tempo que se solta dos relógios” para utilizar a expressão poética de José Gomes Ferreira.

Zaki Laïdi fala, justamente, desta fluidez das situações, dos comportamentos e das estratégias, que incita a uma renegociação colectiva da nossa relação ao espaço e ao tempo: “Um espaço que se alarga e um tempo que se acelera” (1999, p. 10). Por isso, elabora uma crítica à tirania da urgência, que tende a transformar-se numa nova medida que sobrecarrega o tempo com exigências inscritas apenas na imediatez: “É por isso que, incapaz de pensar o futuro, a urgência contribui para o destruir” (1999, p. 27). O apontamento perspicaz de Boaventura de Sousa Santos guia-nos o olhar através do exposcópico:

A característica fundamental do exposcópico é comprimir o espaço e o tempo. Um curto-circuito espacial: o mundo literalmente a dois passos. Um curto-circuito temporal: o presente de tal modo dramatizado que o passado parece uma causa sem

efeito e o futuro um efeito sem causa. Este efeito de visão é também um efeito de cegueira, e ambos produzem efeitos simbólicos, políticos e culturais (1998, p. 29).

Estamos colocados perante uma nova concepção que nos convida a olhar para a *largura* e para a *espessura* do tempo. Uma *largura* que permite a fluidez histórica, concebendo o presente não como um “período” mas como um processo de transformação do passado no futuro (e vice-versa). Uma *espessura* que nos faz viver, simultaneamente, diferentes temporalidades, sobrepostas de tal maneira que o tempo deixa de ser um “fio” (o fio do tempo) para se representar como uma corda onde muitos fios estão torcidos uns sobre os outros.

Mas esta nova concepção convida-nos também a olhar para um *espaço*, que não é limitado apenas pelas suas margens físicas. Na verdade, como mostra Thomas Popkewitz, os conceitos temporais estão a ser substituídos por conceitos espaciais: mapas, campos discursivos, territórios, comunidades imaginadas, geografias institucionais, espaços ideológicos, topografias da pessoa, etc.: “A utilização de conceitos espaciais implica repensar as ideias de história, progresso e acção tal como foram desenvolvidas desde o século XIX pelas teorias sociais. O conceito de espaço nas teorias pós-modernas possui qualidades físicas, mas também representacionais. (...) A questão central da literatura feminista pós-moderna é o modo como os espaços sociais são construídos, não como conceitos geográficos, mas como discursos que produzem identidades” (1999, pp. 27-28).

Estas mudanças encerram uma nova concepção do espaço-tempo, que, no nosso caso, misturam camadas temporais que recortam histórias comuns. E que nos levam a imaginar *comunidades de sentido*, que emergem da partilha de um mesmo espaço linguístico. São estas *comunidades* que tornam possível uma pesquisa sobre a relação Portugal-Brasil-Moçambique, num espaço-tempo assim redefinido.

3ª digressão – A reconciliação entre a história e a comparação

A terceira digressão serve para argumentar a favor de uma história que se reconcilia com a comparação, de uma comparação que se reconcilia com a história. Após várias décadas de ostracismo, o comparatismo tem vindo a regressar ao campo educativo. Historiadores, sociólogos, pedagogos e, até mesmo, filósofos, tradicionalmente desconfiados do exercício de “tornar iguais as coisas desiguais e desiguais as coisas iguais” (Bourdieu & Passeron, 1967, p. 25), dedicam-se ao jogo da comparação, participando em observatórios e grupos internacionais de pesquisa e integrando nos seus trabalhos elementos típicos de um raciocínio comparado. Do mesmo modo, uma série de instâncias supranacionais reconhecem a importância de criar instrumentos que facilitem uma compreensão dos fenómenos educativos e das suas consequências (emprego, qualificações profissionais, mercado de trabalho, etc.) que vá além das fronteiras nacionais.

Não é este o lugar para referir os perigos da nova “popularidade” da educação comparada, assinalados por autores como Peter Robinson (1999), que chamou a atenção para a tirania das classificações internacionais e para as falsas evidências que elas arrastam, ou Robert Cowen (1999), que denunciou a forma como certos “dados internacionais” estão a ser integrados nos discursos políticos. Hoje, o terreno é favorável à emergência de uma espécie de “pensamento mundial”, que se organiza através da integração do *outro* e da redução a uma matriz única de elementos recolhidos em diferentes contextos. A razão actual funda-se numa ideia do *espaço-mundo*, que é transformada em referencial por via do trabalho de “especialistas” e de organizações internacionais (Boli & Thomas, 1999). No passado, a

presença do *outro* justificava-se pela sua exemplaridade (a imitar ou a recusar); actualmente, ela define-se pela capacidade de organizar uma massa considerável de informações que integram num mesmo quadro o *eu* e o *outro*. Mas este processo de inclusão é também um processo de discriminação, tendo em conta a panóplia de níveis e hierarquias que separam os diferentes mundos que existem no mundo.

Todavia, parece-me útil chamar a atenção para duas características particularmente prometedoras do “regresso” do comparatismo: por um lado, o reforço de um pensamento que inscreve as lógicas de comparação no tempo, concedendo-lhes uma historicidade própria; por outro lado, a adopção de perspectivas metodológicas que não consagram modelos de análise exclusivamente centrados na geografia nacional.

Tradicionalmente, a educação comparada teve como matriz o estado-nação: comparavam-se países do Norte com países do Sul, desenvolvidos com subdesenvolvidos; comparavam-se os países do “centro” entre eles; comparava-se pela proximidade geográfica ou pelo exotismo... mas a referência era, sempre, o estado nacional. Hoje, as fronteiras diluem-se, por efeito de uma “cultura mundial” e pela multiplicidade de níveis de filiação e de pertença. Como diz Benedict Anderson (1991), todas as comunidades são *imaginadas* e distinguem-se, não por uma eventual falsidade/autenticidade, mas justamente pelos modos diferentes como se imaginam. Eis o que conduz o comparatismo a virar-se para novas realidades, que não cabem nas geografias nacionais.

Uma dessas realidades – que tenho vindo a procurar construir como objecto de estudo – é essa comunidade imaginada que dá pelo nome imperfeito de *lusofonia*. Aqui, a possibilidade de um pensamento histórico e comparado torna-se tão evidente que nos espantamos com a ausência de estudos e pesquisas. Na verdade, se exceptuarmos alguns trabalhos sobre o “império” e a “colonização”, não há uma reflexão sistemática a partir desta categoria de análise, que sobrepõe momentos de uma história comum e identidades culturais partilhadas (por adesão ou por rejeição).

A nossa localização em África, na América e na Europa – em países tão diversos, *ligados* pela distância – concede-nos um estatuto muito especial, abrindo uma série de possibilidades ao inquérito histórico e comparado. Não se trata de nos considerarmos como um “caso peculiar”, que confirmaria ou infirmaria certas teses. Trata-se de assumirmos que a nossa especificidade pode ser elaborada conceptualmente e trabalhada enquanto campo teoricamente *conhecível*.

Perspectivas Teóricas de Referência

4ª digressão – As abordagens do sistema mundial

As primeiras palavras vão para as chamadas *abordagens do sistema mundial* (*world-system approaches*), tal como têm sido praticadas pela equipa da Universidade de Stanford ao longo dos últimos 25 anos. As suas premissas são conhecidas e podem ser rapidamente resumidas:

A educação é um fenómeno mundial, exactamente do mesmo modo que a ciência, a tecnologia, a teoria política, o desenvolvimento económico, e muitos outros fenómenos são, por natureza, transnacionais. Quer isto dizer que *o que a educação é* (a sua ontologia), *o modo como está organizada* (a sua estrutura) e *as razões do seu valor* (a sua legitimidade) são características que se definem, essencialmente, no nível

da cultura e do sistema económico *mundial*, e não no plano dos estados-nação (Boli & Ramirez, 1986, p. 66).

Munidos destas premissas, estes autores têm produzido uma série impressionante de trabalhos sobre a génese, a consolidação e a expansão da Escola. Nenhum de nós ignora as críticas sistemáticas, muitas vezes pertinentes e certeiras, que têm sido dirigidas a estas teses. Mas, apesar de tudo, as *abordagens do sistema mundial* têm resistido bem à passagem do tempo e têm conseguido manter a sua consistência interpretativa. Os estudos recentes de John Meyer, por exemplo sobre o currículo, mostram bem esta evolução, nomeadamente quando apontam para a ideia que “os sistemas educativos são construídos mais para *sociedades imaginadas* do que para *sociedades reais*”, o que explicaria situações à primeira vista paradoxais como a preocupação com o professor-reflexivo ou com o construtivismo (e até o construcionismo) em países onde uma formação mínima dos professores não está ainda assegurada³.

Na verdade, a escola desempenha um papel essencial na produção de “sistemas de governo” que trabalham as diversas identidades e filiações individuais e colectivas: “A escola não constrói apenas os imaginários nacionais que consolidam a ideia de cidadania nacional. Constrói também as imagens de subjectividades cosmopolitas que atravessam as múltiplas fronteiras que formam o mundo da economia, da política e da cultura” (Popkewitz, 2000, p. 5).

Ao considerarem que o estado-nação deriva de modelos mundiais construídos e difundidos através de processos globais, culturais e simbólicos, as *abordagens do sistema mundial* convidam-nos a uma mudança de olhar e de perspectiva (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997). São pontos de vista que podem contrabalançar as interpretações exclusivamente centradas no critério nacional. A sua pertinência depende da capacidade para evitar os desvios “deterministas” que, em vez de um enriquecimento do debate, se limitariam a encerrá-lo no círculo vicioso da pura confirmação dos pressupostos de partida.

Conscientes desta advertência, creio que é tempo de trazer estas abordagens para a reflexão histórica, o que implica alguma ousadia, uma vez que elas tendem a ir contra as explicações habituais. No nosso caso, não podemos ignorar um dos textos nucleares da equipa de Stanford, no qual se propõe uma *tipologia* dos países, surgindo Portugal e Brasil numa posição bastante “atrasada” e Moçambique com os níveis mais baixos de desenvolvimento escolar no mundo (Meyer, Ramirez & Soysal, 1992). Há duas críticas óbvias a este texto: por um lado, o estabelecimento de uma hierarquia de países que não se limita a descrever uma determinada realidade, mas que a constrói, de facto, a partir de um implícito ideológico; por outro lado, um agrupamento dos países a partir da sua localização estrutural na sociedade mundial, fazendo sobressair as dimensões económicas e geográficas. Há aqui uma espécie de *verticalidade* na construção dos argumentos.

Mas – e gostaria de bem sublinhar este ponto – se conseguirmos apropriar-nos desta reflexão, desenhando-a numa *perspectiva horizontal* de ligação entre três continentes e valorizando, sobretudo, as dimensões históricas e culturais, acredito que estaremos em condições de produzir conhecimento novo (conhecimento teórico) sobre a génese e a expansão da Escola. Não se trata tanto de estudar a “difusão mundial” do modelo escolar, mas antes de compreender a sua recepção no espaço Portugal-Brasil-Moçambique. Adopta-se, assim, um nível intermédio de análise, entre as concepções do sistema mundial e as aproximações centradas nos estados nacionais.

³ Ver o capítulo de John Meyer neste livro.

5ª digressão – Os novos modos historiográficos

O segundo momento da reconstrução teórica que vos proponho diz respeito à apropriação crítica de ideias produzidas pelos movimentos que ficaram conhecidos por “viragem linguística” (*linguistic turn*) e por “viragem imagética” (*pictorial turn*). Estes movimentos, a muitos títulos desgarrados e incongruentes, têm tido a enorme qualidade de nos obrigarem a reagir, não nos deixando acomodar no conforto de certos paradigmas científicos.

O mundo científico caracteriza-se, hoje, pela busca de racionalidades alternativas, que têm como único denominador comum um sentimento difuso de insatisfação. Num livro recente, *Beyond the Cultural Turn* (1999), Victoria Bonnell e Lynn Hunt demonstram o colapso dos paradigmas de explicação científica e a necessidade de um realinhamento das disciplinas. A este propósito, é útil insistir no sentido *inevitavelmente* comparado de toda a investigação, mas também na necessidade de fundar um comparatismo elaborado do ponto de vista teórico e conceptual. A intenção de passar da análise dos “factos” à análise do “sentido dos factos” dá origem a uma nova epistemologia do conhecimento, que define perspectivas de investigação centradas não apenas na *materialidade* dos factos educativos, mas também nas comunidades discursivas que os descrevem, interpretam e localizam num dado espaço-tempo.

O *texto* e a *imagem* estão no centro destes novos modos historiográficos, que transportam distintas maneiras de *ler* e de *olhar*:

Nos discursos-práticas da educação, os *textos* incluem livros escolares, relatórios de investigação, estudos, documentos de orientação curricular e materiais de avaliação. Projectos de investigação, dados empíricos, intervenções experimentais ou testes estatísticos são também discursos-práticas. O seu sentido depende de textos que estão relacionados ainda com outros textos. A intertextualidade de discursos e práticas constitui e estrutura os nossos mundos social e educacional (Cherryholmes, 1988, p. 8).

[A viragem imagética] representa a compreensão de que a lógica do *espectáculo* (o olhar, a visão, as práticas de observação, a vigilância e o prazer visual) pode ser elaborada como um “problema teórico” com a mesma relevância que as diversas formas de *ler* (decifração, descodificação, interpretação, etc.); e representa também a afirmação de que a experiência visual ou a “literacia visual” talvez não possa ser totalmente explicável através do modelo de textualidade (Mitchell, 1994, p. 16).

Na verdade, é impossível produzir qualquer explicação fora de um quadro linguístico, porque as imagens existem e são mostradas em campos sociais, institucionais e políticos que estão discursivamente saturados. Mas, ao mesmo tempo, é importante reconhecer a irredutibilidade da imagem ao texto (e vice-versa). É por isso que as práticas de “ver textos” e de “ler imagens” se encontram hoje intrinsecamente ligadas (Jay, 1996, p. 3). A História – como Hayden White escreve no seu último livro, *Figural Realism* (1999) – não é apenas um objecto que podemos estudar ou o nosso estudo desse objecto; a História é também, e principalmente, uma certa forma de relação com o passado mediada por um discurso escrito ou por um discurso visual.

Não se trata de abdicar da cientificidade do conhecimento histórico, dissolvendo toda a realidade em discurso. Não se trata – como Roger Chartier (1998) tem alertado – de

confundir a racionalidade que organiza a produção de discursos com a racionalidade que organiza os outros regimes da prática. Não se trata de ignorar que o saber histórico pode (e deve) ser controlado por critérios de rigor e de verdade. Trata-se, sim, de afirmar a impossibilidade de separar o texto do seu contexto de produção. Trata-se de compreender o modo como os discursos moldam os factos, configuram as realidades, não se limitando a descrever qualquer coisa que estaria para além deles. Trata-se de identificar as modalidades visuais que definem a nossa “civilização da imagem”.

O historiador não é um fotógrafo do passado, é um produtor de sentidos sobre o passado. E, por isso, está sempre confrontado com diferentes narrativas, quantas vezes opostas e contraditórias, que procuram explicar os mesmos factos. A sua busca intelectual tem lugar numa “arena de conflitos”, ocupada por ideologias e identidades várias. Parece desnecessário sublinhar a relevância destas perspectivas para a análise histórica e comparada das relações Portugal-Brasil-Moçambique que se construíram, em grande medida, no *espaço da língua...* da língua falada, da língua escrita ou da língua imaginada.

6ª digressão – As teorias pós-coloniais

O último percurso de reconstrução teórica refere-se, sem surpresa, às teorias pós-coloniais. Elas encontram-se no âmago da minha argumentação, quando põem em causa que o “conceito-Europa” funcione como *referente silencioso* de todas as histórias. Ou, o que é o mesmo, quando criticam que só a “Europa” seja teoricamente conhecível, remetendo para um estatuto empírico, isto é para um estatuto de “casos”, todas as outras histórias (Chakrabarty, 1992). Ora, a crítica à linearidade do chamado “progresso civilizacional” contém a afirmação de que o resto-do-mundo também pode ser *lugar* de uma reflexão teórica.

O modo como o sujeito colonial foi constituído como *o outro* é indissociável dos processos educativos, formais e informais, que construíram a dicotomia “primitivo/moderno” como sinónimo de “selvagem/civilizado” (Spivak, 1999). As “normas universais”, que serviram para julgar e confrontar *o outro*, foram difundidas, em grande parte, através das instituições escolares. Robert Young (1990) vai mais longe na sua crítica, quando a estende até aos dias de hoje, afirmando que é preciso analisar as formas discursivas, as representações e as práticas do racismo actual, à luz da sua relação com o passado colonial e do modo como certas disciplinas e conhecimentos fizeram parte integrante das próprias estruturas educacionais.

Vale a pena chamar a atenção para dois aspectos que se relacionam, directamente, com a missão da escola. Por um lado, as interdependências entre a metrópole e as colónias, que transformam os territórios coloniais em lugares de experimentação para tecnologias de governo que, mais tarde, são utilizadas “em casa”. Neste sentido, a formação ética dos colonizadores e o desenvolvimento de formas de “auto-governo” revelam-se necessárias à eficácia de um poder que se exerce à distância. Nikolas Rose (1999) tem toda a razão quando conclui que neste processo são as próprias características do *européu* e os seus estilos de governo que se definem e consolidam..

Por outro lado, é preciso registar esta ironia da história que faz das colónias um elemento essencial na constituição da unidade europeia, do pensamento ocidental e dos seus modelos de educação e cultura. A escola é uma das instituições onde se difunde esta imagem reflectida pelo “espelho dos colonizados”, construindo relações complexas e ambíguas entre mundos que se fundem e se guerreiam. As histórias da colonização difundiram uma visão unidireccional e unívoca da relação colonizador-colonizado. Mas, como mostra Thomas Popkewitz, alguns autores têm utilizado o conceito de *hibridação* para se referirem a estes encontros, a estas “zonas de contacto”, nas quais nos procuramos através do *outro* e

encontramos o *outro* em nós.

O conceito de hibridação permite-nos conceber de forma não hierárquica a relação entre saber e poder, isto é, permite-nos pôr em causa a ideia de um movimento que se desenvolveria num único sentido, das nações centrais do sistema mundial para os países periféricos ou menos poderosos. Bem pelo contrário, torna-se cada vez mais evidente que o global e o local estão inextricavelmente ligados através de padrões complexos que são múltiplos e multidireccionais (2000, p. 6).

O debate não pode esquecer as tendências de mundialização que representam, muitas vezes, a redução a uma matriz única. No passado, a presença do *outro* justificou-se pela sua singularidade. Agora – como se prova pelos sofisticados aparatos internacionais de recolha e tratamento da informação – há a tendência para integrar numa mesma “fotografia-do-mundo”, o *eu* e o *outro*. A panóplia de rankings e hierarquias que separam os diversos mundos que existem no mundo transformam o processo de inclusão num dispositivo de exclusão e discriminação.

Actualmente, o nosso esforço intelectual não tem como referência o estabelecimento de dicotomias, mas antes a compreensão do modo como diferentes práticas discursivas se imbricam e se sobrepõem configurando maneiras de pensar e de agir. Importa, por isso, compreender a globalidade deste processo complexo de “laminação” a que chamamos História, ao mesmo tempo que decomponemos as diversas “lâminas” que o constituem. É neste dupla lógica de “amalgamar” e de “desenovelar” que encontramos *zonas de olhar* por descobrir. A descoberta destas novas *zonas* é o desafio mais estimulante da pesquisa comparada.

Eixos e Temáticas de Investigação

A pesquisa comparada Portugal-Brasil-Moçambique, com os “contornos” que temos vindo a apresentar, desenvolve-se em torno de dois eixos que fixam quatro pontos de entrada na investigação.

O primeiro eixo toma como referência os “actores”, em particular os alunos e os professores, procurando compreender:

- por um lado, o modo como a expansão do modelo escolar instaura uma relação pedagógica à infância, transformando as crianças em alunos ou, para recorrer a um termo que caiu em desuso, fazendo-nos olhar para as crianças como se elas fossem (sempre) “escolares”;
- por outro lado, o modo como o alargamento da escola a todas as crianças, no quadro de um princípio de “cidadania”, obrigou os professores a construírem (e reconstruírem) identidades pessoais, que são também identidades profissionais.

O segundo eixo organiza-se no plano do *conhecimento*, reportando-se à forma como os “especialistas” do currículo e da pedagogia intervêm na produção e difusão de “sistemas de ideias” e de práticas discursivas que consolidam o modelo escolar, procurando compreender:

- por um lado, o modo como um conhecimento disponível no plano mundial foi transformado num “currículo nacional”, que é, ele próprio, produto de uma tecnologia

mundial de progresso e de modernização;

– por outro lado, o modo como os processos de comunicação e de transação do saber pedagógico definem redes e influências que relocalizam nas comunidades nacionais ideias e conceitos que circulam no espaço internacional.

Fortemente ancorada numa perspectiva histórica, a investigação desenvolve-se em ciclos de quarenta anos, concedendo uma particular atenção a grandes momentos de viragem do modelo escolar: décadas de 1880, de 1920 e de 1960 (cf. Nóvoa, 1998). Do ponto de vista comparado, não queremos repetir estudos já realizados e, por isso, adoptamos, como nível de comparação, um espaço “intermédio” composto por três países com inserções políticas, económicas e geográficas muito distintas, mas com algumas referências comuns no plano da língua e da história.

7ª digressão – Transformando as crianças em alunos

A primeira “entrada” procura compreender o modo como os alunos são “inventados” (construídos, categorizados, classificados, etc.) pela escola, isto é, o modo como através da *escola de massas* as crianças são transformadas em alunos. Trata-se, no fundo, de compreender as mudanças na forma de pensarmos e de nos relacionarmos com as crianças, mas também as continuidades da acção realizada pela escola, em particular na imposição de certas “verdades” e na configuração das “subjectividades”⁴.

A construção de uma “norma” de aluno é essencial para a compreensão das lógicas de inclusão e de exclusão e para a definição do “aluno imaginado”. Estamos perante um processo que mobiliza múltiplas racionalidades, abrangendo discursos médicos, interesses comerciais, observações científicas, práticas sociais, etc. Vários autores têm trabalhado nesta direcção, com particular destaque para Thomas Popkewitz na sua obra *Struggling for the Soul* (1998). Por isso, é essencial compreender o modo como a escola configura dispositivos de *governo dos alunos*, através da prescrição de comportamentos ditos “saudáveis” e “razoáveis”, legitimados, regra geral, pela vontade de assegurar a formação de sujeitos “autónomos” e “responsáveis”.

A nossa atenção centra-se na panóplia de instrumentos que descrevem as crianças do ponto de vista quantitativo e qualitativo, sugerindo diferentes “tipologias” de alunos. No primeiro caso, confrontamo-nos com a produção de estatísticas, enquanto “aritmética do Estado”, e o seu papel na construção de um “raciocínio populacional”. Ora, a gestão dos alunos como “populações” é indissociável do trabalho que se realiza na escola de massas e do duplo processo de homogeneização-uniformização e de individualização-diferenciação que ela realiza (Hacking, 1995). No segundo caso, estamos à procura de todo o tipo de materiais (inquéritos, relatórios médicos, testes psicológicos, fichas judiciais, etc.), produzidos por uma série de “especialistas”, que nos permitam compreender o modo como os discursos médicos, psicológicos, pedagógicos e assistenciais configuram uma ideia de aluno e reconstroem a sua subjectividade.

8ª digressão – A fabricação das identidades profissionais docentes

A segunda “entrada” analisa as mudanças ocorridas no professorado, e nos seus

⁴ Ver o capítulo de Thomas Popkewitz e Marianne Bloch neste livro.

modelos de profissionalização, com a expansão da *escola de massas*. Adoptam-se como ponto de partida algumas reflexões sobre a história da profissão docente, ainda que a análise incida mais directamente sobre a questão da(s) identidade(s)⁵. O objectivo principal é apreender a forma como os próprios professores vivem e falam da sua profissão, reconstruindo os sentidos que deram ao seu próprio trabalho, numa tripla perspectiva: social e política, o que remete para os discursos sobre a cidadania, o progresso, etc.; pedagógica, o que obriga a pensar a problemática dos saberes, da formação e da inovação; profissional, o que conduz a uma reflexão sobre as questões do estatuto, do prestígio e da imagem social.

Se é possível estabelecer continuidades na forma de os professores se “identificarem” com a sua profissão, seria inaceitável não assinalar as mudanças num processo que nunca está acabado. A fabricação identitária produz-se num jogo de poderes e de contra-poderes entre imagens que são portadoras de visões distintas da profissão; ela articula dimensões individuais, que pertencem à própria pessoa do professor, com dimensões colectivas, que estão inscritas na história e nos projectos do colectivo docente. Os debates actuais sobre as cidadanias múltiplas, os “práticos reflexivos” ou a “nova” profissionalidade docente revelam bem o trabalho quotidiano de construção identitária a que os professores estão sujeitos.

Tal como na “entrada” anterior, também aqui seguiremos linhas de argumentação sobre os modos de regulação social e as tecnologias de poder que definiram normas, regras e procedimentos a serem respeitados por um professor “competente” e “responsável”. Estes *regimes de governo* serão analisados em conjunto com perspectivas dos professores sobre as suas próprias vivências pessoais e profissionais.

As duas principais direcções de trabalho tentam responder a estas preocupações. Por um lado, a análise de materiais autobiográficos produzidos pelos professores (narrativas, memórias, diários, “romances de formação”, etc.). Por outro lado, o recurso a documentos centrais dos programas de formação, nomeadamente aos manuais das disciplinas do campo pedagógico utilizados desde o final do século XIX: “O nosso argumento principal é que os textos de Didáctica e de Pedagogia consagram o pensamento dominante em circulação, o senso comum da prática profissional, os modos como se concebe a acção pedagógica dirigida ao aluno/sujeito de aprendizagem, estabelecendo *sistemas de verdade* a respeito dos processos escolares” (Correia, 2000, p. 2).

9ª digressão – Lutando pelo currículo da “escola de massas”

A terceira “entrada” procura compreender a evolução do currículo da *escola de massas*, tendo como referência os estudos da equipa de Stanford. Citem-se, a título de exemplo, algumas conclusões do estudo *School Knowledge for the Masses*:

As mudanças principais que se observam no desenvolvimento do currículo mundial ao longo do século XX foram estruturadas pelas concepções de educadores profissionais e de investigadores. Estamos perante mudanças teorizadas, e não apenas perante mudanças que se limitariam a reflectir situações conjunturais ou de poder. Cada uma destas mudanças – alterações na aprendizagem da leitura, desenvolvimento da educação científica ou da matemática, reorganização do ensino das ciências sociais, desenvolvimento do ensino artístico e da educação física, etc. – são produto

⁵ Ver o capítulo de Martin Lawn neste livro.

de uma elaboração teórica no plano educacional, quaisquer que sejam as suas eventuais origens em termos de poderes ou de interesses (Meyer, Kamens, Benavot, 1992, p. 175).

O nosso objectivo é reconstruir as principais mudanças (e permanências) neste currículo e, sobretudo, identificar as lógicas de difusão mundial de uma ideia de *currículo* e de um corpo de disciplinas (ou matérias) a ensinar. É importante que a história do currículo nos ajude a ver o conhecimento escolar como um artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal. Por outro lado, é necessário reconhecer que o objectivo central da história do currículo não é descrever como se estruturava o conhecimento escolar no passado, mas antes compreender como é que uma determinada “construção social” foi trazida até ao presente influenciando as nossas práticas e concepções do ensino (Goodson, 1997). Como escreve António Carlos Correia: “De alguma maneira pode dizer-se que se trata de uma tentativa de apreender, se não o que acontece realmente na escola, pelo menos o modo como os intervenientes se representam a si mesmos e às relações que estabelecem com os outros, com os saberes e com as aprendizagens” (2000a, p. 5).

A análise do currículo não se baseia apenas nos textos formais, investigando também as dinâmicas informais e relacionais, que definem estratégias distintas de aplicar na prática as deliberações legais. Por isso, não deixaremos de olhar para as *práticas*, que muitos autores consideram uma das principais “zonas esquecidas” pela história da educação (Grosvenor, Lawn & Rousmaniere, 1999). É este *silêncio* que queremos resgatar, através de um inquérito sistemático às práticas de ensino, isto é, às modalidades de concepção e de realização do currículo.

A nossa interrogação tem presente as “abordagens do sistema mundial”, mas o que verdadeiramente nos interessa compreender, não é tanto a difusão mundial de modelos curriculares, mas sim o modo como eles foram apropriados e reelaborados nos diferentes contextos nacionais. A análise privilegiará uma comparação transversal a Portugal, Brasil e Moçambique, procurando identificar formas *particulares* de concretização de um modelo curricular que se imagina “transnacional”.

Esta reelaboração tem lugar no plano teórico, mas concretiza-se em práticas escolares quotidianas. É neste duplo plano – da intervenção dos “especialistas” e da acção dos “professores” – que situamos as nossas perguntas. Interessa-nos identificar as diversas instâncias que participam neste processo, através do qual se vão negociando e configurando as práticas curriculares na sala de aula. Necessitaremos, para isso, de recompor os diversos estratos de decisão, como camadas que se misturam, sedimentando uma determinada proposta pedagógica.

10ª digressão – Jogos de discursos e de influências na produção pedagógica

A quarta “entrada”, claramente situada numa lógica de sociologia do conhecimento, procurará identificar a génese de um discurso pedagógico no contexto da emergência das ciências sociais e humanas no final do século XIX. Por um lado, queremos compreender a forma como as ciências da educação estiveram historicamente ligadas à produção de práticas políticas e reformadoras; e, ao mesmo tempo, mostrar as diferenças fundamentais entre a racionalidade da decisão política e a racionalidade do trabalho científico. Por outro lado,

pretendemos identificar as ligações entre as formulações teóricas no plano educativo e as práticas escolares concretas; situando a análise do discurso pedagógico fora da tradicional clivagem teoria-prática, que se revela empobrecedora para apreender o debate educativo.

Para atingir este objectivo, os periódicos revelam-se uma fonte incontornável na medida em que permitem: apreender a multiplicidade do campo educativo, compreender as dificuldades de articulação teoria-prática e identificar os principais grupos e actores numa determinada época histórica. Simultaneamente, a análise das revistas facilita uma inserção do discurso pedagógico no conjunto dos discursos científicos, o que é da maior importância para o nosso projecto.

É nossa intenção esclarecer os circuitos de comunicação e as redes de *experts* que realocizam nas comunidades nacionais saberes disponíveis no espaço mundial. Hoje em dia, está bem estabelecida a importância destes *especialistas da razão* – que são também *especialistas da alma* (Popkewitz, 1998) – no governo das coisas da educação. Interessa-nos desvendar o jogo de influências e de transacções – por adesão ou rejeição, por convergência ou afastamento – entre as *comunidades pedagógicas* do Brasil, de Portugal e de Moçambique. *Ad intra* e *Ad extra*. Isto é, na forma como os grupos nacionais se confrontam com as modelizações mundiais, mas sobretudo nas ligações que existem historicamente entre eles.

No quadro de uma história comparada, “o estudo parte de uma análise crítica das teorias da difusão global de modelos estandardizados de organização educacional, guiada pela compreensão dos modos como a instituição generalizada de um modo particular de pensar-fazer a escolarização, mais concretamente a escola de massas, resulta, historicamente, do cruzamento de dinâmicas globais e locais. (...) No quadro de uma sócio-história do conhecimento pedagógico especializado, a pesquisa observa a construção desse saber a partir da articulação de factores internos e externos ao território educativo e da interpenetração de saberes e relações de poder: a produção e a difusão de discursos-expert em educação é compreendida como parte da afirmação universitária das ciências humanas enquanto teorias reguladoras da vida social” (Carvalho, 2000, p. 6).

Aqui ficam, telegraficamente, alguns contornos do programa de pesquisa que temos vindo, pouco a pouco, a pôr de pé. São bóias de sinalização que servem de orientação aos diferentes investigadores e que os procuram ajudar nas suas navegações. Não quisemos construir um texto fechado, mas antes apontar os *sentidos*, as *perspectivas* e as *temáticas* que podem contribuir para um estudo dos *Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique*.

A nossa ambição é, ao mesmo tempo, modesta e, talvez, excessiva. Sabemos do que estamos à procura, mas sabemos também que ainda não temos as palavras para o dizer e para o comunicar. Acreditamos que vale a pena fazer este caminho intelectual, no interior da história difícil da chamada *lusofonia*, que é também, queiramo-lo ou não, *história comum*, como escreve Eduardo Lourenço:

Não está no poder de ninguém nem rasurá-la nem branqueá-la a baixo preço. O que talvez se imponha é revisitá-la em comum para descobrir, acaso também a meias, para além do que nela houve de doloroso e inexpiable, o que, apesar de tudo, emerge ainda desse processo como possibilidade e promessa de um diálogo que mutuamente nos

enriqueça e nos humanize (1999, p. 119).

Só posso terminar com Paulo Freire:

Evidentemente que nenhum brasileiro escapa – porque História se recusa, se briga, conta-se, se procura esquecer até, mas não se apaga. O que passou, passou e marcou. Então, o meu problema aqui não é de voltar a 1500 e acabar com a presença portuguesa colonizadora. Não é isso. Mas o facto é que eu não posso deixar de passar por isso. Então, em certo sentido, não há dúvida nenhuma que a minha gostosura em Lisboa e por causa de Lisboa tem que ver com a passagem de vocês por aqui. Não há dúvida nenhuma. O que eu quero dizer, é que eu não renego isso. Ao mesmo tempo em que eu brigo, até historicamente, contra o colonialismo – se eu fosse vivo naquele tempo eu estaria brigando contra os portugueses –, ao mesmo tempo, eu me sinto atraído. Quer dizer, o colonizado experimenta essa ambiguidade de ser e não ser (1998, p. 18).

A isto, nenhum brasileiro escapa. Nenhum português, escapa. Nenhum moçambicano, escapa. *A isto*, nenhum de nós escapa. E é por isso que estamos aqui, à procura das nossas histórias comuns, do lugar que elas ocuparam no passado e do *sentido* que podem vir a ter para nos pensarmos no mundo.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Benedict (1991). *Imagined Communities* □ *Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso.

BENAVENTE, Ana *et al.* (1996). *A literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

BOLI, John & RAMIREZ, Francisco (1986). “World Culture, and the development of mass education”. In *Handbook of Theory, and Research in the Sociology of Education* [John Richardson, ed.]. Westport: Greenwood.

BOLI, John & THOMAS, George, eds. (1999). *Constructing World Culture - International Nongovernmental Organizations since 1875*. Stanford: Stanford University Press.

BONNELL, Victoria & HUNT, Lynn, eds. (1999). *Beyond the Cultural Turn*. Berkeley: University of California Press.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1967). “La comparabilité des systèmes d’enseignement”. *Éducation, Développement et Démocratie* [R. Castel & J.-C. Passeron, eds.]. Paris: Mouton, pp. 21-58.

CARVALHO, Luís Miguel (2000). *Nós através da Escrita: Revistas, especialistas e conhecimento pedagógico (1920-1936)*. Lisboa: Educa (Cadernos Prestige 3).

CHABBOTT, Colette & RAMIREZ, Francisco (2000). "Development and Education". In *Handbook of the Sociology of Education* [Maureen Hallinan, ed.]. New York: Plenum.

CHAKRABARTY, Dipesh (1992). "Provincializing Europe: Postcoloniality and the critique of history". *Cultural Studies*, 6 (3), pp. 337-357.

CHARTIER, Roger (1998). *Au bord de la falaise: L'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris: Albin Michel.

CHERRYHOLMES, Cleo H. (1988). *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College Press.

CORREIA, António Carlos (2000). *A Alquimia Curricular: Um campo de pesquisa histórico e sociológico*. Lisboa: Educa (Cadernos Prestige 1).

CORREIA, António Carlos (2000a). *Learning to be a teacher by the book*. Comunicação apresentada no 22º Congresso Anual da Associação Internacional de História da Educação (ISCHE), Alcalá de Henares, Espanha.

COWEN, Robert (1999). "Late Modernity and the Rules of Chaos: an initial note on transitologies and rims". In *Learning from Comparing - New directions in comparative educational research* [R. Alexander, R., P. Broadfoot & D. Phillips, eds.]. Oxford: Symposium Books, pp. 73-88.

FREIRE, Paulo (1998). "O Doutoramento Honoris Causa da Universidade de Lisboa me fazia falta". In *Paulo Freire: Política e Pedagogia* [Michael Apple & António Nóvoa, eds.]. Porto: Porto Editora.

GOODSON, Ivor (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

GRÁCIO, Rui (1985). "Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80". In *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas* [João E. Loureiro, ed.]. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-154.

GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin & ROUSMANIERE, Kate, eds. (1999). *Silences & Images - The social history of classroom*. New York: Peter Lang.

HACKING, Ian (1995). *Rewriting the Soul: Multiple personality and the sciences of memory*. Princeton: Princeton University Press.

JAY, Martin (1996). "Vision in Context: Reflections and Refractions". In *Vision in Context: Historical and Contemporary Perspectives on Sight* [Brennan, Teresa & Jay, Martin, eds.]. New York: Routledge, pp. 1-12.

LAÏDI, Zaki (1999). *La tyrannie de l'urgence*. Montréal: Éditions Fides.

LOURENÇO, Eduardo (1999). *A Nau de Ícaro, seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva.

MEYER, John; BOLI, John; THOMAS, George & RAMIREZ, Francisco (1997). "World Society and the Nation-State". *American Journal of Sociology*, 103 (1), pp. 144-181.

MEYER, John; KAMENS, David & AARON, Benavot (1992). *School Knowledge for the Masses - World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington and London: The Falmer Press.

MEYER, John; RAMIREZ, Francisco & SOYSAL, Yasemin (1992). "World Expansion of Mass Education, 1870-1980". *Sociology of Education*, 65 (2), pp. 128-149.

MITCHELL, W.J.T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: The University of Chicago Press.

NÓVOA, António (1998). *Histoire & Comparaison*. Lisbonne: Educa.

POPKEWITZ, Thomas (1998). *Struggling for the Soul - The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York and London: Teachers College Press, 1998.

POPKEWITZ, Thomas (1999). "A Social Epistemology of Educational Research". In *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* [Thomas Popkewitz & Lynn Fendler, eds.]. New York and London: Routledge, pp. 17-42.

POPKEWITZ, Thomas, ed. (2000). *Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: State University of New York Press.

ROBERTSON, Roland (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.

ROBINSON, Peter (1999). "The Tyranny of League Tables: international comparisons of educational attainment and economic performance". In *Learning from Comparing - New directions in comparative educational research* Oxford: Symposium Books, pp. 217-235.

ROSE, Nikolas (1999). *Powers of Freedom - Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

SANTOS, Boaventura Sousa (1998). "No Verão com exoscópio". *Visão*, de 13/08/1998.

SÉRGIO, António (1940). Prefácio a Gilberto Freyre, *O Mundo que o Português criou*. Lisboa: Livros do Brasil, p. 9-27.

SPIVAK, Gayatri (1999). *A Critique of Postcolonial Reason - Toward a History of the*

Vanishing Present. Cambridge: Harvard University Press.

TODD, Emmanuel (1984). *L'enfance du monde*. Paris: Seuil.

WHITE, Hayden (1999). *Figural Realism - Studies in the Mimesis Effect*, Baltimore and London, The John Hopkins University Press, 1999.

YOUNG, Robert (1990). *White Mythologies - Writing History and the West*. London and New York: Routledge.