



A participação da comunidade no conselho geral

Community participation in the general council

Filomena Correia

*Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara

Resumo

Apresentamos os resultados obtidos, no que concerne à participação da comunidade, no conselho geral, na Administração e Gestão das Escolas, em Portugal. Uma investigação suportada no conceito de autonomia, na teoria do Estado, bem como da democracia participativa, por oposição à representativa. Uma investigação qualitativa, onde a triangulação de métodos e técnicas nos permite reconhecer a multiplicidade de sujeitos. A amostra era constituída por 139 representantes dos Conselhos Gerais de Escolas Agrupadas (N=173); 8 diretores de Agrupamentos de Escola (n=9) e dois representantes políticos do Município. Os resultados obtidos permitiram-nos identificar diferentes lógicas e modelos de ação capazes de (re) configurar a ação dos diferentes atores, na participação no órgão.

Palavras chave: Autonomia, democracia, participação, projeto educativo

Abstract

We intend to present the results obtained in relation to the participation of the community in the general council within the scope of the current model of Administration and School Management. An investigation supported in the concept of autonomy, within the scope of a theory of the State. A qualitative investigation, where the triangulation of methods and techniques allows to recognize the multiplicity of subjects. The sample consists of 139 representatives of the General Councils of the Grouped Schools (N = 173); 8 directors of school (n = 8). The results allowed us to identify different logics, and models of action capable of (re) configuring the action of the different actors, in the participation in the organ.

Keyword: Autonomy, democracy, participation, educational project

Operacionalização de conceitos

Entendemos o conceito de participação a partir da noção de democracia, recuperada da teoria democrática, segundo a proposta de Habermas (2000) de democracia deliberativa, enquanto, formação da vontade. O exercício do poder político estabelece-se a partir de um processo de apresentação de razões entre iguais e, potenciador do desenvolvimento da solidariedade a partir de espaços públicos autónomos (Idem, pp. 375-376). A democracia deliberativa permite unir o *poder à formação democrática da opinião* e da vontade, através da tomada de decisão como resultado de uma

ação coletiva e vinculante, pelo que podemos considerar distintas formas de participação, segundo Pateman (2000): participação total, parcial e pseudoparticipação. Entendemos a noção de comunidade a partir das relações horizontais e de uma solidariedade concreta, na formulação da vontade comum, como possibilidade de fundar uma nova cultura política e, em última instância, uma nova qualidade de vida pessoal e coletiva assente no autogoverno, na descentralização, na democracia participativa, no cooperativismo, no bem-comum, no sentido de uma “produção socialmente útil” (Sousa Santos, 1996, p. 226). Nesta conceção de comunidade e suportados na revisão da literatura, definimos o conceito de comunidade-educativa a partir da ideia de território educativo da comunidade, porquanto significa falar da teia de significados, relações, interdependências e influências recíprocas, conjugadas para o desenvolvimento de um projeto coletivo. A ideia de um território, o Conselho fundamenta-se no argumento de que “os indivíduos e os grupos e as redes presentes na escola estão-no também na comunidade local, não podendo ser concebidos uns sem os outros” (Caride Gomez, 2000, p. 174), e a comunidade local por sua vez, está presente na escola formalmente, no Conselho Geral, e informalmente através de redes e parcerias diferenciadas.

Entre o caos e a seta no alvo

O objeto de estudo suportado no título da nossa tese: “Possibilidades e limites da autonomia das escolas. Um estudo de caso”, inserido no domínio dos estudos em educação nomeadamente, da compreensão das políticas educativas, impõe-nos desde logo o conhecimento do contexto social e político em que estas ocorrem.

O quadro teórico permitiu-nos verificar que, as ações da política educativa definem-se, por uma nova geografia social dos campos de decisão que, cruza os aspetos identificatórios de um Estado centralizador (Magalhaes, 2005) (Ferreira, 2005) com uma nova relação entre a esfera da Sociedade Civil e a redefinição da relação entre os cidadãos e os contextos locais (Ferreira, 2005).

O Local constitui-se como fundamento de investigação, porquanto, a territorialização das políticas educativas faz referência a um princípio essencial de uma autonomia construída (Barroso, 1997) logo, o apelo

à realização de estudos empíricos em educação impõe “um novo registo em que os microfenómenos, embora possam ser encarados como micro do ponto de vista geográfico, não o podem ser do ponto de vista analítico (Ferreira, 2005, p. 23).

A definição do nosso problema de investigação é estabelecido a partir de três eixos distintos, porém complementares:

O território educativo da comunidade – os agrupamentos de Escola.

O território educativo do município - A territorialização das políticas educativas no quadro de descentralização de competências para os municípios. •O plano Nacional O Estado e a sua relação com as unidades que o compõem.

Opção metodológica

A opção pela investigação qualitativa permitiu-nos uma compreensão aprofundada do objeto de estudo (Oliveira, 2010), privilegiando a compreensão das inter-relações, por oposição a uma investigação causal e explicativa (Stake, 2009, p. 53), garantindo a amplitude no conhecimento do nosso objeto de estudo: os atores e o território educativo, a partir do olhar dos informantes privilegiados, de forma a apreendermos o significado e sentidos das ações desenvolvidas, no contexto em que se inserem e interrelacionam. Analogamente, permite a utilização de métodos e instrumentos de análise quantitativa, pois no paradigma da ciência contemporânea, não são excludentes entre si, superando a dicotomia na abordagem qualitativa ou quantitativa (Sousa, 2009).

O método: Estudo de Caso. Um método que possibilita uma investigação em profundidade, a recolha dos aspetos menos imediatos mas, capazes de permitirem de forma sustentada e fundamentada a inferência e o tratamento dos resultados obtidos (Santo, 2010). Uma opção determinada pela necessidade de uma componente de investigação prática, de campo, através de entrevistas a informantes privilegiados, de forma a possibilitar uma maior riqueza e validade nos resultados obtidos. Garante ainda a componente ideográfica, orientada para a compreensão, profunda de uma realidade singular, neste caso a autonomia de escola como fundamento de uma escola comunidade-educativa, numa perspetiva holística. No paradigma emergente o conhecimento é Total e simultaneamente Local, pois como nos diz Sousa Santos constitui-se em torno de temas que “num dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projectos de vidas locais” (2001a, p. 47).

Técnicas e instrumentos de recolha de dados. Tendo presente o critério da adaptabilidade, variabilidade, gradualidade, pertinência e domínio a que faz referência Santos Guerra (2003, pp. 87-89), bem como a necessidade de efetuar um estudo intensivo e holístico do nosso objeto de estudo, definimos como instrumentos e técnicas de pesquisa as apresentadas tabela n.º1, definidas respeitando os objetivos de pesquisa, os informantes-chave, bem com as fontes documentais utilizadas.

Tabela 1.

Instrumentos de pesquisa

Entrevistas semiestruturadas	Inquérito por questionário	Análise documental
Diretores dos Agrupamentos de Escolas	Elementos dos conselhos gerais do concelho estudado	Projetos Educativos
Vereador da educação		Regulamentos internos
Presidente da Assembleia Municipal		Carta Educativa
		Projeto Educativo Municipal

Procedimentos de pesquisa. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e transcritas na íntegra, bem como incluídas no corpus empírico. Dados os constrangimentos decorrentes da especificidade de funcionamento dos vários conselhos gerais, como o calendário de reuniões ordinárias (legalmente uma por período) e, simultaneamente, a dispersão das Escolas-Sede de Agrupamento, pelo Concelho em estudo, entendemos, e após diálogo com os respetivos Presidentes do órgão, utilizar dois procedimentos na distribuição e recolha dos inquéritos, de molde a não alongar no tempo, o processo decorrido entre a distribuição e recolha dos inquéritos: i) Distribuição e recolha em suporte papel; ii) Distribuição e recolha em suporte informático via correio eletrónico

Apresentação análise e interpretação de dados.

Procedemos à análise estatística, no tratamento dos dados do inquérito por questionário, visto permitir comparar os dados das diferentes respostas globais, estabelecer relações entre as diferentes dimensões e as variáveis em estudo. O tratamento informático foi realizado utilizando o *software* SPSS 17. No tratamento das entrevistas, através da análise de conteúdo, efetuando codificações por categorias previamente identificadas, na nossa matriz de pesquisa. O processo de categorização e tratamento de dados estatísticos foi efetuado com apoio do Software WebQDA.

Caraterização dos casos da População em estudo. Foi considerado o universo dos representantes dos Conselhos Gerais de Escolas Agrupadas do Concelho em estudo, num total de 61 docentes, 21 representantes do Município, 19 elementos representantes do pessoal não docente, 3 representantes de pais e/ ou EE, 24 representantes das entidades da comunidade. Quanto aos alunos, apenas foram considerados 4 alunos, pois, as situações em que o Regulamento Interno identificava a sua existência, já se encontrava ultrapassada. Após recolha e tratamento foram validados 80,35% do Universo da população em estudo e, cuja distribuição por grupo podemos verificar através do Gráfico n.º 1.

Na constituição dos conselhos gerais 71,5% das percentagens válidas correspondem ao sexo feminino, e 28,5% do género masculino. No que se refere aos representantes dos professores, verificamos que 87,3% são mulheres e os restantes homens. Esta tendência no feminino verifica-se nos representantes do Município (75,0%), entidades da comunidade (76,9%) e pessoal não docentes (64,7%). Na amostra referente aos representantes dos pais e /ou EE, 51,4% são do sexo masculino e os restantes do sexo feminino (48,5%).

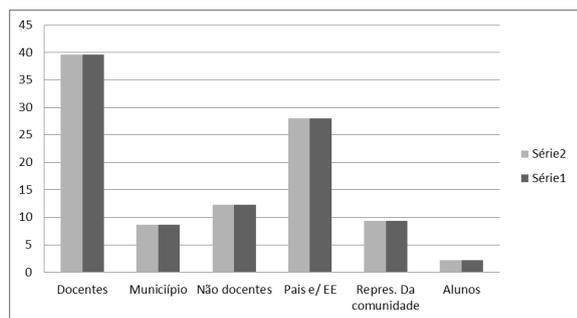


Figura 1 Distribuição de Inquéritos validados CG (N=173, n=139)

Quanto à distribuição dos professores, segundo o nível de ensino, constatamos que 22,2% são representantes da educação Pré-escolar; 25,9% do 1º ciclo de escolaridade; 24,1% do 2º ciclo. Quanto aos diretores dos Agrupamentos de Escolas, foram efetuadas oito entrevistas (n = 9). A média de idade dos diretores é de 51,6 anos. A distribuição por sexo é idêntica. Todos os entrevistados referiram serem licenciados, e destes, apenas um indicou possuir uma pós-graduação em Gestão Escolar. No que concerne à experiência na gestão, apenas um dos diretores referiu ser este o seu primeiro mandato.

A participação da comunidade e a dimensão democrática do Projeto Educativo

A dimensão democrática, fundada na participação da comunidade, no conselho geral das escolas, bem como na construção dos seus projetos educativos capazes de se constituírem como mobilizadores na construção de uma escola comunidade educativa. O PE encerra uma dupla dimensão: *normativa e democrática*. A dimensão indutiva (normativa) fundamenta-se na necessidade de agir sobre a escola, enquanto instituição social de serviço público, ao mesmo tempo que constitui, um instrumento de afirmação da autonomia da escola através do controlo, regulação e prestação de contas (Formosinho & Machado, 2000d). A dimensão democrática é determinada pela possibilidade de uma ação coletiva, o agir sobre a escola, a participação da comunidade na definição, construção, execução e avaliação (Formosinho et. al., 2010; Barroso, 2000). Uma abordagem capaz de responder ao nosso objetivo de Investigação: Identificar de que forma os atores se relacionam com o PE enquanto instrumento da autonomia da escola.

A ação indutiva do Projeto Educativo

Quanto à construção do PE como resposta a um procedimento legal, foram validados 139 inquéritos. Para os representantes no CG, 26,6% entende que a sua elaboração traduz em “muito” essa necessidade, sendo que para 35,3% responde de forma suficiente o cumprimento normativo. Na correlação entre Grupo a que pertence no Conselho Geral e a elaboração do PE como requisito formal 25,5% de docentes (n=55) entende que a sua elaboração reflete em muito a necessidade de resposta a um formalismo legal, sendo

que para o pessoal não docente representa 41,2% (n=17) dos casos.

A construção do PE parece na perspetiva dos inquiridos, globalmente, não responder à necessidade do agir sobre a escola, mas do seu cumprimento formal face à heteronomia, por oposição a uma construção indutiva de escola, enquanto instituição social e de serviço público, no sentido da proposta de Barroso (1998b).

A participação democrática conferida pela afirmação: “é submetido à discussão pública antes de ser sufragado, pelo CG” permite-nos verificar através da medida de localização de tendência central, (a mediana) que é apenas considerada suficiente. Parece-nos relevante referir que para 14 representantes dos pais e/ ou EE (n=39) a participação da comunidade, na discussão do PE é “pouca”.

Relativamente à questão: *a sua discussão é limitada ao CG*, a variável ordinal utilizada, permite-nos situar o PE no plano formal, por conseguinte, a discussão é remetida para o CG, entendido como órgão representativo da comunidade. Para 80,6% das percentagens cumulativas obtidas indica-nos que o PE é limitado ao CG de forma suficiente.

Uma leitura de dados que nos permite inferir, um défice na participação da comunidade na discussão do PE, o que traduz a conceção da lei, ao remeter a responsabilidade da sua construção ao diretor e verificação pelo CP, sendo apenas responsabilidade do CG a sua aprovação formal, segundo a lógica da democracia representativa.

Por último, e na resposta à questão: *identifico-me com o PE do meu Agrupamento de Escolas*, foram validadas 137 frequências, correspondendo a 98,6% do universo da amostra (N=139), sendo que dois casos, não responderam à questão (1,4%). Parece-nos significativo que 46,7% da amostra se identifique apenas, de forma suficiente, correspondendo também à linha de tendência na variável (mediana)

Conforme constatamos existe uma *dissociação entre os pressupostos de um PE indutor da mudança e instrumento de ação*, ou seja, enquanto, resultado da vontade e participação da comunidade. A perceção dos casos relativamente ao PE do seu Agrupamento é indissociável dos pressupostos de base quer na sua construção quer da discussão pública.

Legitimação política do PE. O PE embora *legitimado como instrumento de ação política* no Conselho Geral, segundo a fórmula de democracia indireta, ou seja o voto dos representantes da comunidade educativa, revela um défice na democracia participativa. Corresponde uma conceção restritiva, ao remeter a discussão para comissões/grupos de trabalho. O processo de deliberação, enquanto pressuposto de transformação do PE em projeto coletivo, indutor de uma escola comunidade educativa é, porém remetido para a mera participação formal. A distribuição dos casos leva-nos a questionar a validade e, por conseguinte, dos fundamentos da construção e discussão do PE, enquanto instrumento de ação, quando limitado na sua

discussão nos diferentes fóruns de participação da comunidade.

O PE e o Programa de intervenção do diretor (PID). Na análise da relação entre o PID e PE recordamos o prólogo do DL 43/89, onde a autonomia se define a partir do desenvolvimento de um projeto educativo, operacionalizado na concretização de documentos de gestão estratégica da escola (artigo 2.º, n.º2); ou o DL 75/2008, onde, o PE se define “como instrumento do exercício da autonomia” (artigo, 9.º n.º1). Por conseguinte, no atual modelo de AGE (administração e gestão das escolas), impõe-se determinar de que forma se relaciona com o PID. O PID é definido como instrumento de Gestão, e um dos instrumentos utilizados aquando da seleção do diretor, conforme determinado, pelo DL 75/2008 (artigo 22.º). Este deve ser objeto de acompanhamento por parte do CG. Na análise de conteúdo efetuada às entrevistas dos diretores, obtivemos categorias que nos permitem apreender o conteúdo manifesto, bem como o que lhes está subjacente (Sierra Bravo, 1991), para a compreensão da dimensão democrática do PE. Segundo os diretores de Agrupamento, o PID, é entendido como resposta a um cumprimento legal, no processo de candidatura, à função. Uma análise que nos permite perceber-lo enquanto:

1. Um instrumento entendido como “extensão” do PE: “casou teve que integrar o PE, mas de facto não teve aquele peso” (Entrevista, AA8). Desta forma é percebido como cópia do PE (16,67). Ainda e segundo os diretores, a sua construção situa-se na continuidade no cargo: “Como estive na génese de muitos dos projetos educativos de certa maneira foi aprofundar alguns aspetos” (Entrevista, AA1).
2. Indefinição no mandato que subjaz ao PE ou PID, pois como referia um diretor “PE é outro sufrágio que vai duplicar a apresentação daquilo que se quer fazer nesta comunidade educativa. ... Estou a tentar casar os dois mas é difícil (Entrevista, AA4). Simultaneamente, é assinalada a dificuldade em articular os dois documentos “não posso fazer um documento do documento” (Entrevista, AA6).
3. O PID, como instrumento de ação, proposto pelo diretor e legitimado pela comunidade que o sufraga, define-se não como um instrumento de rutura, mas de continuidade de gestão (diretores) das escolas: “Eu estou aqui há 16 anos. (...). Como estou aqui a equipa manteve-se (Entrevista, AA5).
4. O PID como contrato estabelecido entre o diretor e a comunidade que legitima a sua ação, através do voto, deveria, segundo os dados substituir-se ao PE: “o (PID) único projeto que devia estar na mesa”, subvalorizando.

A ação da comunidade e o Projeto Educativo

A transformação de um instrumento de ação, do agrupamento, operacionalizando-o, através do Plano Anual de Atividades, segundo os dados recolhidos junto dos representantes da comunidade no CG permite-nos identificar ações distintas, nos diferentes indicadores. Na questão “O PAA concretiza as metas do PE” verificamos que para 59,7% dos inquiridos, esse objetivo é muito atingido. Na correlação entre o grupo a

que pertence e grau de concretização das metas do PE, através do PAA para os representantes dos pais é apenas atingido de forma suficiente por oposição aos representantes dos docentes que o entende como “muito concretizado” (54,9%).

O PAA como produto da participação da comunidade permite constatar que 48,2% dos casos entendem que o PAA resulta em muito da participação da comunidade educativa, sendo que para 43,2% dos inquiridos o resultado dessa participação pode, apenas, ser considerado suficiente. Nas entrevistas aos diretores o PAA surge como operacionalizador do PE (20%, n=58). A participação da comunidade é remetida para as estruturas formais, como as Associações de Pais (50,09%, n=55). A importância atribuída às estruturas formais parece sobrepor-se à comunidade em geral, na operacionalização do PE.

Na análise do PAA como instrumento ao serviço da articulação dos diferentes ciclos, a análise estatística univariada permite-nos verificar que para 53,2% (n=74) a sua operacionalização contribui em muito para a articulação vertical, valorizado especialmente, pelos docentes. Quanto à possibilidade de abertura do PAA à participação da comunidade local, através de projetos ou parcerias, permitiu determinar que a mediana situa-se no suficiente para 57,6% dos membros do CG. Para os representantes do pessoal docente, essa participação é entendida como muito, para 22,3% dos casos (n=31). Quanto à participação dos pais no desenvolvimento de atividades do PAA, foi considerada suficiente por 47,5% (n=66) dos inquiridos.

A análise de conteúdo aos Projetos Educativos do Concelho, permitiu-nos verificar que a comunidade é entendida a partir da participação dos seus membros:

1. Pais e ou EE (n=89) representam 55,4%, associado sobretudo com a categoria “envolvimento no processo de Ensino-Aprendizagem” (26,11%);
2. Os alunos com 27,29% das referências, na categoria.
3. Quanto à participação da comunidade, na análise e discussão do PE, representa 14,12% das referências obtidas.

Verifica-se assim uma dissonância entre os princípios presentes nos projetos educativos, elaborados segundo os pressupostos de integração da comunidade, numa lógica sociocomunitária, quando confrontados com os resultados de investigação, pois constata-se um défice de participação ao nível da construção, discussão e operacionalização do PE. A análise categorial às entrevistas dos DAE's, no que se refere à Ação da Comunidade Educativa e da sua relação com o PEA, permitiu-nos identificar subcategorias distintas: i) valorizando a abertura da Escola à Comunidade; ii) a participação da comunidade a partir do CG é entendida como contributo à concretização do PE, logo de um aprofundamento da participação.

Na caracterização da relação entre a relação escola-comunidade nos Agrupamentos de Escolas, a posição da mediana situa-se no suficiente. Na correlação entre grupo a que pertence no CG e a planificação das *atividades extracurriculares* apenas 30,9% dos docentes que integram o CG consideram que as atividades

extracurriculares são “muito” programadas pela Escola e outros membros da comunidade. Quanto à participação da comunidade na resolução de problemas da escola, mais uma vez a mediana apenas a indica como suficiente. Quanto à colaboração da Escola 70,5% entende-a como ainda como limitada. No desenvolvimento de formas de cooperação mantem-se como suficiente (52, 5%) e “muito” para 47,5% dos casos. Para os representantes da autarquia (Município) o desenvolvimento de formas de cooperação com a comunidade é assinalado como muito para 66,7% (n=8).

Na análise dos indicadores presentes na relação escola comunidade – educativa: “a escola participa em atividades promovidas pela comunidade”, mais uma vez a mediana posiciona-se no suficiente. Contudo parece-nos importante registar a forma como é “muito” percecionada pelos diferentes grupos representados:

1. Docentes - 52,7%.
2. Pais e/ou EE - 14,8% .
3. Representantes do Município - 58,3%
4. Entidade da comunidade - 38,5%

A compreensão desta dimensão, a partir da análise de conteúdo às entrevistas aos diretores, permitiu-nos identificar diferentes categorias i) estabelecimento de parcerias com a comunidade; ii) a dinamização de atividades pela comunidade; iii) desenvolvimento de ações da escola na comunidade, enquanto fatores de desenvolvimento sociocomunitário, de uma escola que se relaciona com a comunidade.

Conclusão

A participação da comunidade no Conselho Geral e o potencial democrático do PE permite-nos identificar distintas lógicas de ação. O PE indutivo assente na necessidade de agir sobre a escola, logo instrumento de afirmação da autonomia da escola (Formosinho & Machado 2000d) e o PE enquanto expressão da comunidade na sua dimensão democrática (Formosinho et. al., 2010, Barroso, 2000). Não resistimos, a citar Santos Guerra: “As escolas não são sinos de vidro situados num espaço vazio. Estão imersas num contexto sociopolítico e dependem, como instituições heterónomas da administração educativa” (2002, p. 141), apresentamos algumas das evidências que entendemos nucleares:

1. Os Conselhos Gerais no quadro de uma democracia participativa e numa dimensão sociocomunitária podem constituir-se como potenciadores de uma autonomia das escolas, sustentados em processos deliberativos e numa construção coletiva da vontade da comunidade, numa verdadeira assunção das suas finalidades enquanto órgão de direção.

2. Impõe-se a necessidade de um Projeto Educativo plural e democrático capaz de permitir a construção de verdadeiras comunidades democráticas. De forma a assegurar uma efetiva participação na escola, deveria ser um projeto coletivo da comunidade. Só uma verdadeira participação democrática no governo das escolas, como consequência desse projeto (enquanto contrato à semelhança do contrato social) tornaria possível uma

gestão mais eficaz, fundada num verdadeiro compromisso com as opções tomadas, expressão da assunção de uma verdadeira consciência democrática da participação e sobretudo, compromisso com uma democracia participativa, enquanto ação capaz de contribuir para o “bem-comum” da comunidade, isto é, a fundação de uma verdadeira escola comunidade – educativa.

3. De acordo com os resultados obtidos a dimensão democrática do Projeto Educativo encontra-se ferida no seu potencial emancipatório, pois não é possível a existência de autonomia sem democracia, já que nos agrupamentos de escola resulta essencialmente de uma construção heterónoma.

4. O PE resulta de uma conceção restritiva da comunidade, logo uma mera participação limitada. Por outro lado, são-lhe atribuídos novos significados e incoerências quando sobreposto ao plano de Intervenção do Diretor. O Projeto Educativo perde o potencial emancipatório e democrático para se reverter em instrumento de ação dual, ou seja, o projeto de intervenção do diretor

5. Enquanto ação coletiva da comunidade, a participação da comunidade é restrita. Neste sentido e recordando Santos Guerra “partilhar acontecimento não significa que haja um intercâmbio profundo de opiniões, já que para isso precisamos de partilhar significados” (2000/2002a, p. 179). A participação dos pais é remetida para atividades subsidiárias.

Bibliografia

- Barroso, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, 21, 33-58.
- Barroso, J. (1998a). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, F. I. (2005). O local em educação. Animação, gestão e parceria. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J.; Fernandes, A. & Machado, J. (2010). Contratos de autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & H. Ferreira (Eds.). J. M. Alves (Coord.), *A autonomia da escola pública em Portugal* (pp. 31-41). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Habermas, J (2000). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Editorial Trota, SA. (Original publicado em 1992).
- Habermas, J. (1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris: Gallimard.
- Santos, B. S. (2002c). *Introdução a uma ciência pós moderna*. Porto: Edições Afrontamento.