



É possível uma política de educação à esquerda? Uma reflexão sobre possibilidade e esperança na acção política*

António Teodoro**

Nas últimas duas décadas do século XX, assistiu-se à lenta mas segura afirmação de um novo bloco social hegemónico que tem vindo a impor um novo senso comum nas políticas de educação, assente numa redução dos conceitos de democracia às práticas de consumo, de cidadania a um individualismo possessivo e de igualdade ao ressentimento e medo do outro. Partindo desta constatação (e da identificação desse bloco social hegemónico), o artigo apresenta um primeiro (e provisório) contributo para a seguinte questão: é possível à esquerda, nos tempos de hoje, construir as bases de um novo senso comum, capaz de ajudar a formular uma agenda educacional de um novo bloco social interessado em impulsionar (e realizar) políticas progressivas de paz, justiça social, felicidade e liberdade?

Quando penso em história, eu penso em possibilidade – que a história é o tempo e o espaço de possibilidade. (...) Fazendo história escolhemos e realizamos possibilidades. E fazendo história começamos por ser feitos pela história.

Paulo Freire (1989)¹

Nascendo da confluência do projecto iluminista com o da afirmação e construção do Estado-nação, e destes com o capitalismo enquanto modo de organização da produção, os sistemas escolares têm representado um dos lugares centrais da construção da modernidade. Apesar de múltiplas dificuldades práticas e diferentes ritmos de

* O presente artigo constitui a versão escrita de uma comunicação apresentada no 3.º Fórum Internacional Paulo Freire, Paulo Freire: Education and the Possible Dream. International Perspectives, organizado pelo Paulo Freire Institute UCLA e pela Graduate School of Education & Information Studies (GSEI), University of California at Los Angeles (UCLA), 19-21 Setembro 2002.

** Unidade de Investigação e Desenvolvimento Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

expansão, a escola assumiu-se desde muito cedo como um fenómeno global que se desenvolveu por *isomorfismo* no mundo moderno.

Ao longo dos séculos XIX e XX, primeiro na Europa, depois nos outros espaços mundiais, a escola transformou-se num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional, de afirmação do Estado-nação. Como não se cansam de sublinhar os autores que perfilham a perspectiva do sistema mundial moderno, a expansão da escola encontra-se intimamente ligada à construção dessa realidade imprescindível ao novo estágio da economia mundo capitalista, o Estado-Nação: "A escola de massas torna-se o conjunto central de actividades através das quais os laços recíprocos entre os indivíduos e as nações-Estados são forjados" (Ramirez & Ventresca, 1992, p. 49-50).

Esse longo processo implicou a progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais, fruto tanto da necessidade histórica desse novo estágio da economia mundo capitalista como de poderosas lutas sociais pelo acesso à escola, enquanto um bem público a que todos os membros de uma comunidade devem ter acesso em condições de igualdade.

O desenvolvimento da escola para todos – *mass schooling*, na terminologia anglo-saxónica –, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, assentou na concretização, mesmo que limitada, do ideal social-democrático de igualdade de oportunidades. Assumia-se como objectivo central das políticas públicas a construção de uma escola que acolhesse todos, independentemente da condição social, económica e cultural, e a todos permitisse oportunidades de promoção social, profissional e cultural.

Nesta perspectiva, a escola era entendida, privilegiadamente, como um espaço de integração e de inclusão social, mesmo que, como o mostrou a sociologia da educação, muitos dos seus efeitos não fossem precisamente esses. Utilizando as categorias de Habermas, essas políticas tinham como propósito um fortíssimo princípio regulador, mas, ao mesmo tempo, afirmava-se igualmente um princípio emancipador, herdeiro do projecto iluminista de construção de um *homem novo*. O conceito de *democratização do ensino*, e as políticas públicas a ele associadas, representam bem esse consenso que foi dominante no discurso público e político até final da década de setenta do século XX.

Contudo, nas últimas duas décadas do século XX, assistiu-se à lenta mas segura afirmação de um novo bloco social hegemónico que tem vindo a impor um novo senso comum nas políticas públicas de educação, assente numa redução dos conceitos de democracia às práticas de consumo, de cidadania a um individualismo possessivo e de igualdade ao ressentimento e medo do *outro*. Michael W. Apple, que tem dedicado o principal dos seus trabalhos ao combate contra este modo de educar à direita, defende que o centro da construção desse discurso está na transferência para o mercado – e não, como antes, nas políticas democráticas – "a verdadeira esfera da liberdade" (Apple, 2000, p. xiii). O que, ainda para Apple, "não é nada menos do que o recorrente

conflito entre os *direitos de propriedade* e os *direitos da pessoa*, que tem sido a tensão central na nossa economia" (2000, p. 17).

As consequências dessa transferência de centro do discurso político estão bem presentes na agenda hegemónica das políticas públicas de educação contemporâneas. Em primeiro lugar, numa clara associação entre, de um lado, um menor investimento público e a privatização de importantes áreas dos serviços públicos, e, de outro, uma forte regulação estatal. "Uma estranha combinação de uma ênfase nos mercados e na 'escolha' (Estado fraco), de um lado, e um incremento intervencionista dos instrumentos regulatórios (Estado forte) centrados em currículos nacionais, em *standards* nacionais, e em testes nacionais, do outro", como diz Apple (2000, p. xxv-xxvii).

Em segundo lugar, consequência primeira do medo do *outro* – aqui entendido tanto na dimensão social como na cultural –, na materialização de novas formas de exclusão, bem presentes na sistemática preocupação em transformar todos os processos avaliativos em *rankings*, ou no retorno a concepções meritocráticas que fazem tábua rasa dos contributos que a ciência social, em particular a sociologia da educação, deu nas últimas décadas para a compreensão dos processos de reprodução social e cultural.

Partindo de uma rigorosa análise do contexto norte-americano, Michael Apple defende que esse novo bloco social hegemónico é constituído por uma aliança de quatro grupos principais (e.g., Apple, 2000, 2001). O primeiro, os *neoliberais* representam as elites políticas e económicas que intentam "modernizar" a economia e as instituições que estão directamente ao seu serviço. Para este grupo, que em geral assume a liderança desta aliança, o "mercado" é a (única) solução para os problemas sociais, assumindo como afirmação de referência que o que é privado é bom e funciona bem e o que é público funciona mal e é "despesista".

O segundo grupo, os *neoconservadores* defendem, na base de uma visão algo nostálgica e romantizada do passado, o retorno aos (altos) "níveis de qualidade", à disciplina, à preocupação com o "conhecimento" e a selecção dos melhores que marcavam a escola antes da sua massificação. Este grupo tem uma particular preocupação com o currículo e os métodos pedagógicos, responsabilizando os *filhos de Rousseau* (e as ciências da educação em geral) pela fraca "qualidade" da escola actual, em resultado de uma pedagogia centrada no interesse do aluno e não no "conhecimento" das disciplinas científicas. As suas principais batalhas situam-se na definição de um currículo central e básico e de um reforço do "poder disciplinar" dos professores.

O terceiro grupo, os *populistas autoritários* dirigem as suas preocupações principais para a questão de valores como segurança, família, sexualidade, moral religiosa, que consideram afastados (ou perversos) na escola pública. Este grupo, particularmente representativo nos EUA, tem uma forte desconfiança face ao Estado, um sentido comunitário apurado e uma ampla participação política, normalmente através de grupos evangélicos. Em geral, apoiam os *neoliberais* e os *neoconservadores* nas suas batalhas

por menos Estado e contra o "humanismo secular" que, na sua óptica, invade a escola pública.

O quarto, e último, grupo, é composto por uma fracção importante da *nova classe média profissional*. Segundo Apple (2000, 2001), este grupo nem sempre concorda com as agendas dos outros grupos, em particular no plano ideológico, pois, em geral, têm posições mais moderadas e liberais. Mas, por razões de interesse, de ideologia profissional, de emprego e de mobilidade social, este grupo está profundamente associado às "soluções" técnicas e gestionárias dos dilemas educacionais desta agenda hegemónica. *Accountability*, eficiência e *management* constituem as competências que fazem parte do seu próprio capital cultural e que põem ao serviço desta aliança que, nas velhas mas sempre presentes distinções, Apple designa de *direita*.

São inquestionáveis os meios que esta aliança de direita possui e utilizou para construir a sua hegemonia ideológica e política, para mais integrada neste processo global do que se pode designar de *globalização neoliberal*. Mas, longe de se pretender relativizá-los, essa ascensão tem sido, todavia, muito facilitada à esquerda: por uns, ao relegarem para segundo plano os valores matriciais do pensamento de esquerda e que mais não são do que o tríptico da Revolução Francesa; por outros, ao privilegiarem um discurso que, embora criticamente rigoroso, é difícil e se apresenta sem o sentido da possibilidade, sem alternativas concretas e reais. Referindo-se a este segundo campo, onde se situam muitos dos intelectuais e educadores críticos, Apple (2000) sublinha: "Eu penso que muito do discurso em que participámos foi verdadeiramente um criticismo negativo. O trabalho negativo é seguramente importante como uma forma de 'comportamento vigilante' contra a opressão, mas muitas vezes não dá às pessoas o sentido da possibilidade" (p. 166).

Mas, neste capítulo, a questão central que desejo formular e para a qual procurarei dar um primeiro (e provisório) contributo é a seguinte: *é possível à esquerda, nos tempos de hoje, construir as bases de um novo senso comum, capaz de ajudar a formular uma agenda educacional de um novo bloco social interessado em impulsionar (e realizar) políticas progressivas de paz, justiça social, felicidade e liberdade?*

Muito provisoriamente, três podem ser os pontos de partida para essa construção de uma agenda educacional, capaz de gerar novos sentidos comuns mobilizadores de esperança e de acção humana transformadora. O primeiro, particularmente importante na formação dos *incluídos* das sociedades do Primeiro Mundo e dos *privilegiados* do Terceiro Mundo, pode expressar-se na convicção de que *todos somos cidadãos do mesmo mundo* e que a luta pelo bem-estar, felicidade e segurança de uns está intimamente ligada ao combate à fome e à pobreza, às causas da injustiça e da exclusão social, tanto no plano das sociedades nacionais como no das relações internacionais. Tal implica procurar soluções e propostas não num estrito quadro nacional mas antes no que se pode designar de *globalização cosmopolita*, no sentido que Boaventura de Sousa Santos (2001) lhe atribui:

Trata da organização transnacional da resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais de que se alimentam os localismos globalizados e os globalismos localizados, usando em seu benefício as possibilidades de interacção transnacional criadas pelo sistema mundial em transição, incluindo as que decorrem da revolução nas tecnologias de informação e comunicação. A resistência consiste em transformar trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada, e traduz-se em lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência, a desintegração, a despromoção. (p. 72-73)

O segundo ponto de partida pode representar o antídoto ao medo do outro, que fundamenta muitas das políticas da actual agenda hegemónica. Trata-se, na esteira ainda de Boaventura de Sousa Santos (2003), de materializar políticas inter/multiculturais em que o princípio da igualdade seja colocado de par com o princípio do reconhecimento da diferença: *temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza*. Materializar este princípio em políticas e na prática pedagógica significa, provavelmente, a procura de uma feliz síntese entre o princípio da "igualdade de oportunidades", dominante nas políticas educacionais de cariz social-democrático do pós-Segunda Guerra Mundial, e o do diálogo intercultural, ou seja, um diálogo não apenas entre diferentes saberes mas entre universos de sentidos diferentes, em certa medida incomensuráveis.

O terceiro ponto de partida pode ser expresso na tentativa de materialização da consigna *uma escola de excelência para todos*, entendida como uma resposta (e uma alternativa) à crítica que os neoconservadores fazem ao abaixamento da qualidade do ensino e às pedagogias da escola actual. António Magalhães e Stephen R. Stoer (2002) pensam em encontrar essa alternativa construindo um *continuum* heurístico entre pedagogia e performance, lembrando que se a pedagogia sem performance não é "nada", como defendem os neo-meritocratas mais radicais, também não há performance sem pedagogia, pois, por mais mecânico que seja o conhecimento, ele é sempre "veiculado", ou seja, mediado por um processo pedagógico.

Assim, a assunção daquele *continuum* não só permite mapear as propostas dos diferentes intervenientes no debate, como também sugere que, no actual contexto de um mercado de trabalho estruturado pelo capitalismo flexível, não é obrigatório ficar confinado à defesa radicalmente pedagógica da educação (como se autonomia do pedagógico fosse independência em relação à economia) ou à redução da educação à *performance* (como se a *performance* pudesse existir sem pedagogia). Os caminhos alternativos podem ser procurados nas diferenças (eventualmente incomensuráveis) que estruturam os mandatos educativos e na sua mútua análise crítica. (Magalhães & Stoer, 2002, p. 37)

A modernização conservadora está em vias de remodelar radicalmente o senso comum da sociedade quanto à agenda educativa. A direita obteve essa hegemonia porque conseguiu criar uma unidade descentralizada, em que cada grupo sacrificou parte do seu projecto particular para entrar nas áreas que os ligam entre si (Apple, 2001). Pode a esquerda contruir uma *aliança tensa* que, através de esforços sistemáticos e persistentes, reconstrua um outro senso comum hegemónico, que traga para primeiro plano as dimensões emancipatórias do processo educativo?

Determinar os possíveis pontos de partida para a elaboração de uma agenda educacional alternativa à da direita tem uma inequívoca importância e significado. Mas, simultaneamente, importará igualmente para a acção política proceder a um esforço de sinalização dos grupos sociais e profissionais capazes de se interessarem (e construir) essa outra agenda, que venha a tornar-se o centro de uma governação à esquerda.

Um primeiro grupo social capaz de integrar essa aliança tensa pode ser designada – talvez de modo pouco rigoroso no plano sociológico – por *baixa classe média*, ou seja, por aqueles estratos sociais emergentes na vida pública que (ainda) valorizam a educação como processo de ascensão social, de acesso a um emprego qualificado e a um *status* social superior para os seus filhos. Estes estratos sociais apresentam, em geral, preocupações com o acesso à educação e à qualidade das formações recebidas pelos seus filhos, e da articulação destas com o mercado de emprego. A escola para todos deve responder às mesmas exigências de qualidade de quando era apenas para alguns.

Um segundo grupo pode ser representado pelos movimentos sociais que representam os trabalhadores e lutam contra os novos (e velhos) modos de exclusão social. Situam-se aqui desde os mais antigos movimentos sociais, de que o mais relevante e influente é, seguramente, o movimento sindical, mas também os movimentos camponeses, até aos novos movimentos sociais constituídos por organizações nacionais e internacionais de direitos humanos, de defesa do meio ambiente e do equilíbrio ecológico, de solidariedade com povos oprimidos, de representação e afirmação dos direitos culturais de minorias étnicas, dos cidadãos portadores de deficiência física ou mental, de movimentos feministas e dos direitos de opção sexual, de associações de desenvolvimento local, de movimentos literários, artísticos e culturais alternativos, que lutam contra o *pensamento único* e as formas hegemónicas da chamada cultura global. Neste heterogénio e plural grupo, existe, todavia, uma preocupação comum na esfera educativa: realçar o possível (e desejável) papel *conscientizador* da escola (e da vida) – utilizando o conceito de Paulo Freire, um dos autores de referência da generalidade das organizações e movimentos que integram este grupo –, o que valoriza os processos e os modos de agir, a *pedagogia*.

O terceiro grupo pode ser constituído pelos profissionais da educação e da ciência, em particular os professores, educadores e investigadores, que constituem hoje o mais numeroso grupo de trabalhadores intelectuais do nosso azul planeta Terra e que,

em muitos países, gozam de elevado prestígio social e têm uma forte e organizada intervenção nos planos social e político. Em geral, pela sua própria missão social, os professores e educadores têm desempenhado historicamente um papel impulsionador da democratização do acesso à educação e das relações de poder no interior da escola, das universidades e dos sistemas educativos. A questão política central na mobilização social deste grupo profissional estará, possivelmente, na arte de saber integrar a luta por melhores condições de vida, de trabalho e de formação, fortemente degradadas em grande parte do planeta, num projecto político que assuma a educação e a ciência como dos mais importantes factores de *empowerment*, dos indivíduos e das comunidades.

O quarto grupo, particularmente decisivo nas sociedades democráticas dos países centrais e mesmo da semiperiferia do sistema mundial, pelo seu peso eleitoral e junto dos *media*, pode-se designar por *nova classe média*. Este grupo, caracterizado pelo sociólogo Basil Bernstein como a classe social que vai buscar as suas fontes de rendimento e o seu poder social ao capital cultural e escolar que possui (ver o artigo de síntese de Power & Whitty, 2002), tem vindo a assumir uma influência determinante na agenda pública da educação desde o último terço do século XX e que, pelo menos uma importante fracção, como mostra Apple (2001), tem participado na aliança conservadora. Ganhar este grupo social para uma política à esquerda implica uma séria preocupação em articular escola para todos com excelência académica, ou seja, em saber (ou poder) desenvolver, em paralelo, políticas em duas decisivas frentes: (i) o da resolução do acesso e do sucesso escolar dos grupos sociais e culturais mais desfavorecidos e (ii) o da qualidade e relevância dos percursos escolares, nomeadamente nos níveis secundário e superior, particularmente sensíveis para este grupo.

A construção de uma *aliança tensa*, nos planos social e político, que permita à esquerda valorizar mais o que a identifica do que a divide, condição para a afirmação de novos sentidos comuns alternativos ao que a direita conseguiu tornar hegemónicos, implica a superação do que designo por *traumas* profundos que marcam as relações de desconfiança mútua entre algumas das suas principais componentes. O primeiro trauma é o da forte tentação neoliberal que marca os programas e, sobretudo, as práticas governativas dos partidos socialistas e social-democratas. O segundo implica a superação pelos (pós)comunistas e radicais de esquerda do conceito jacobinista de Estado, considerado em geral nas suas análises (neste caso, pouco marxistas) como quase única fonte de distribuição e igualdade.

Possivelmente, essa *aliança tensa* passará pelo exercício de construir um programa que seja capaz de estabelecer uma síntese dinâmica entre (i) o reforço da *autonomia* e da *responsabilidade individual*, propósito ainda incompleto da modernidade, (ii) da afirmação da *comunidade* como um espaço central não apenas na construção de identidades mas igualmente da gestão da coisa pública, (iii) e da *reforma do Estado*, aproximando-o dos cidadãos e tornando transparente a acção política, através do incentivo à participação popular e da democratização do espaço público.

As sociedades contemporâneas atravessam um período de mudanças profundas - de bifurcação, na expressão de Prigogine e Stengers (1986) -, onde o espaço-tempo nacional tem vindo a perder, paulatinamente desde os anos setenta, a primazia em relação à crescente importância dos espaços-tempos global e local, conduzindo à crise do contrato social nacional, que esteve na base do moderno desenvolvimento dos Estados centrais, enquanto paradigma de legitimidade de governação, de bem-estar económico e social, de segurança e de identidade colectiva.

Importa então repensar o projecto de desenvolvimento que esteve no centro da construção da modernidade. Boaventura de Sousa Santos (1998) fala de um novo contrato social, bastante diferente do da modernidade, mais inclusivo, abrangendo "não apenas o homem e os grupos sociais, mas também a natureza" (p. 46), o que passa, em sua opinião, por uma redescoberta democrática do trabalho. Neste último sentido vai também Alain Touraine (1998), quando se bate contra a ideia do fim do trabalho e da sua substituição por uma sociedade do lazer, pois, como justifica, o que as últimas décadas têm mostrado é o recuo crescente da sociedade da produção e o seu domínio pela sociedade do mercado. Em contraponto a esta visão, Touraine defende que estamos a entrar numa civilização do trabalho, onde as fronteiras entre o próprio trabalho, o jogo e a educação se poderão vir a esbater progressivamente.

Um novo contrato social implica também a transformação do Estado nacional no que Boaventura de Sousa Santos (1998) designa de *novíssimo movimento social*. Uma tal proposta parte da constatação de que existe uma erosão da soberania do Estado nacional e das suas capacidades regulatórias, pois assume-se que o poder se exerce "em rede num campo político mais vasto e conflitual", através de "um conjunto de organizações e de fluxos", onde "a coordenação do Estado funciona como imaginação do centro" (Santos, 1998, p. 66). Ao considerar que esta nova organização política não tem centro, Boaventura de Sousa Santos defende então que o Estado-articulador - cuja institucionalização está ainda por inventar, acrescenta - deve assumir-se como um novíssimo movimento social que estimule a experimentação de desenhos institucionais alternativos, que não se confinem à democracia representativa e afirmem o que classifica de *democracia redistributiva*. O novo Estado de bem-estar, conclui Boaventura de Sousa Santos (1998, p. 67), "é um Estado experimental e é a experimentação contínua com participação activa dos cidadãos que garante a sustentabilidade do bem-estar".

Se esse novo contrato social implica uma redefinição do papel do Estado (e das teorias sobre ele), pode implicar igualmente a substituição do próprio modelo de contrato. Habermas (1997) sustenta que a fonte de legitimação das ordens jurídicas modernas só pode ser encontrada na ideia de autodeterminação: "é preciso que os cidadãos possam conceber-se, a todo o momento, como os autores do direito ao qual estão submetidos enquanto destinatários" (p. 479). Isto conduz, segundo Habermas (1997), a que o modelo da discussão ou da deliberação venha a substituir o do contrato

- a comunidade jurídica não se constitui através de um contrato social, mas sim em virtude de um acordo estabelecido através da discussão.

Se admitirmos que o Estado se deve transformar num campo de experimentação institucional, podemos então admitir que as políticas públicas de educação de uma governação à esquerda devem pensar a escola como um espaço público capaz de dotar as futuras (e actuais) gerações com novos modos de pensar a construção de um mundo mais justo. Um mundo, no simbolismo da expressão de Paulo Freire, "mais 'redondo', menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: *Unidade na Diversidade*" (Freire, 1993, p. 36).

Para ganhar (e transformar) o Estado é necessário ganhar (e transformar) a sociedade, lembrava Gramsci. E, na educação, o grande desafio a todos quantos se identificam com o património dos valores de esquerda - liberdade, igualdade, justiça social, paz - é o de reconstruir um novo senso comum capaz de dar suporte quotidiano a uma pedagogia da esperança no futuro da humanidade, valorizando a acção política enquanto espaço e tempo de possibilidade.

Correspondência:

UID - Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa
a.teodoro@netvisao.pt

Notas

¹ Prefácio Making History: Education for the Future, in Antonia Darder, *Reinventing Paulo Freire. A pedagogy of Love*. Boulder & Oxford (UK): Westview Press, 2002, p. x. Este prefácio constitui a transcrição do discurso de aceitação de mais um doutoramento honoris causa concedido pela Claremont Graduate University, em 12 de Maio de 1989.

Referências bibliográficas

- Apple, M. A. (2000). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. 2nd ed. New York & London: Routledge.
- Apple, M. A. (2001). *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God and Inequality*. New York & London: Routledge.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris: Gallimard.
- Magalhães, A. & Stoer, S. R. (2002). A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 25-40.
- Power, S. & Whitty, G. (2002). Bernstein and the Middle Class. *British Journal of Sociology of Education*, 4 (23), 595-606.
- Prigogine I. & Stengers, I. (1986). *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science* (2th ed.). Paris: Gallimard.
- Santos, B. de S. (1998). *Reinventar a Democracia*: Lisbon: Gradiva / Fundação Mário Soares.
- Santos, B. de S. (2001). Os processos de globalização. In B. de S. Santos (org.). *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* (pp. 31-106). Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2003). Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In B. de S. Santos (org.). *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 427-461). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Touraine, A. (1998, July). "Nous entrons dans une civilisation du travail", Paper presented to XIV World Congress of Sociology, Montréal, 26 July - 1 August 1998.