



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

Franco, Maria Ciavatta

Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados

Educação & Sociedade, vol. 21, núm. 72, agosto, 2000, pp. 197-230

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313698011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados*

Maria Ciavatta Franco**

Essa gente, hoje em dia, que tem a mania de exibição
não se lembra que o samba não tem tradução no idioma francês,
tudo aquilo que o malandro pronuncia com voz macia
é brasileiro, já passou de português.
(Do samba de Noel Rosa *Não tem tradução*)

I

RESUMO: Refletir sobre os problemas postos pela comparação e sobre estudos que a utilizam é o objetivo deste trabalho. O texto é parte de uma pesquisa comparativa sobre políticas de formação profissional de trabalhadores em três países, México, Brasil e Itália. Do ponto de vista metodológico, não iniciamos a reflexão pelas semelhanças, mas pelas diferenças. A utilização do método histórico permite buscar as diferenças entre os países a partir dos processos históricos mais amplos (compreender a história como processo), e reconstruí-las como parte de uma determinada realidade complexa, aberta às transformações (utilizar a história como método). A discussão dos estudos comparados tem diversas vertentes de análise. Neste trabalho procuramos compreender algumas questões que emergem do uso da com-

* O texto é parte da pesquisa comparada "Trabalho e sobrevivência – Políticas de formação profissional e gestão tripartite", financiada pela Capes com bolsa de pós-doutorado, de novembro de 1994 a junho de 1996, desenvolvida no Brasil, no México (El Colegio de México) e na Itália (Univesità di Bologna). Texto para o II *Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Universidade de São Paulo, 16-19 de fevereiro de 1998.

** Professora titular de Trabalho e Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói. (e-mail: pantojá@ax.apc.org).

paração na antropologia, na história, na sociologia e na ciência política. Por último, apresentamos uma visão metodológica comparativa sobre o tema das políticas de formação profissional.

Palavras-chave: estudos comparados, formação profissional, método histórico, assimetria, latino-americano

Introdução

Fazer analogias, comparar são processos inerentes à consciência e à vida humana. Da mesma forma, procurar conhecer as diferentes soluções que outros países e outros povos dão aos seus problemas, às suas instituições, como no caso da educação, sempre foi um meio de desenvolvimento e de enriquecimento. Mas, para fazer comparações, além da dificuldade de entender as diferentes línguas e seus complexos significados, há o problema do conhecimento e da interpretação de sua história e de sua cultura.

No mundo atual, pelos recursos dos meios de comunicação e pelos problemas postos, primeiro, pela internacionalização e, depois, pela globalização da economia, pelas relações desiguais entre os países, pelo aumento da pobreza e a necessidade de imigrar, de encontrar trabalho e meios de vida em alguma parte, a questão do outro e das relações interculturais passa a ter um lugar central nas ciências sociais, nos projetos de solidariedade e cooperação. Sob estas relações estão sempre as situações de analogia e de comparação.

Quando se reconstrói a história dos países e de seus povos, ou quando se desenvolve um processo de intercâmbio intercultural ou um projeto de cooperação internacional, a atitude de comparação está sempre presente, mesmo que não seja algo consciente ou que não se revele de modo explícito. O próprio processo de conhecimento do outro e de si próprio, nesta troca entre realidades culturais diversas, implica um confronto que vai além do mero conhecimento do outro. Implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro. Neste processo comparativo, é fundamental conhecer e assumir as categorias que permitem fazer este confronto. Nem sempre são as categorias sobre as quais estamos raciocinando de modo explícito. Mas este é um processo que não acontece no vazio, e sim através de algum tipo de paradigma. Pode acontecer, entretanto, que não se tenha consciência do tipo de comparação que estamos realizando.

Refletir sobre os problemas postos pela comparação e sobre os estudos que a utilizam é o objetivo deste trabalho. O texto é parte de uma pesquisa comparativa sobre políticas de formação profissional de trabalhadores em três países - México, Brasil e Itália, tomando em consideração a integração destes países em um dos grandes blocos econômicos do Ocidente, respectivamente, Nafta ou TLC (North American Free Trade Agreement ou Tratado de Libre Comércio), Mercosur (Mercado Comum del Sur) e UE (Unione Europea). Nesta pesquisa, buscamos compreender como a formação profissional pode representar uma resposta estratégica aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pelos objetivos de qualidade e de competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pela desocupação estrutural (Franco 1995).

Do ponto de vista metodológico, não iniciamos nossa reflexão pelas semelhanças mas pelas diferenças. A utilização do método histórico permite buscar as diferenças entre os países a partir dos processos históricos mais amplos (compreender a história como processo), e reconstruí-las como parte de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizar a história como método).

Com o objetivo de preservar a singularidade de cada país na análise de seus temas, sem uniformizar a coleta de dados, nem forçar a existência das mesmas variáveis para conhecer um fenômeno, os estudos históricos comparados são de grande valor. Neste sentido, não pretendemos transpor modelos de um país a outro. Sua importância está no conhecimento das diversas experiências com seus trajetos próprios de interrogações e de imprevistos, como algo já realizado e avaliado por outros sujeitos sociais ou por novas gerações, de modo a reconhecer antecipadamente naquele contexto, naquela conjuntura, a natureza dos problemas e as suas possíveis soluções.

Para nós latino-americanos, que estamos envolvidos em um amplo processo de globalização econômica e cultural e que fomos colonizados pela cultura ocidental européia, a própria reflexão histórica deve ser precedida de uma análise crítica sobre o processo de comparação e, portanto, sobre a interpretação de nossa produção econômica, histórica e cultural. Assim, é importante levantar algumas questões sobre o uso dos estudos comparados e sobre alguns de seus problemas teórico-metodológicos.

A discussão dos estudos comparados tem diversas vertentes de análise. Trataremos de algumas questões políticas mais gerais que atravessam a história dos estudos comparados em educação, como a assimetria nas relações Norte-Sul, que se manifesta na questão do outro durante a conquista e a co-

lonização da América Latina a partir do século XVI, e a expansão moderna e o desenvolvimento das ciências sociais nos séculos XVIII e XIX. Depois, apresentamos algumas questões sobre a "dependência" e os estudos comparados. A seguir, destacamos contribuições específicas de algumas áreas: quando nós somos o outro visto por historiadores, o olhar antropológico; a sociologia e o método comparativo, a ciência política comparada e uma visão metodológica comparativa sobre um tema de pesquisa, as políticas de formação profissional em três países. Por último, apresentamos nossas considerações finais.

A assimetria nas relações Norte-Sul¹

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber diferenças e as semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença.

Perguntamos: por que comparar, por que confrontar semelhanças e diferenças? Por que estabelecemos este tipo de relação? Podemos responder que o fazemos para conhecer os outros, o nosso interlocutor, o nosso vizinho etc., e com esta ação aprofundar o conhecimento do outro e de nossa relação com ele. Mas isso não é tão simples, nem sempre foi tão claro como parece à primeira vista.

Na história das ciências sociais, a percepção das diferenças tem funcionado como uma espécie de escudo ideológico para justificar a ocupação territorial, para submeter ou aniquilar o outro. Este uso ideológico das diferenças funciona como uma vantagem política e foi, no mundo ocidental, muitas vezes, revestido de respeitabilidade científica. Ele está ligado ao desenvolvimento da sociedade européia aristocrática e hierarquizada, de onde proveio a suposta superioridade do homem branco e a pretensa legitimidade de sua posição de colonizador e de explorador.

Glauber Rocha captou e expressou de forma contundente o funcionamento, ainda nos dias atuais, desta relação de assimetria entre o colonizador e o colonizado. Em um texto de 1965, um tese sobre o Cinema Novo em face do sistema mundial, ele procura situar a relação entre as culturas latino-americanas e a cultura "civilizada" (Rocha 1965).

Sua análise pode ser útil, por analogia, à compreensão dos problemas educativos e de vários aspectos da vida em nossos países, tais como

o meio ambiente, a saúde, a cultura, o trabalho, o lazer etc., comparados aos dos países desenvolvidos. Como o Cinema Novo, uma “estética da fome” que chegou ao limite insuportável da miséria de seus personagens, o relato cru das condições institucionais dos sistemas escolares nos vários países latino-americanos produz um quadro desolador e indigesto. Os estudos comparativos tradicionais, com seus métodos estatísticos e seu funcionalismo na interpretação dos dados, conseguem promover a aceitação deste quadro porque contam com a linguagem formalizada do planejamento econômico e dos acordos internacionais (da tecnificação da educação, das cotas de importação de equipamentos), e com a legitimação falaciosa dos meios de comunicação.

Depois de séculos de dominação e de imposição, primeiro da cultura européia e depois da norte-americana, com seus valores literários e científicos, o que são hoje os sistemas educativos latino-americanos? Quais são os parâmetros para serem comparados aos dos países desenvolvidos? A partir de que elementos podem ser feitas as comparações?

Retomamos aqui, brevemente, as reflexões feitas por Todorov, que foram muito discutidas no marco dos 500 anos da Conquista da América e que se aplicam agora, quando se prepara a comemoração dos 500 anos de chegada dos portugueses ao Brasil.² Até que ponto este encontro e a convivência com “o outro”, com portadores de culturas muito diversas da civilização européia já é um problema resolvido? Do ponto de vista de quem vem dos países do Terceiro Mundo para os países ricos, este ainda é um problema sobre o qual se consegue falar, mas nem por isso deixa de ter aspectos constrangedores de preconceito, rejeição social, racismo e de competição econômica.

Todorov analisa a chegada dos espanhóis ao Continente e diz: “Colombo descobriu a América e não os americanos”. Isto se manifesta desde seu primeiro contato com os índios. Sua atitude no confronto com os índios tem por base a forma como os percebe: ou os vê como seres humanos completos, semelhantes a ele, e seu comportamento é de assimilação através da projeção de seus próprios valores, ou parte do reconhecimento da diferença que se traduz em termos de sua superioridade e de inferioridade dos nativos, e recusa-se a admitir a existência de uma natureza que possa ser outra e ser verdadeiramente humana, que não seja apenas um estado imperfeito de si mesmo, do europeu. Ambas experiências de alteridade se fundam no egocentrismo, na identificação dos próprios valores como valores universais (Todorov 1987).

O discurso da diferença é um discurso difícil, diz o autor. O postulado da diferença leva facilmente ao sentimento de superioridade e, por outro lado, o reconhecimento da igualdade leva à negação, ao assimilacionismo e à aculturação. Há um desequilíbrio intrínseco nas relações entre o nativo e o colonizador que se traduz como uma forma de "assimetria de humanidade".

Uma outra direção de análise é encontrada nas ciências sociais e na legitimação científica das relações assimétricas. A história da antropologia social nos oferece elementos para aprofundar a questão do outro e da educação comparada. No século XIX, constituiu-se a matriz dos estudos comparados que têm por base o projeto de descobrir a lei da história da evolução humana, de explicar as semelhanças entre os costumes e as idéias dos diversos povos. Partia-se da suposição de que os aspectos fundamentais da cultura fossem universais, e a Europa Ocidental fosse o paradigma do desenvolvimento superior da humanidade.

Roberto da Matta (1987) recupera a história da antropologia tomando como ponto de partida o modo pelo qual os homens percebem as diferenças no curso de um determinado período de tempo que vai da expansão européia até o nascimento das ciências sociais, particularmente da antropologia social e das idéias evolucionistas.

Pela primeira destas idéias, à semelhança do que fez Colombo, as sociedades humanas devem ser comparadas entre si através de seus costumes. Mas esses costumes, essas características de outros povos não são vistos dentro de seus sistemas de relações sociais e de valores, mas como entidades isoladas de seus contextos, de suas totalidades sociais. Esta separação do contexto é que vai permitir situar cada costume como ilustração de estágios ou momentos culturais específicos que são isolados e interpretados criticamente, segundo a escala de valores do descobridor ou do pesquisador.

A última idéia, de algum modo, é uma síntese de sua análise. Nesta concepção da história humana que serve de base aos processos comparativos, as diferenças entre os homens são sempre reduzidas a momentos históricos específicos, do modo que as sociedades que venham a ser conhecidas sejam reduzidas a um ponto em uma escala única, a uma etapa pela qual a sociedade do colonizador ou do observador já passou. Ou seja, na medida em que as diferenças são postas em um único eixo temporal, que é medido segundo o desenvolvimento de outra sociedade, todas as diferenças transformam-se em etapas do percurso desta sociedade, e anula-se a possibilidade de pensar o outro como um ser humano igual.

Contraditoriamente, é com o funcionalismo de Malinowski (1978) que costumes, hábitos e instituições ganham sentido dentro do sistema de onde provêm. Não cabe à sociedade do observador colocar-se em um plano mais alto, e sim procurar entender cada sistema dentro de sua própria racionalidade. Neste sentido, a comparação deixa de ser um processo de vitrine, de museu, de coleção de objetos exóticos e transforma-se em um espelho onde o observador se vê refletido nos traços comuns e se reconhece nas diferenças. Esta relativização de posições representa um enorme avanço nas ciências sociais, e deve ser reconhecida principalmente nos estudos comparativos.

A tradição dos estudos comparados em educação na América Latina foi levada adiante por organizações internacionais, com uma perspectiva funcionalista e positivista, baseada nos estudos estatísticos, nos grandes *surveys*, voltados para uma descrição quantitativa do fenômeno, e não para uma análise das relações de poder e de cultura implícitas na realidade educativa. Os estudos que se cristalizaram nesta metodologia, e não tiveram um outro tipo de desenvolvimento, estão superados, quando não obsoletos, e não constituem fontes fundamentais de informação, porque suas análises não vão além de uma visão dos problemas fora de seu contexto, sem explicar as causas dos mesmos.

Por exemplo, faz parte dos instrumentos de reforma das universidades, em curso na América Latina, o uso de indicadores quantitativos de avaliação da produção científica, como o caso do número de vezes que um pesquisador vem citado pelos seus pares, o que é um mecanismo guiado por critérios positivistas. Os fatos são isolados de seu contexto, a exemplo da língua na qual os trabalhos são escritos e sua capacidade de difusão (o inglês, o alemão, o português), ou as próprias condições institucionais destes trabalhos (recursos, poder político etc.). São tomados como parâmetros os sistemas de produção dos países desenvolvidos e os índices são aplicados sem considerar as condições específicas da pesquisa em cada um dos países comparados. Este procedimento, ditado por determinada hegemonia cultural de nível internacional, produz análises parciais e inadequadas que simplificam os problemas e, de um modo geral, produzem a chamada "minoría de excelência" que escreve na língua inglesa.

Para aqueles que trabalham em projetos interculturais em outros países ou que se ocupam dos estudos comparativos, estas e outras questões semelhantes se apresentam como problemas teórico-metodológicos para os estudos e na escolha dos encaminhamentos de solução para as situações práticas. A redução positivista-funcionalista dos fenômenos à dimensão quantitativa

"tem como finalidade produzir ilusões sobre a realidade complexa que acaba sendo simplificada e suscetível de adequar-se aos modelos estabelecidos teoricamente". Analisam-se os sistemas educativos como se fossem objetos isolados, destituídos dos conteúdos sociais, políticos e econômicos que lhe atribuem significado. São criadas relações lineares de causa e efeito, são realizadas comparações entre aspectos ou partes dos sistemas educativos dos diferentes países, fora da condição estrutural na qual se encontram suas raízes e as suas possíveis explicações (Puiggrós, s.d., pp.5-6).

Do ponto de vista da cultura, é recriada uma escala cultural evolutiva, universal e invariável, com "alta capacidade normativa", no interior da qual alguns modelos de sistemas educativos são considerados ideais. Estabelece-se, desta forma, um estatuto teórico para a educação fundado sobre a idéia de homogeneidade na qual comparar quer dizer estabelecer semelhanças e diferenças com estes modelos. Desta forma são reduzidas as diferenças entre os sistemas educativos dos diversos países, e são eliminadas as formas culturais diferentes ou antagônicas em relação à dominante (*op.cit.*, pp.7-8).

A crítica a esses estudos conduz à proposta de uma nova perspectiva a partir das contribuições das ciências sociais, utilizando categorias de natureza histórica na análise dos fenômenos educativos. Mas também esta perspectiva comporta problemas e sobre isto, também, devemos refletir.

A questão da dependência e os estudos comparados

A discussão da questão da dependência é uma outra orientação de análise que nos ajuda a compreender a questão teórico-metodológica dos estudos comparados em educação. Há evidência empírica de que nossos países têm ingerências externas que comprometem a sua soberania. Mas, como os estudos a questão e a própria realidade histórica demonstraram, a situação de dependência revela-se como uma "unidade dialética", historicamente determinada entre classes e grupos sociais, nos países dependentes e nos países capitalistas centrais (Velloso 1985).

A percepção das diferenças e o reconhecimento da dominação e das resistências contra a dominação são elementos importantes para a identificação dos problemas e de suas fontes de origem. Mas, do ponto de vista político, este reconhecimento não é suficiente se não contribuir para o conhecimento histórico dos processos e para sua transformação.

Não obstante as ambigüidades da "teoria da dependência"³ e a ausência de consenso sobre seu estatuto teórico, as idéias geradas no con-

texto de sua discussão inverteram as posições observador/observado na medida em que os países latino-americanos iniciaram um processo de explicação dos próprios problemas e de suas possíveis soluções, assim como o reconhecimento do outro e de suas relações com o outro. Há nesta situação uma certa inversão dos papéis e a procura da imagem própria que melhor corresponda à realidade destes países.

São três as principais vertentes de discussão da questão da dependência e das possibilidades de sua superação (Palma 1978, pp. 881-924, *apud* Velloso, 1985). Em um primeiro momento, nos anos 50, a dependência era vista como estagnação. Nesta concepção o desenvolvimento dos países ricos influenciava de modo determinante o desenvolvimento dos países do Terceiro Mundo de modo a perpetuar o seu subdesenvolvimento. A única possibilidade de sair desta situação era a via revolucionária que tomou forma nos movimentos sociais na América Latina, nos anos 50 e 60.⁴

A segunda interpretação, desenvolvida pela Cepal, punha em relevo como a divisão internacional do trabalho gerava um sistema de relações e de benefícios desiguais em favor dos países desenvolvidos. O caminho para a superação desta situação estava na industrialização dos países subdesenvolvidos com a participação do capital estrangeiro e com a intervenção do Estado na economia. Os resultados negativos das políticas postas em prática sob esta orientação (tais como o aumento da produção de bens de consumo para a elite em detrimento da produção para as massas, o aumento da concentração de renda, o agravamento do déficit público), levaram os economistas da Cepal a outros estudos e propostas e a buscar uma perspectiva mais estrutural e histórica do desenvolvimento do capitalismo na América Latina (Velloso, *op. cit.*, p. 10).

Uma outra corrente é representada pelos estudos de Cardoso e Falleto (1972) que desenvolveram o conceito de dependência procurando compreender as condições específicas das relações de dominação/dependência das nações "centrais" para com as "periféricas". Cardoso fala de "situação de dependência" nas fases de constituição dos Estados nacionais, de suas economias e da internacionalização dos mercados.

Bambirra (1983) faz a crítica da "teoria da dependência" mostrando que a profunda crise estrutural, que atinge o capitalismo na América Latina, manifesta-se claramente a partir dos anos 60, como uma crise generalizada, econômica, política, social e cultural. Caem por terra as estratégias-táticas dos partidos comunistas, fundadas na aliança das classes trabalhadoras com a burguesia nacional progressista, e a teoria da Cepal do desenvolvimen-

to fundado no nacionalismo populista e no antiimperialismo, com uma suposta aliança com a classe dominante.

A crise revelou novas contradições e trouxe à luz a impossibilidade de um desenvolvimento nacional autônomo. Trata-se de um novo modelo de acumulação que prescindia da aliança com as classes trabalhadoras e toma forma nos regimes ditatoriais que se implantaram nos países latino-americanos nos anos 60 e 70.

Estudos recentes sobre a questão enfatizam outros aspectos, tais como a nova reordenação do processo de acumulação em nível internacional, que se processa nas zonas industriais do Terceiro Mundo e na revolução científico-tecnológica através dos processos de modernização cibernética, química e automatização que modificam a estrutura produtiva e a organização do trabalho. Neste contexto, a problemática do capitalismo deve se voltar para a análise dos capitais, isto é, o estudo das relações econômicas entre os países deve ser substituído pelo estudo das relações entre os capitais dos diversos países.⁵

Esta globalização comporta duas conseqüências fundamentais. Uma delas é a extensão aos países industrializados do modelo de sociedade do Terceiro Mundo, com o ataque às conquistas do Estado de bem-estar, a exportação dos postos de trabalho para áreas onde a mão-de-obra é mais barata, até por força da repressão. Outra grande conseqüência deste processo é que a estrutura de decisões atende, no conjunto, às grandes empresas e aos bancos internacionais, ao mesmo tempo em que este tipo de economia conduz a um governo mundial, a uma "nova era imperial" com suas próprias instituições (op.cit., pp.14-15).⁶ Aumentam a desocupação e a pobreza, inclusive nos países desenvolvidos, ao mesmo tempo em que aumenta o lucro das empresas. Os Estados se dão conta do conflito entre as duas lógicas de poder, a do Estado-Nação e a lógica da empresa mundializada (Izraelewicz 1996, p. 10).

Nos países latino-americanos, submetidos a todas estas mudanças, a exploração e a dependência se revestem de aspectos cujas conseqüências não estão completamente claras. A exemplo do Chile, México, Argentina, no Brasil, onde governos eleitos através do sistema representativo comprometem a perspectiva democrática pelo aprofundamento das condições de desigualdade econômica e social, inspirados no modelo neoliberal que dá sinais de graves contradições e exaustão nos países desenvolvidos. Toma forma o discurso de que "tendo em vista os interesses comuns, a ditadura do capital na empresa deve ser substituída pela colaboração entre o conjunto dos *partners* (...)"

(*op. cit.*), o que, em outros termos, é a nova construção ideológica da participação e cooperação dos empregados com os patrões, para a conquista da qualidade e da competitividade no mercado internacional e das comunidades para a manutenção dos serviços sociais como a educação.

Do ponto de vista dos estudos comparados em educação, é imprescindível levar em conta este contexto para analisar os diversos projetos educativos que se apresentam sob inspiração neoliberal, no Brasil e em outros países da América Latina, tais como: o projeto em curso de privatização dos sistemas de ensino; a transferência das responsabilidades financeiras da educação às administrações municipais, ou a chamada descentralização de gestão sem a correspondente descentralização dos recursos do Estado, a ênfase na formação profissional para reduzir o desemprego ou para atenuar seus efeitos; a implantação de medidas de produtividade dos professores através do número de alunos que permanecem freqüentando a escola ou que são promovidos; os cortes nos recursos destinados à pesquisa nas universidades; a introdução do *numerus clausus* e conseqüentes mecanismos de seleção em países que já haviam democratizado o acesso ao ensino superior; o aumento do pagamento de taxas nas universidades públicas e a redução nos serviços de assistência aos estudantes (a exemplo da Itália); a precarização dos vínculos e das condições de trabalho através da criação da categoria de "professor substituto" nas universidades públicas (a exemplo do Brasil). Também os projetos de cooperação e desenvolvimento com geração de renda, que não prevêem propriamente a educação, mas a formação profissional das crianças e dos adolescentes pobres, os "meninos de rua" e os pequenos trabalhadores, merecem uma reflexão do ponto de vista do papel que cumprem como atenuantes das tensões sociais e como parte de um sistema social iníquo.

O aparecimento de uma nova identidade na diferença só se torna possível quando se buscam os determinantes espaço-temporais dos processos geradores dessa identidade, ou quando se procede à relativização da posição colonizador/colonizado e à compreensão da distância dramática que separa a educação de nossos países comparada àquela dos países desenvolvidos. Deve-se compreender que, em certo sentido, uns e outros são sistemas incomparáveis, na medida em que são fruto de processos históricos particulares e de trajetórias singulares, não obstante suas semelhanças com os sistemas educacionais europeus e americano que lhes serviram de modelo. A comparabilidade emerge da capacidade humana de conhecer fazendo analogias, singularizando os objetos, identificando suas diferenças e deixando emergir as semelhanças contextualizadas, suas particularidades históricas.

Os estudos comparados: O olhar antropológico

Até aqui nos preocupamos, principalmente, com a contribuição da ótica sócio-econômica das análises e com as consequências políticas para os estudos comparados. Agora queremos refletir sobre as contribuições específicas das ciências sociais, da antropologia, da história, da sociologia e da ciência política a estes estudos.

Do ponto de vista metodológico, é nosso parecer que o problema mais importante em discussão nos estudos comparados destas disciplinas e da educação seja a relação entre os conceitos de geral e específico, universal e individual, universalismo e pluralismo. A história das ciências sociais desenvolveu-se sob o signo deste problema: a construção do objeto científico se faz através do objeto singular ou particular, ou se deve chegar sempre à generalização?

As ciências experimentais definiram seu paradigma científico através da escolha de variáveis, da coleta de dados empíricos (via de regra quantitativos), dos testes de hipótese, da repetição de experimentos até chegar às leis gerais que regem os fenômenos e assim construir modelos de interpretação dos dados. Este método, sabemos, serviu de base para a criação das ciências sociais, e ainda hoje é modelo para muitas pesquisas, como já tivemos a oportunidade de criticar ao longo deste trabalho.

O fato de não aceitar o método não significa que o problema da relação entre particular e geral não exista. Quando se trata dos estudos comparados em educação esta questão é fundamental. Uma outra forma de encaminhar o problema é procurar ver o objeto de estudo no seu contexto, o que significa vê-lo nas suas relações com outros objetos ou sujeitos sociais. Significa poder ver o homem ou a mulher, o ser individual ou o coletivo, através dos outros homens e de outras mulheres, em relação àquilo que eles criam com sua cultura, e como a produzem em todas as suas formas. Podemos, assim, chegar a construir o objeto científico no âmbito do particular ou do geral, mas nunca como objeto isolado, separado daquilo que lhe dá significado, a totalidade social que é o conjunto de relações onde ele se situa em um tempo e espaço determinados, e que constitui sua particularidade histórica.

Se a antropologia deu, nos seus primeiros trabalhos, oportunidade à legitimação da discriminação entre pessoas e entre povos, foi também a antropologia a primeira ciência a pôr em discussão "o outro" e a valorizar a diferenciação, a diversidade, a alteridade e o papel que estas categorias assumem na história de nossa espécie e em tantos aspectos de nossas so-

ciedades: a antropologia "sempre se opôs fortemente à redução da diversidade humana a modelos e a leis gerais" (Callari Galli 1996, p. 29).

Ao compararmos as contribuições da história e da sociologia às ciências da educação, àquelas da antropologia, constatamos que, na América Latina, as contribuições específicas à educação, que vêm desta última são ainda reduzidas, visto que a antropologia se desenvolveu privilegiando a análise dos problemas sociais das populações indígenas e dos grupos sociais marginalizados. Não obstante não podemos perder de vista sua contribuição como um novo caminho para chegar a uma visão mais acurada dos fenômenos, incluindo os educativos, particularmente no campo da educação popular.⁷

Callari Galli fala de duas vertentes principais desta contribuição: em primeiro lugar, a defesa da "*validade de todas as formas culturais*" e a atenção aos riscos para a espécie humana de sua destruição. De um ponto de vista humano e moral, compartilhamos com a autora sua preocupação: "Em uma sociedade como a atual, cheia de tensões crescentes, educar para o diálogo, para o confronto – e, portanto, para a escuta – torna-se sempre mais necessário, porque sem esta capacidade, sem esta vontade, condenaremos as futuras gerações ao conflito permanente, à luta e à violência, talvez, a se tornarem protagonistas da destruição de nosso planeta (Callari Galli 1996, p. 28).

Em segundo lugar, com seu método comparativo e suas técnicas de pesquisa, a antropologia exercitou a crítica, deslocou seus interesses das sociedades primitivas para as sociedades complexas e, ao aplicar a si mesma esta operação de descentramento, promoveu a reflexão sobre a própria sociedade, sobre seus comportamentos, seus usos, seus valores, suas normas, comparando-os com aqueles de outros povos (*id. ibid.*, pp. 31-32).

Estas críticas têm uma importância fundamental para o tema da formação profissional porque põem em destaque "o modelo da separação, do isolamento das habilidades individuais e de sua valorização diferenciada" que privilegia as análises unilineares, exclui as exceções e as contradições, valorizando o desenvolvimento do campo científico experimental, as aplicações tecnológicas e, "atribuindo a este ou a aquele grupo habilidades singulares e capacidades específicas, potencia os aprofundamentos, as especializações" (*id. ibid.*, p. 118). Destacam-se os indivíduos de seu contexto, hierarquizam-se os conhecimentos e estabelecem-se modelos de formação setoriais, segmentados com a mesma lógica do modelo produtivo.

Também a idéia de formação profissional para a "empregabilidade" introduz um viés na interpretação do desemprego estrutural que aumenta

nos países ricos e, com maior gravidade, nos países pobres, pela falta de adequada proteção social. Altamente ideologizado, prescrito como solução por organismos internacionais e por governos, este processo desloca para o indivíduo a responsabilidade social pela geração dos meios de sobrevivência. É o fenômeno examinado de forma contundente por Viviane Forrester (1997), denunciado como "o horror econômico", que produz milhões de desempregados atormentados pelo sentimento de incompetência e de fracasso, humilhados pela falta de recursos e pela exclusão social. Exaltam-se os vencedores, os que produzem a preços competitivos e os que alimentam a circulação financeira, independente do lastro de mal-estar, senão de desgraça, que produzem.

Quando nós somos o outro visto por historiadores

A história fez um percurso semelhante ao da antropologia, colecionando fatos por longo tempo e buscando as leis gerais da evolução humana. A história comparada, se a vemos como um dos paradigmas para os estudos comparados em educação, apresenta-se como um campo onde são muitas as orientações metodológicas e as concepções de história. Não é nosso objetivo fazer, sobre este aspecto, uma resenha a respeito dos historiadores que deram seu contributo aos estudos históricos comparados.⁸ Detemo-nos nos fundamentos dados à história comparada por March Bloch da *École des Annales*, através da comparação das estruturas, porque são estas que nos permitem pensar os objetos nas suas relações espaço-temporais e nos seus significados.

Bloch se preocupava com o desenvolvimento de uma história comparada através da integração dos resultados em um quadro unitário.⁹ Queria algo que fosse além do trabalho historiográfico. Ao contrário de outros historiadores,¹⁰ não procurava uma síntese da história da humanidade, mas uma comparação centrada nas sociedades européias. Buscava uma "síntese dos estudos da história regional e local, para apresentar as analogias e as diferenças entre sociedades contínuas no espaço e no tempo" (Rossi 1994, p. 7).

Segundo Rossi, tratava-se de responder ao desafio do desenvolvimento das ciências sociais, sobretudo à sociologia de Durkheim, de transformar os estudos históricos em uma disciplina científica através da definição de uma metodologia rigorosa, através do uso das fontes e da reconstrução dos acontecimentos do passado, "de ir além da dispersão dos resultados e pô-los em relação uns com os outros". É importante salientar que para ele o ambiente era considerado um produto da ação transformadora dos gru-

pos que nele tinham se estabelecido e, portanto, era um produto histórico. Este ponto de vista está de acordo com nossas críticas aos estudos comparativos tradicionais, no sentido em que Bloch considerava que a função da história comparada não é determinar os estágios evolutivos comuns a todas as sociedades, mas sim de "apreender sob a analogia as diferenças estruturais e as especificidades do desenvolvimento das diversas sociedades" (*op.cit.*, pp.8-10).

Ettore Gelpi aponta no estudo das grandes transformações do mundo da produção, da divisão internacional do trabalho, da questão do Estado e da hegemonia de alguns países em nível mundial, os aspectos fundamentais para o desenvolvimento dos estudos comparados em educação. O que significa discutir os fenômenos educativos não apenas a partir do conhecimento das ciências sociais, a partir da antropologia, da sociologia, da história, da economia, da política, mas também de um olhar crítico sobre a interpretação das diferenças nos processos comparativos. Na América Latina, temos sido guiados por autores europeus ou norte-americanos que nos dão a sua visão histórica.

Além do predomínio do olhar externo sobre nossa realidade, formando pontos de vista e impondo valores, são raros os historiadores latino-americanos que conseguem ser conhecidos fora de seus países, nem mesmo nos outros países do Continente. No entanto, alguns trouxeram à história uma visão não colonizada que, claramente, nos interessa conhecer. Entre estes destaca-se Sergio Bagu, historiador mexicano que estudou a América Latina como "uma unidade integrada ao movimento internacional".¹¹ O que é fundamental para nosso tema, pelo fato de ser um historiador da economia na América Latina que faz uma análise comparativa global para tentar compreender seu desenvolvimento.

Bagu (1992) vê a história da América Latina como uma história marcada por fenômenos estruturais que a integram ao mercado internacional. Reconhece a constituição complexa dos processos históricos, seus vários níveis e dimensões que se deslocam continuamente. Neste tipo de análise, a América Latina aparece articulada ao desenvolvimento do capitalismo internacional e é parte do processo de acumulação capitalista mundial. É o desenvolvimento desta dinâmica que permite compreender o presente e os problemas postos pela globalização econômica, financeira e cultural.

Ele discute o discurso da concepção apologética do progresso (hoje, da globalização), que assumiu seus males como um custo inevitável, desde o tempo da Colônia até os dias de hoje. Sua lógica mostra que a lógica da

racionalidade européia não consegue chegar ao mundo indígena senão pela destruição, por sua conversão em mercado, sem preservar o saber e a técnica, trazendo a desocupação e a fome entre povos que nunca a tinham conhecido (p. 18).

A integração do Novo Mundo à dinâmica do Velho Mundo atinge e influencia tanto a formação do capitalismo europeu como as realidades locais que são assimiladas a ele através da colonização: "Na idéia do capitalismo colonial está contida, de fato, a idéia do subdesenvolvimento capitalista como condição do desenvolvimento capitalista, assim como a inevitável realidade da dependência, ambos processos referidos à natureza expansiva e intensiva do capitalismo" (Millán 1994, p. 139).

Esta análise tornou-se importante durante a polêmica dos anos 60 sobre a natureza da economia latino-americana e sobre suas relações com a economia internacional. Mas, ainda hoje, está presente a transferência de modelos estranhos às nossas necessidades. São os processos de exclusão econômica e social dos povos latino-americanos dentro de seus próprios países, diante da ideologia neoliberal das reformas sociais e educativas, do Estado mínimo e da redução do bem-estar, em razão da globalização e da competitividade econômica e pela adoção das políticas induzidas pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial.

Samir Amin trata destes problemas do ponto de vista do eurocentrismo que se apresenta como um modelo e única solução aos desafios de nosso tempo. Para ele o eurocentrismo tem origem na Europa, mas é, hoje, uma dimensão da cultura e da ideologia do mundo capitalista moderno. É um paradigma que se apresenta nos meios de comunicação, nas teorias sociais dominantes, na função de ocultamento e de legitimação do capitalismo realmente existente, assim como "a teologia chamada neoliberal" e sua receita milagrosa da sociedade de mercado e gestão democrática, forma suprema da Razão que unifica as aspirações em direção a um certo tipo de consumo e de organização da vida social. Segundo o autor, "este paradigma responde a questões reais, e embora possamos pensar que o faça de modo errado", a natureza de tais questões deve ser discutida (Amin 1989, pp.9-13 e 73).

História social ou sociologia histórica?

A comparação como ponto de convergência

Para Peter Burke, o desenvolvimento da história comparada está muito ligado ao desenvolvimento da sociologia, onde o método comparativo teve origem. A sociologia se preocupa em estabelecer as leis gerais, enquanto

a história se preocupa com os eventos particulares, aqueles que não se repetem, que são únicos. Teria sido a sociologia a oferecer ao historiador não apenas os conceitos mas também os instrumentos metodológicos, tais como a observação, a análise cruzada, a análise de conteúdos e o método comparativo (Burke 1980, p.29).

Pietro Rossi faz uma análise das relações da história comparada com as concepções gerais da história e com as outras ciências sociais, particularmente a sociologia. Para o autor, a historiografia buscou na comparação a superação do ideografismo de base historicista, enquanto que as ciências sociais buscaram, na referência à história, dar conteúdos menos genéricos aos seus modelos, mediante a análise dos "casos" particulares. São abandonadas as colocações macro-históricas e elaboram-se modelos mais específicos que não se referem à sociedade global, mas a contextos definidos. Com esta orientação, por exemplo, "a modernidade passa a corresponder, substantivamente, à industrialização, enquanto que Weber definia a modernidade em termos de uma racionalidade formal". Assim nasce a "sociologia histórica" (Rossi 1994a, pp.14-15).

Burke fala de "história social"¹² quando se refere à convergência entre história e sociologia e destaca a contribuição da École des Annales, primeiro através de Lucien Febvre e March Bloch e, depois, de Fernand Braudel, que se empenharam no diálogo entre historiadores, sociólogos e antropólogos (Burke, *op.cit.*, pp.19-23). Este processo significa, principalmente, a tentativa de ver a experiência humana como uma totalidade, um conjunto de processos, e os homens como seres sociais, produtos e produtores da própria cultura.

Émily Durkheim e Max Weber deram as principais contribuições ao método comparativo na sociologia, o que tem especial interesse para os estudos comparados em educação. Em *As regras do método sociológico*¹³, Durkheim discute longamente a questão do método. O ponto de partida de seu raciocínio é a afirmação de que o método da experimentação não se aplica a fenômenos que não podem ser produzidos artificialmente pelo pesquisador, como ocorre com os fenômenos sociais. Em tais casos, deve-se empregar "o método da experimentação indireta ou método comparativo" cuja base se encontra na ciência experimental, no axioma da relação causal entre os fenômenos, a relação de causa e efeito. O emprego do método comparativo de maneira científica supõe que "a um mesmo efeito corresponde sempre uma mesma causa" e se há mais de uma causa, é porque há mais de um tipo de um mesmo fenômeno (1987, p.112).¹⁴

Durkheim se detém nos diversos processos do método comparativo,¹⁶ mas rejeita vários: o método dos resíduos (entre várias causas se pode destacar o efeito de várias causas, menos de uma); o método da concordância e o da diferença (os casos comparados concordam em um só ponto, em uma só causa ou diferem em um só ponto, em só uma causa). O método comparativo deve ser aplicado pelo processo das variações concomitantes, que consiste em estudar "o paralelismo dos valores pelos quais passam dois fenômenos, desde que tenha sido estabelecido um número suficiente de casos bastante variados", o que prova que existe entre eles uma relação de causa e efeito (1987, p. 113).

Este princípio metodológico tem larga aplicação nos processos de correlação múltipla de dados estatísticos e constituiu a principal base metodológica da sociologia e, também, da pesquisa em educação. Ele supõe que os fatos sociais sejam tratados como "coisas sociais", o que garantiria sua objetividade e independência de qualquer filosofia (positivismo, evolucionismo, espiritualismo, liberdade, determinismo) e de qualquer corrente política (individualismo, comunismo, socialismo) (pp.123-28). Escoimava-se, assim, o fenômeno social da presença dos sujeitos sociais e da ação política implícita nas relações que eles estabelecem entre si ao produzir a vida, a cultura e a história. O uso desta concepção foi de grande utilidade aos regimes políticos ditatoriais na América Latina, permitindo a tecnificação da educação e o isolamento dos fenômenos educativos de suas implicações políticas.

Processos comparativos sobre educação e cultura foram registrados pelos viajantes de todos os tempos, por Xenofonte na Antiga Grécia e, como obra de educação comparada, com forte acento normativo, por Marc Antoine Julien em 1817. Nossa crítica fundamental ao comparativismo, tal como predominou nos estudos comparados nos países latino-americanos, seguindo o pai da sociologia e posteriores correntes sociológicas européias e americanas, reside no tratamento dos fenômenos educacionais como objetos isolados de seu contexto, homogeneizando-os, permitindo a comparação em termos quantitativos. O que não significa que estamos em desacordo com a pesquisa de base estatística que dá a dimensão dos problemas, até porque este é um aspecto importante nas questões educacionais. Mas não se pode reduzir um problema a um conjunto de variáveis que se cruzam independentemente das relações culturais e políticas que lhes dão o significado histórico.

Menos explícitos, mas presentes, legitimando a utilização de modelos dos países desenvolvidos para a organização dos sistemas educativos de

nossos países, são os princípios weberianos nos estudos comparados em educação. Não obstante toda a importância da obra de Weber e do método compreensivo que faz a ponte da sociologia com a história, no que diz respeito à possibilidade de sua utilização na pesquisa em educação, sua posição simplifica o trabalho comparativo quando conduz a comparação em termos de tipos ideais e de modelos de sociedade. Como concepções formais para o estudo da realidade, estes limitam a visão dinâmica que queremos ter da educação nas suas relações estruturais no tempo e no espaço, e nas ações dos sujeitos capazes de mudar as estruturas e de construir a história. Nesta perspectiva, não devemos usar modelos para fazer as comparações. Trata-se de pensar os fenômenos educativos em contextos históricos diversos, dentro de sua dinâmica e de sua especificidade, onde sejam consideradas suas relações recíprocas.

O método comparativo e a ciência política

A perspectiva da ação é ato contínuo dos processos de conhecimento. O ser humano busca o conhecimento para produzir suas condições de vida, tanto nos aspectos materiais como nos espirituais, em todas as suas manifestações. A tradição dos estudos comparados em educação constrói a história da educação dentro do viés pedagógico onde predomina a moral, a didática e o conhecimento, sem explicitar os aspectos sociopolíticos implícitos no ato de educar e na organização dos sistemas educativos.

Este distanciamento dos mecanismos de poder que regem a formação para a vida em sociedade talvez explique, em parte, porque a literatura sobre os métodos comparativos em educação não se ocupa do desenvolvimento do método comparativo na ciência política. Consideramos esta uma questão aberta e tentaremos trazer alguns elementos da discussão nesta área de estudos.

Para Barney e Hermet (1990), comparar permite compreender o significado da política sem se limitar a uma visão universalista, genérica ou a uma visão etnocêntrica, local, ao interpretar uma determinada ação ou o funcionamento de uma instituição: "Cada parlamento, cada partido, cada modo de mobilização política está marcado por uma onda de história, de uma cultura que os distingue dos parlamentos, dos partidos, dos modos de mobilização próprios de outros países". Também é pela comparação que somos levados a relativizar, a abandonar nosso léxico político, nossos determinismos e preconceitos. Ao reconhecer a pluralidade ou a diversidade dos fatos e soluções, o método comparativo põe em relevo a importância dos aconte-

cimentos, da invenção, da ruptura, da mobilização, da ação e, portanto, dos atores sociais responsáveis pela ação. Neste sentido a comparação pertence mais ao âmbito do método crítico do que do método positivo, porque a tarefa comparatista consistiria "mais em despertar dúvidas do que em analisar" (p. 7-8).

A ciência política nasceu como uma disciplina especializada nas instituições políticas comparadas, no final do século XIX. Seu ponto de partida foi o mesmo da sociologia durkheimiana, a impossibilidade de produzir os fatos sociais em laboratório. O trabalho comparativo também se inspirou no método das variações concomitantes, de modo a interpretar as variações de um determinado objeto social relacionadas com as diferenças comprovadas de determinado fator em igualdade de circunstâncias. Este método, chamado de "método comparativo clássico", entrou em crise nos anos 60, por suas fragilidades metodológicas, principalmente devido às dificuldades de análise política postas pela descolonização e a emergência de grande número de estados novos, que refletiam uma ordem política diferente do mundo ocidental.

Diante dessa desestruturação, recorreu-se aos estudos monográficos dos estados emergentes e, daí, passou-se ao viés antropológico evolucionista, considerando os novos contextos políticos como estágios que antecederiam os estados modernos. Do ponto de vista metodológico, assumiu-se a postura desenvolvimentista, segundo a qual em todas as ordens políticas existe um processo de desenvolvimento político e que comparar significa medir a defasagem, isto é, o subdesenvolvimento de alguns sistemas políticos. O que implicava gerar as "receitas necessárias", as orientações políticas para corrigir os atrasos desses novos estados.

Nesta perspectiva, as análises dedicavam-se às causas do desenvolvimento político para explicar a desigualdade de condições em que este se realiza em cada sociedade (por exemplo, em função do PNB *per capita*, de onde se postulava a necessidade de aumentar o PNB); ou se comparavam os níveis de mobilização social de cada sociedade); ou identificavam-se os sintomas de desenvolvimento político, ou alguns critérios de capacidade e igualdade política, isto é, como cada sociedade teria superado as sete crises que estariam presentes em todo processo de desenvolvimento: as crises de identidade, de participação, de legitimidade, de discriminação, de participação, de integração e de distribuição.

Badie e Hermet destacam que poucas teorias de ciência política tiveram uma carga ideológica forte. Além da tradição evolucionista, o desen-

volvimentismo proclamava a existência de uma lei universal de mudanças políticas. Sua carga ideológica exercia-se pela política da redução progressiva das diferenças pela aproximação às sociedades ocidentais (européias) e pela idéia da modernidade ocidental como um valor exemplar para todas as sociedades. Exercia-se, também, pela legitimação de políticas de cooperação e pelas práticas subsequentes de dependência. A ajuda econômica ao Terceiro Mundo era condição para o progresso econômico, desde que fossem seguidos os modelos políticos ocidentais, pluralistas e liberais, ou, em outros casos, autoritários, legitimando os poderes "do príncipe local" (*op. cit.*, p.15-19).

Nos limites deste trabalho, não podemos detalhar toda a crítica metodológica dos autores. Em síntese, três seriam as principais tendências da atualidade: a primeira seria uma atualização das teorias gerais que embasaram o desenvolvimentismo, apesar de um maior cuidado ao analisar as diferenças das trajetórias e seus aspectos históricos. Mas esta tendência não teria superado um certo universalismo ao trabalhar com uma categoria, o capitalismo, a exemplo da comparação da evolução das estruturas sociais e políticas das sociedades européias a partir de uma representação *a priori* da sociedade capitalista, sua natureza e seus efeitos.

A segunda tendência pretende encontrar recorrências causais na história sem por isso prejudicá-las ou atribuir-lhes universalidade. Seus representantes não partem de teorias amplas. Buscam, ao contrário, uma explicação adequada para um conjunto de dados constitutivos de um grande problema histórico, que se refira a várias sociedades, como os processos revolucionários, a democracia. Confrontam-se diferentes seqüências históricas, variáveis causais *ad hoc*, que permitam explicar porque se instalaram processos democráticos ou autoritários, ou porque algumas sociedades conheceram revoluções sociais, outras apenas revoluções políticas ou nenhum tipo de revolução.

Para os autores, embora a comparação não se prenda a grandes teorias, buscando introduzir a pluralidade e a diferença, é um método dedutivo que permite "introduzir proposições causais a partir da observação empírica de um reduzido número de casos". Questionam ainda a escolha das variáveis derivadas desses casos e que "nada permite estabelecer que essas variáveis tenham a mesma pertinência e a mesma categoria explicativa nas diferentes histórias que são comparadas".

A terceira tendência, a sociologia histórica interpretativa (onde se situam Clifford Geertz e Reinhard Bendix entre outros), busca romper abertamente com as grandes teorias sociológicas universalistas e "comparar as trajetórias históricas com base em sua singularidade, e assim tentar definir as diferenças

que se consideram significativas". É o que Badie e Hermet consideram a contribuição da análise cultural e da sociologia da ação. De uma perspectiva weberiana, os pesquisadores se propõem "compreender e interpretar o comportamento dos atores sociais nos contextos estudados, assim como o significado das instituições e práticas políticas identificadas". A crítica principal dos autores refere-se à capacidade explicativa deste método onde a comparação é mais interpretativa que explicativa (*op. cit.* pp. 55-8).

Já fizemos, nas sessões anteriores, a crítica ao universalismo e ao etnocentrismo do método comparativo na concepção tradicional dos estudos comparados em educação. Quanto à crítica de Badie e Hermet à análise cultural e à sociologia histórica, cremos que o núcleo do problema está na concepção causal como modelo explicativo. A concepção de variável (medida pela variação de um valor) e de causalidade (como relação de causa e efeito) não permite que se avance além dos limites mecanicistas impostos ao tratamento dos fenômenos sociais pelo uso destas categorias.

Uma visão metodológica comparativa sobre o tema da formação profissional

Não existe apenas uma, mas diversas lógicas de construção do objeto científico. Cada objeto de estudo requer uma lógica própria, capaz de levar à compreensão da dinâmica interna do fenômeno, de sua especificidade, de suas relações econômicas, sociais, políticas, culturais. A escolha de uma lógica de construção do objeto depende também de uma visão de mundo e de sociedade. Assim, todas as pesquisas são "interessadas" do ponto de vista das práticas e das estratégias políticas a que servem.

Na pesquisa comparada de que aqui nos ocupamos, do ponto de vista teórico-metodológico, iniciamos nossa reflexão pelas particularidades históricas de cada país onde desenvolvemos a pesquisa, Brasil, México e Itália. A utilização do método histórico permite buscar as diferenças entre os países a partir dos processos históricos mais amplos (compreender a história como processo), e reconstruí-las como parte de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizar a história como método).

Trabalhamos com o conceito de mediação e não de variável, assim como com o conceito de relação dentro de uma totalidade social articulada, e não com relação de causa e efeito. Para Zemelman (1987), a mediação implica uma perspectiva de análise que começa com a própria definição do

objeto e não constitui, *stricto sensu* solução para uma relação insuficiente de causalidade empiricamente estabelecida.

A perspectiva das mediações implica incluir, na construção de um objeto, as relações que o determinam (delimitam) em situação de espaço e tempo. A mediação é o campo da particularidade, do conhecimento dos objetos singulares à luz dos conceitos mais gerais ou universais, passando pelo tempo e o espaço onde ocorrem. A mediação é o campo da historicidade do objeto, do conhecimento dos processos sociais que o produzem sob ação de sujeitos sociais, é o campo da história (Lukács 1968; Chasin 1982; Franco 1991).

Está para ser escrita uma história da educação das últimas décadas na América Latina que analise, especificamente, as mediações do desdobramento das concepções desenvolvimentistas, etnocêntricas e evolucionistas na orientação das políticas educacionais no contexto das imposições dos organismos internacionais, viabilizadas no âmbito dos países pelas elites políticas cooperantes.

Só para falar nos anos 90, que nos interessam de perto nesta pesquisa, em países latino-americanos como o Chile, Argentina, México e Brasil, o acolhimento e a defesa da ideologia neoliberal tem evidenciado a ingerência político-financeira do Banco Mundial e de outros organismos bilaterais na definição de modelos e de políticas educacionais, sempre acompanhados de financiamentos em condições vantajosas para quem empresta os recursos, vende as tecnologias e os equipamentos. Para os países submetidos a este modelo, além da desestruturação do crescimento com um mínimo de autonomia, há a sobrecarga do aumento da dívida externa e a perda progressiva da soberania na solução dos próprios problemas.

As políticas de formação profissional são uma dessas orientações universalizantes no contexto da globalização e do desemprego estrutural. Na presente pesquisa, buscamos conhecer as políticas internas de cada país no contexto das transformações mundiais em curso e da formação profissional como uma resposta ao desafio dessas transformações.

Privilegiamos, também, assumir o ponto de vista do que seriam os interesses de classe dos trabalhadores no que tange à formação profissional. Entendemos que seja uma formação geral, ampla e integrada aos direitos de cidadania e aos elementos específicos da preparação para o trabalho, que lhes permita o exercício técnico de uma ocupação ou profissão, com a compreensão da realidade cotidiana da sobrevivência e a capacidade de enfrentamento crítico e transformador do mundo do trabalho, onde se incluem a produção e os produtores, a reestruturação produtiva, novas tecnologias

e nova organização do trabalho, desemprego estrutural, subemprego e estratégias solidárias diante da precarização do trabalho. Não basta, pois, a formação profissional ou a qualificação ou a requalificação para manter um posto de trabalho, para encontrar outro emprego ou para inventar uma forma autônoma de trabalhar. Importa, também, para o trabalhadores, manter sua identidade e sua dignidade como seres humanos.

Neste texto salientamos que não são úteis ao nosso trabalho a lógica do teste de hipótese e a análise de variáveis, nem a lógica da comparação de modelos. Escolhemos a lógica da reconstrução histórica, que é o referencial teórico com que buscamos estruturar toda a pesquisa. O que significa procurar compreender as políticas de formação profissional na sua própria dinâmica, ou seja, nas suas relações com a sociedade onde se realizam.

Esta lógica sociocultural supera a lógica economicista, embora o elemento econômico esteja presente e seja de grande importância. Trata-se de uma perspectiva que conduz a um trabalho analítico aberto às novas determinações que emergem dos fatos, que não cabem nos modelos, nem em datas-limite rígidas. Tempo e espaço são categorias fundamentais na localização dos fenômenos para a reconstrução das mediações que são os processos sociais que os constituem historicamente.

Embora tenhamos escolhido o início dos anos 90 como o período da pesquisa, o recorte histórico nos leva, às vezes, a buscar a origem dos fatos no passado mais remoto. Quanto à questão espacial, o tema requer informações de nível nacional, principalmente nos aspectos legais e no que diz respeito às políticas do Estado nos três países, Brasil, México e Itália. Neste último, particularmente, onde a orientação dos programas de formação profissional é decidida no interior de cada região, fomos obrigados a escolher uma região, a Emilia-Romagna, para concentrar a pesquisa das informações, através da documentação disponível, de entrevistas com pesquisadores e com responsáveis pela formação profissional.

O contexto econômico-social internacional introduz o ponto de vista polêmico das relações de assimetria entre o mundo desenvolvido, ao qual a Itália pertence, e o mundo não desenvolvido onde se situam o México e o Brasil. Os problemas da globalização econômica, da reestruturação produtiva, das inovações tecnológicas, o princípio da qualidade e da competitividade, as transformações do mundo do trabalho e a desocupação estrutural, o controle das informações, a ideologia da sociedade de consumo, o aumento da desigualdade e da pobreza entre as diversas regiões do mundo, as diferenças de acesso aos serviços sociais, entre os quais a educação, os diferentes percursos

históricos e culturais de cada um dos três países propiciam-nos um quadro diversificado. Algumas questões são comuns como, por exemplo, as exigências postas pela reestruturação produtiva (novas tecnologias, nova organização e novas relações de trabalho), pela mundialização dos processos produtivos, políticos e culturais. Outras são muito diferentes como os percursos de trabalho, de organização e de formação dos trabalhadores e as políticas de educação básica e de formação profissional. Na Itália, esta é concebida em termos de formação contínua, tendo em vista que, praticamente, todos os trabalhadores de nacionalidade italiana já têm educação básica elementar e secundária (a universalização da chamada *scuola d'obbligo* ou obrigatória),¹⁸ ou também concluíram a educação de nível médio (Liceu ou Técnico) ou de nível superior.

Outras contradições emergem das relações entre cada um desses países, dentro de seus blocos econômicos, respectivamente, a União Européia, o Nafta e o Mercosur. Neste sentido, observamos, nos três países, a formação profissional ou contínua, como uma questão comum, uma ideologia, que preveniria o desemprego. Mas há uma diferença substantiva entre os recursos e as orientações efetivas da União Européia para a formação, na Itália, e o discurso da importância da formação no Brasil e no México. No primeiro caso, está em curso, pelo menos, há meio século, um projeto de desenvolvimento do país com a integração de toda a população. No Brasil e México, não obstante o discurso em contrário, políticas governamentais subalternas aos interesses dos países ricos aumentam a desigualdade social e a exclusão da grande maioria do acesso aos benefícios da riqueza social.

Do ponto de vista dos principais sujeitos sociais envolvidos nos problemas da formação, procuramos compreender o papel específico do Estado, dos empresários e dos trabalhadores. Entre estes grupos de interlocutores, privilegiamos os sindicalistas pelo seu papel como representantes dos trabalhadores. Na Itália, esta interlocução se realiza através dos organismos bilaterais (empresários e trabalhadores), dentro dos acordos nacionais ou dos contratos locais ou com as empresas (Inghilesi 1992). No México e no Brasil, fala-se em "gestão tripartite". No México, a gestão tripartite apresenta-se mais como uma formalidade, no sentido de que as principais confederações de trabalhadores pertencem ao partido governamental e apóiam a política oficial ditada pelo Governo e pelos empresários. No Brasil, pode-se dizer que a interlocução institucional tripartite para discutir e assegurar os direitos dos trabalhadores é ainda uma reivindicação das confederações, é um processo em curso.

Há, finalmente, algumas questões que se referem à problemática conceitual e ao trabalho analítico. As categorias são formas de organizar

o raciocínio para a análise do objeto de estudo, são abstrações ou instrumentos conceituais aos quais se deve dar conteúdos empíricos e teóricos que permitam chegar a conceitos historicamente construídos e à reconstrução do objeto em nível de objeto científico (Zemelman 1987).

Nesta pesquisa, escolhemos como ponto de partida as categorias de formação profissional, formação contínua, relações bilaterais, gestão tripartite, transformações do mundo do trabalho, desocupação estrutural. Do conhecimento das relações recíprocas entre estes fenômenos em seu contexto, chegamos a compreender algumas de suas mediações históricas, ou seja, a dinâmica interna das políticas de formação profissional, sua articulação com outros processos sociais, sejam eles macro ou micro-históricos.

Em síntese, este trabalho comparativo, embora seja uma reconstrução histórica em educação, beneficia-se, também, dos recursos metodológicos da sociologia e da antropologia, sem desconhecer a ciência política. A consciência aguda do outro desenvolvida pela antropologia e as técnicas de pesquisa das ciências sociais em geral trazem ao trabalho com documentos a dimensão viva dos problemas e dos sujeitos sociais contemporâneos, que é a dimensão do presente, isto é, o que dá o sentido e o pleno significado à história e à pesquisa.

Considerações finais

Iniciamos este percurso teórico-metodológico buscando tratar o tema da formação profissional em três países distintos- México, Brasil e Itália, com duas preocupações fundamentais: não perder a especificidade local do fenômeno e tratá-lo dentro das complexas relações sociais que o constituem enquanto preparação para o trabalho, em um mundo cultural e economicamente globalizado. O que significa compreendê-lo enquanto resposta estratégica aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pelos objetivos de qualidade e de competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural.

A primeira exigência à construção deste objeto de pesquisa foi analisar os processos comparativos que o tema demanda. A ampla literatura existente nas ciências sociais sobre o método comparativo conduziu-nos a buscar entender o que é comparar e como a questão tem sido desenvolvida em nível empírico na economia, na antropologia, entre historiadores, na convergência da história com a antropologia e na ciência política. Mesmo que limitado a algumas questões e a alguns autores, esta revisão de literatura nos deu valiosos elementos para uma aproximação conceitual e metodológica de nosso tema de pesquisa.

Em primeiro lugar, compreendemos que fazer analogias e comparar são processos inerentes ao ato de conhecer e de construir um discurso sobre a realidade. Do ponto de vista metodológico, não iniciamos pelas semelhanças, mas pelas diferenças, pelos aspectos específicos da formação profissional no contexto de cada país, através dos processos sociais específicos, isto é, das mediações históricas que o constituem em um tempo e espaço determinados.

A visão historicizada dos processos de formação em curso nos países, permitiu-nos buscar as diferenças entre os mesmos, compreendendo a história enquanto processo e reconstruindo-a como parte de uma realidade complexa, aberta à ação dos sujeitos sociais em presença, a história enquanto método. As análises socioeconômicas e a compreensão da assimetria das relações hemisfério norte, rico e desenvolvido (onde se localiza a Itália) e hemisfério sul, submetido a processos de desenvolvimento em situação de dependência do grande capital internacional (México e Brasil) propiciou-nos um quadro de elementos gerais para compreender as políticas de formação profissional em curso em meados dos anos 90.

De modo complementar, nossa análise se beneficiou da crítica levada adiante pela antropologia social. Esta toma como ponto de partida o modo pelo qual se percebem as diferenças no curso de determinado período de tempo e como se constroem ideologias de legitimação da hierarquização dos povos e dos países, colocando as diferenças em um eixo temporal, que é medido segundo o desenvolvimento de quem produz a comparação. Sua conclusão mais importante é o alerta para o avanço que representa para as ciências sociais a relativização dessas posições e a necessidade de não ver o objeto de estudo isolado, separado daquilo que lhe dá significado, o contexto, a totalidade social da qual é parte. A importância de um olhar crítico sobre a interpretação das diferenças nos processos comparativos é, também, uma preocupação entre os historiadores que defendem uma visão da América Latina articulada ao desenvolvimento do capitalismo internacional e que inclua suas dimensões culturais e ideológicas.

Estas questões remetem à perspectiva da história social ou da sociologia histórica, onde história e sociologia buscam beneficiar-se de conceitos e instrumentos metodológicos, entre os quais o método comparativo. No entanto, há que se distinguir o comparativismo que homogeneiza os fenômenos sociais, transformando-os em quantidades, e o método comparativo que tem a história como base e preserva a especificidade local e temporal dos mesmos fenômenos e visualiza-os nas relações que estabelecem com outros fenômenos, sob a ação de sujeitos individuais e coletivos.

A revisão das referências disponíveis sobre a ciência política e o método comparativo mostram um ponto de partida semelhante ao da sociologia, em primeiro lugar no sentido de que os fatos políticos e sociais não se produzem em laboratório; em segundo lugar, pelo reconhecimento da pluralidade e da diversidade dos fatos e soluções, pondo em relevo as diferenças e a especificidade dos acontecimentos. Fatores de ordem política e econômica mais geral, como a descolonização de vários países, trouxeram à cena novos contextos políticos, levaram a novos estudos e à superação das relações causais mecanicistas, em favor de uma sociologia histórica interpretativa. Esta também tem recebido críticas no sentido dos limites de uma comparação que é mais interpretativa do que explicativa.

A aplicação destas reflexões ao estudo da formação profissional comparada, isto é, a compreensão dos limites e das possibilidades da comparação no estudo dos fenômenos sociais, levou-nos às opções teóricas já apresentadas. Em síntese, isto significou a opção pelo método histórico, pela consideração dos fenômenos na sua particularidade histórica, pela análise das mediações dentro do contexto mais amplo que as constituem e por uma visão comparada interpretativa, apoiada em rigoroso trabalho de campo, através de entrevistas e análise documental. Neste sentido, mesmo com limites, buscamos recuperar a totalidade social de que são portadores todos os fenômenos, embora, do ponto de vista analítico, quase sempre os vejamos segmentados, sob os pontos de vistas das diversas áreas do saber. Reconhecemos, entretanto, a importância da contribuição específica de cada campo neste trabalho sempre aproximativo, que é a construção do conhecimento.

Notas

1. Parte das questões sobre a assimetria nas relações Norte-Sul e sobre a "dependência" foram originalmente discutidas em Franco 1992.
2. É polêmica a comemoração romântica da aventura do "descobrimento do Brasil". Os 500 anos marcam a chegada dos portugueses a esta parte do Continente, o que não pode continuar se caracterizando como simples "descobrimento", mas sim como produto de projetos longamente desenvolvidos por Portugal na busca de novos mercados de alimentos e de matérias primas. Entre outros, ver Dias, 1978, p. 27 e ss.; Albuquerque, 1981, p. 157 e ss; Fragoso e Florentino, 1993, p. 25 e ss.).
3. Entre outros, ver Cardoso e Falleto 1979, Santos 1978; Bambirra 1983; Marini e Millán 1994, tomo II.
4. Para uma visão mais completa sobre o assunto, ver os estudos desenvolvidos para o Seminário Interno Permanente do Centro de Estudios Latinoamericanos da Facultad

de Ciencias Políticas da Universidad Nacional Autónoma de México (Unam), publicados em Marini e Millán 1994, tomo II.

5. Todos os países hoje são prisioneiros do capital financeiro e especulativo, até os Estados Unidos, "o mais rico e o mais potente de todos", como diz Noam Chomsky (1993) na sua análise sobre a impossibilidade de mudanças autênticas nas políticas sociais, enquanto forem os investidores aqueles que têm o direito de decidir. O mundo vive hoje uma profunda crise de democracia da sociedade e do sistema econômico, a qual começou nos anos 70 com a liberalização do câmbio e a livre circulação do capital, a chamada "desregulation".
6. Instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e estruturas comerciais como o Nafta, a União Européia, a Organização Mundial do Comércio (OMC, ex-Gatt), onde o G 7 ou o grupo dos países industrializados mais ricos (Estados Unidos, Alemanha, Japão, Canadá, Grã-Bretanha, França e Itália) se encontram em nível executivo. Esta globalização econômica através da formação dos grandes blocos econômicos se estende no Oriente com Japão o bloco dos países asiáticos (Korea, Singapura, Taiwan) e na América do Sul com o Mercosur (até agora com Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai).
7. Quanto às obras sobre a educação, *vide* entre outros: Brandão 1983; Zaluar 1992 e 1994.
8. Friedrich Meinecke, Otto Hintze ou, com outras bases teórico-metodológicas, Oswald Spengler, Arnold Toynbee e Marx, quando trata de aspectos evolucionistas da história.
9. M. Bloch apresentou suas idéias em 1928, na comunicação ao Congresso Internacional das Ciências Históricas, com o título "Pour une histoire comparée des sociétés européennes". As comparações se referiam a determinadas áreas geográficas onde ele buscava a origem e as características da estrutura econômico-social dos fenômenos. Em um caso, a comparação era sobre a noção divina da realeza na França e na Inglaterra; no outro, era sobre sistemas agrários em diversas regiões da França medieval e da moderna (Rossi 1994, p.7-9).
10. Por exemplo, "L'évolution de l'humanité", a coleção dirigida por Berr, contemporâneo de Bloch, "que se propunha integrar o estudo do desenvolvimento da civilização com respeito às bases geográficas e as origens pre-históricas e proto-históricas da humanidade, além de fazer a análise do desenvolvimento da ciência e da técnica ou a análise das grandes religiões" (*op. cit.*, p. 8).
11. Entre outros, citamos Casanova 1985, 1988, org.; Zea 1978; Chanu 1983; Donghi 1989; Puiggrós 1986; Bagu 1992. Estas reflexões tem por base Bagu 1992 e Millán 1994. O trabalho de Sergio Bagu foi escrito em 1949 e foi reeditado em 1992, pela atualidade e importância de sua análise sobre a posição da Cepal e sobre a "teoria da dependência" nos anos 60.
12. "Sociologia histórica" ou "história social" ? Um passo interessante na convergência entre as ciências sociais sem abrir mão do ponto de vista próprio a cada ciência (aspas nossas).

13. Capítulo VI, Regras relativas à administração da prova.
14. O sociólogo critica Auguste Comte que teria considerado necessário completar o método comparativo pelo "método histórico". Para Comte, as leis sociológicas não exprimiriam, principalmente, relações definidas de causalidade, mas o sentido pelo qual se orienta a evolução humana. Para poder comparar as formas diferentes de um fenômeno social, seria preciso destacá-lo das séries temporais às quais pertence, "reunir de certo modo em uma mesma intuição os estados sucessivos da humanidade", de modo a perceber "o crescimento contínuo de cada disposição física, intelectual, moral e política" (pp.109-10). Não cabe nas dimensões deste trabalho discutir o pensamento de Comte. Apenas é útil acrescentar que a questão do método histórico para ele se situa no contexto da obra de um autor que julgava ter descoberto a lei fundamental do espírito dos indivíduos, da espécie humana e das ciências, que descreveriam um movimento histórico que atravessa um estado teológico e um estado metafísico antes de chegar ao terceiro e último estágio, o positivo, "estado fixo e definitivo", onde o ser humano encontraria a ciência (Comte 1978, p. 4).
15. O método das variações concomitantes foi elaborado por John Stuart Mill (1806-1873), empirista inglês, buscando resolver o problema da ciência quando os fenômenos se apresentam à observação, numa ordem complexa e mutável; elaborou os quatro métodos de investigação experimental, o da concordância, o da diferença, o dos resíduos (criticados por Durkheim) e o método das variações concomitantes (Duchesneau, 1974, pp. 118-124).
16. Xenofonte (430-355 a.C.), talvez o primeiro comparativista, expõe em sua *Ciropeia* o sistema de formação aristocrática, guerreira e moral dos jovens persas, confrontando seus objetivos com a educação ateniense, mais física e estética. Marc Antoine Julien publicou *L'Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, preocupado em encontrar remédio para a educação familiar e social "incompleta e defeituosa" (Lê Thành Khoi 1981, pp. 8-9).
17. Referimo-nos à noção de "empregabilidade", hoje disseminada na literatura sobre o tema e, principalmente, presente no discurso governamental ao defender um novo patamar de educação e formação profissional para os trabalhadores brasileiros, para atender às exigências da globalização econômica, da competitividade e da desregulamentação do trabalho.
18. Os trabalhadores italianos se beneficiaram, também, com a conquista das 150 horas anuais dedicadas a completar a escolaridade básica ou a formação profissional.

Recebido para publicação em março de 1999.

**When we are the other. Theoretical-methodological questions
about comparative studies**

ABSTRACT: The objective of this work is to reflect upon both the problems presented when exercising comparison and the studies supported by its application. The text is part of a comparative research on

workers education policies in three countries, Mexico, Brazil and Italy. Talking about methodological approach, we didn't start such reflection by the similarities, but by the differences. The utilization of the historical method make possible to seek the differences among countries, starting from wide-range historical processes (to understand history as a process), and to reconstruct them as part of a specific and complex reality, opened to transformations (to use history as a method). The discussion of comparative studies has several forms of analysis. In this work we seek to understand some questions that emerges from the comparison in anthropology, history, sociology and political science. Finally, we present one comparative methodological view on the theme of workers education policies.

Bibliografia

- ALBUQUERQUE, Manoel Maurício. *Pequena história da formação social brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- AMIN, Samir. *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*. México: Siglo XXI, 1989.
- BADIE, Bertrand e HERMET, Guy. *Política comparada*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- BAGÚ, Sergio. *Economía de la sociedad. Ensayo de historia comparada de América Latina*. México: Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992.
- BAMBIRRA, Vania. *Teoria de la dependência: Una anticrítica*. México: Ediciones Era, 1983, p.15.
- BASTIDE, Paul. *Auguste Comte*. Lisboa: Edições 70, 1984, pp. 63-64.
- BOAS, Franz. "As limitações do método comparativo em antropologia". UFF/ ICHF/CS, s.d. (mimeo).
- BOCAYUVA, Pedro C.C. "Desenvolvimento sustentável e estratégia solidária". *Proposta*. Revista trimestral de debate da FASE, Rio de Janeiro, 26 (75), p. 32-47, dez.1997-jan.1998.
- BONITATIBUS, Suely G. *Educação comparada. Conceito, evolução, métodos*. São Paulo: EPU, 1989.
- BRANDÃO, Carlos. *Casa de escola*. Campinas: Papirus, 1983.
- BURKE, Peter. *Sociologia e historia*. Lisboa: Afrontamento, 1980.

- CALLARI GALLI, Matilde. *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*. Roma: Meltemi Editore, 1996.
- CARDOSO, Fernando H. e FALETTTO, Enzo. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*. Rio de Janeiro: Zohar, 1979.
- CASANOVA, Pablo G. *História contemporânea da América Latina. Imperialismo e libertação*. São Paulo: Vértice, 1987..
- _____. *América Latina. História de meio século*. Brasília: UnB, 1988, vol 1.
- CHASIN, J. "Lukács: Vivência e reflexão". *Ensaio*. São Paulo: IV (19): 55-69, 1982.
- CHAUNU, Pierre. *História da América Latina*. São Paulo: Difel, 1983.
- CHOMSKI, Noam. *Il club dei ricchi*. Roma: Gamberetti Editrice, 1993.
- COMTE, Auguste. "Curso de filosofia positiva". In: _____. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- CUEVA, Agustin. "Problemas e perspectivas da teoria da dependência". *Revista Novos Rumos*, Rio de Janeiro: IAP, ano 4, nº 13, 1989, pp. 49-78.
- DIAS, Manoel Nunes. "Expansão européia e descobrimento do Brasil". In: MOTA, Carlos G. (org.). *Brasil em perspectiva*. Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- DONGHI, Halperin. *História da América Latina*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- DUCHESNEAU, François. "A filosofia anglo-saxônica de Bentham a W. James". In: CHÂTELET, François et al. *A filosofia no mundo científico e industrial. De 1860 e 1940*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora, Nacional, 1987.
- FORRESTIER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Unesp, 1997.
- FRAGOSO, João e FLORENTINO, Manolo. *O arcaísmo como projeto. Mercado Atlântico, Sociedade Agrária e Elite Mercantil no Rio de Janeiro, c.1790 – c.1840*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993.
- FRANCO, Maria Ciavatta (org.). "A relação trabalho e educação – Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)". Rio de Janeiro: PUC-RJ, Tese de Doutorado. 1990.

- _____. Mediação e particularidade – Conceitos fundamentais no estudo da relação trabalho e educação”. 14ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 1º a 4 de setembro de 1991, (mimeo)
- _____. *Estudos comparados e educação na América Latina*. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.
- _____. “Trabalho e sobrevivência – Políticas de formação profissional e gestão tripartite”. Bologna, Università di Bologna, junho de 1995. Relatório Preliminar.
- GELPI, Ettore. “Contraintes et créativité de l'éducation comparée et de l'histoire de l'éducation”. Rio de Janeiro, VI ème Congrès Mondial d'Éducation Comparée: Éducation, Crise et Changement, 6-10 juillet 1987, (mimeo).
- INGHILESI, Paolo. *Formazione per il lavoro*. Roma: Ediesse, 1992.
- IZRAELEWICZ, Erik. “Gli Stati e le multinazionali”. *Internazionale*: Roma, 3 (122):9-10, 22 marzo 1996.
- LE THÂN KOY. *Educazione comparata*. Torino, Loerscher Editore, 1983.
- LUKÁCS, Gyorgy. *Introdução a uma estética marxista. Sobre a categoria da particularidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Gli argonauti del Pacifico Occidentale*. Roma: New Compton, 1978.
- MARINI, Rui Mauro e MILLÁN, Mária. *La teoria social latinoamericana*. Tomo II. México: Ediciones El Cablito, 1994.
- MATTA, Roberto da. *Relativizando. Uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, pp.87-88.
- MILLÁN, Margara. “Hacia una historiografia comparada de América Latina: Sérgio Bagu”. In: MARINI, Rui Mauro e MILLÁN, Mária. *La teoria social latinoamericana*. Tomo I. México: Ediciones El Cablito, 1994.
- MORENO, Prudenciano M. “La teoria de la dependencia latinoamericana (trayectoria de un debate)”. *Revista Pedagógica*, México: Universidad Pedagógica Nacional, vol. 2, nº 4, mayo-agosto 1985, pp. 57-70.
- PALMA, G. “Dependency: a journal theory of underdevelopment or a methodology for the analysis to concrete situation of underdevelopment?” In: *World Development*, vol. 6, 1978, pp. 881-924.

- PUIGGRÓS, Adriana. "Elementos para la análise socio-histórica de la educación popular en América Latina. Documento 1: Introducción". Proyecto APPEAL, s.l., s.d., pp. 5-6, (mimeo).
- PUIGGRÓS, Rodolfo. *De la colonia a la revolución*. Buenos Aires: Sudamericana, 1986.
- ROCHA, Glauber. "Uma estética da fome". *Revista Brasileira* (3):165-7, Rio de Janeiro, 1965.
- ROSSI, Pietro. *La storia comparada entre investigación histórica y concepciones generales de la historia*. México: El Colegio de México, 1994.
- _____. *Historia comparada y ciencias sociales: de Max Weber a las teorías de la modernización*. México: El Colegio de México, 1994a.
- SANTOS, Teotônio dos. *Imperialismo y dependência*. Mexico: Ed. Era, 1978; BAMBIRRA, *op. cit.*, pp.15-16.
- TODOROV, Tzvetan. *La Conquista de América. La cuestión del otro*. México: Siglo XXI, 1987, pp.44-45.
- VELLOSO, Jacques. "Dependência e educação comparada". *Educação & Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, (22): 105-119, set./dez. 1985, p.106.
- ZALUAR, Alba. *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu /Cortez, 1992.
- _____. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas: Escuta/Unicamp, 1994.
- ZEA, Leopoldo. *Filosofía de la historia americana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- ZEMELMAN M., Hugo. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: UNU/El Colegio de México, 1987.