

## A(s) pluralidade(s) da participação dos/as alunos/as na administração das escolas: ‘Incentivo a emancipar-nos’ ou ‘desperdício de tempo’?

The plurality of students’ participation in school administration:  
‘An incentive to emancipate ourselves’ or ‘a waste of time’?

Les pluralités de la participation des élèves à l’administration des écoles:  
‘Un moyen de nous émanciper’ ou ‘une perte de temps’?

---

Inês Sousa\* & Elisabete Ferreira

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

---

### Resumo

A participação dos/as alunos/as na administração das escolas é frequentemente apresentada como expressão de autonomia e cidadania democrática. Contudo, essa promessa confronta-se com lógicas escolares marcadas pela performatividade, meritocracia e culturas gestionárias que perpetuam uma tradição adultocêntrica, centrando a gestão exclusivamente nos/as professores/as e criando certas resistências ou (des)valorização do interesse dos/as jovens em participar na administração das suas escolas. Neste contexto de inquietação, o artigo tem como objetivo analisar as formas e os sentidos da participação discente na administração escolar, identificando práticas, obstáculos e tensões que atravessam os processos de democratização das escolas, situando essa análise num cenário político-educativo *crísico*. Com base num estudo de caso de metodologia mista, apresenta-se um recorte qualitativo, que incluiu grupos de discussão focalizada com alunos/as, entrevistas com diretores/as e professores/as, e observação participante em quatro escolas públicas portuguesas, compreendendo práticas formais e informais de participação e as perceções dos/as diferentes atores. Os seus discursos evidenciam tensões entre o prescrito e o vivido, entre o direito à participação e a realidade nas escolas, apontando para a importância das culturas escolares no (re)conhecimento da voz discente. Ainda que atravessados por lógicas tecnocráticas de governação, os espaços escolares revelam-se essenciais para práticas de resistência e reinvenção democrática, desafiando os/as alunos/as a exercerem um papel político ativo na construção de uma escola mais participativa e democrática.

**Palavras-chave:** democracia, participação, autonomia, alunos/as, ensino secundário

### Abstract

Student participation in school governance is often presented as an expression of autonomy and democratic citizenship. However, this promise confronts school logics marked by performativity, meritocracy, and managerial cultures that perpetuate an adult-centric tradition, focusing governance exclusively on teachers and creating certain resistances or (de)valuations of young people’s interest in participating in the administration of their schools. In this context of

---

\* **Correspondência:** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal.  
E-mail: [up201405052@edu.fpce.up.pt](mailto:up201405052@edu.fpce.up.pt)

tension, the article aims to analyse the forms and meanings of student participation in school governance, identifying practices, obstacles, and tensions that shape the processes of school democratisation, situating this analysis within a crisis-ridden political-educational scenario. Based on a mixed-methods case study, a qualitative segment is presented, which included focus group discussions with students, interviews with school principals and teachers, and participant observation in four Portuguese public schools, encompassing formal and informal participation practices and the perceptions of different actors. Their discourses reveal tensions between the prescribed and the experienced, between the right to participate and the reality in schools, highlighting the importance of school cultures in recognising and valuing student voice. Although shaped by technocratic governance logics, school spaces prove essential for practices of resistance and democratic reinvention, challenging students to play an active political role in building a more participatory and democratic school.

**Keywords:** democracy, participation, autonomy, students, secondary education

## Résumé

La participation des élèves à la gestion des écoles est souvent présentée comme une expression d'autonomie et de citoyenneté démocratique. Cependant, cette promesse se heurte à des logiques scolaires marquées par la performativité, la méritocratie et des cultures managériales qui perpétuent une tradition adultocentrée, centrante la gestion exclusivement sur les enseignants et créant certaines résistances ou une (dé)valorisation de l'intérêt des jeunes à participer à l'administration de leurs écoles. Dans ce contexte d'inquiétude, cet article a pour objectif d'analyser les formes et les significations de la participation des élèves à la gouvernance scolaire, en identifiant les pratiques, obstacles et tensions qui traversent les processus de démocratisation des écoles, situant cette analyse dans un contexte politico-éducatif en crise. À partir d'une étude de cas à méthodologie mixte, une partie qualitative est présentée, incluant des groupes de discussion focalisés avec les élèves, des entretiens avec les directeurs et enseignants, ainsi qu'une observation participante dans quatre écoles publiques portugaises, englobant les pratiques formelles et informelles de participation et les perceptions des différents acteurs. Leurs discours révèlent des tensions entre le prescrit et le vécu, entre le droit à la participation et la réalité des écoles, soulignant l'importance des cultures scolaires dans la reconnaissance et la valorisation de la voix des élèves. Bien que traversés par des logiques technocratiques de gouvernance, les espaces scolaires se révèlent essentiels pour des pratiques de résistance et de réinvention démocratique, incitant les élèves à jouer un rôle politique actif dans la construction d'une école plus participative et démocratique.

**Mots-clés:** démocratie, participation, autonomie, élèves, enseignement secondaire

## 1. Introdução

A participação democrática dos/as alunos/as nas escolas tem sido reiteradamente reivindicada como um pilar da educação para a cidadania e da escola democrática. No entanto, essa promessa tem colidido frequentemente com lógicas escolares marcadas pela gestão tecnocrática, pela obsessão com resultados quantificáveis e pela redução dos/as alunos/as a sujeitos passivos de um *ofício de aluno/a* (Perrenoud, 1995), pouco compatível com práticas de participação, autonomia e decisão. A tensão entre promessa e realidade, entre norma e prática, torna-se ainda mais evidente quando situada num presente *crísico* (Ferreira, 2007, 2012, 2017), atravessado por sucessivas e interligadas crises que afetam os sistemas educativos e os próprios sentidos e missões atribuídos à escola. Como propõe Ferreira, trata-se de reconhecer e assumir uma condição marcada pela permanência da(s) crise(s) que estrutura o modo como se pensa, organiza e governa a educação. Especificamente neste cenário de governação da educação, a escola não escapa às múltiplas crises que a vão moldando, desde logo, a crise da globalização, do capitalismo, da democracia liberal e a crise ecológica (Ball, 2014; Estêvão, 2012; Harris & Jones, 2025; Sant, 2019, 2021; Stoer, 2002).

A crise da globalização exprime-se na imposição de novos mandatos – uma *agenda globalmente*

*estruturada para a educação* (Dale, 2004) – que dissemina padrões internacionais de avaliação, orientados pela competitividade e pela performatividade sistémica (Estêvão, 2012). A educação tende a ser redesenhada como *serviço estratégico* para a economia global, subordinada a um modelo de racionalidade instrumental e a uma lógica de mercado (Afonso, 2002, 2010; Ball, 2014; Dale, 2004).

A crise do capitalismo manifesta-se nas desigualdades estruturais que condicionam o acesso (e sucesso) à educação e nas contradições entre meritocracia e justiça social, aprofundadas por uma economia que procura conciliar o *Estado-avaliador*, mais preocupado com um currículo nacional comum e o controlo dos resultados, com a filosofia de *mercado educacional* (Afonso, 2002; Estêvão, 2012) e o *edu-business* (Ball, 2014). A promoção destas soluções mercantis para problemas sociais remete, por sua vez, para uma crise da democracia liberal, marcada por uma crescente desconfiança nas instituições representativas e pelo enfraquecimento da participação cívica – inclusive dos/as jovens (Costa et al., 2022; Przeworski, 2019). Por fim, a crise ecológica impõe novos desafios à educação, exigindo respostas formativas que articulem justiça ambiental, responsabilidade e ação coletiva transformadora, num (des)enquadramento que tem levado muitos/as jovens à rua por todo o mundo (Sousa & Ferreira, 2024d).

Neste contexto, importa reconhecer a incerteza política que atravessa as escolas, historicamente dominadas por adultos e por formas naturalizadas de autoridade docente, pouco questionadas e quase invisíveis (Sarmiento, 2022; Sarmiento et al., 2007). A participação discente aparenta assim estar dependente do reconhecimento, bem-estar e vontade dos/as professores/as, que raramente consideram os/as alunos/as como parceiros/as legítimos/as para pensar a escola (Fernandes, 2009; Rodríguez-Pascual, 2020). Questiona-se, por isso, por que são os/as alunos/as frequentemente convocados/as para reivindicações docentes, mas quase nunca reconhecidos/as como sujeitos de decisão (Hart, 1992)? A cultura escolar parece formar alunos/as dependentes das iniciativas e projetos dos/as professores/as, reconhecendo-os/as apenas no seu *ofício de aluno/a* e não como sujeitos de direito, num paradoxo que se prolonga há décadas. Neste quadro, (per)seguimos a perspetiva freiriana (Freire, 1968/1981, 1996), pensando-a inclusive para a formação inicial e contínua de professores/as, recusando o autoritarismo e defendendo uma educação como diálogo entre professor/a e aluno/a, onde cada um/a constrói autonomia em experiências e decisões que respeitem a liberdade.

Apesar deste pano de fundo *crísico* (Ferreira, 2012), que se desenha contraditório aos valores da educação democrática e solidária, na escola podem também emergir possibilidades de transformação, reinventando o mundo (Freire, 1996) e abrindo espaço para a(s) pluralidade(s) da participação dos/as alunos/as – reconhecidas e formalizadas, ou transgressoras e não convencionais –, mas quase sempre tensionadas por dispositivos institucionais de controlo e avaliação (Afonso, 2002, 2010; Stoer, 2002; Torres et al., 2019). Percebendo a escola, cada vez mais, como um espaço meritocrático e competitivo, a promessa de participação democrática revela-se frequentemente limitada, sendo, por vezes, questionada pelos/as próprios/as alunos/as como um “desperdício de tempo” (Escola B\_GDF1), como se percebe nas vozes ouvidas neste estudo. No entanto, é precisamente neste contexto de crise(s) que importa incentivar a participação informada, as vozes dissonantes e a autonomia dos/as alunos/as (Sousa & Ferreira, 2024a,

2024b) – expressas também nas suas palavras como um “incentivo a emancipar-nos” (Escola D\_GDF2).

Este estudo centra-se no ensino secundário, considerando que neste ciclo de estudos os desafios de liberdade, autonomia e participação discente assumem contornos específicos. Em Portugal, o ensino secundário passou a ser obrigatório para todos/as a partir de 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), reunindo, na escola, jovens com experiências sociais, culturais e escolares muito diversificadas (Matos, 2013). Este ciclo de estudos integra exigências académicas e expectativas sociais particulares, bem como direitos formais de participação, incluindo a possibilidade de representação e voto no órgão do conselho geral a partir dos 16 anos (Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012). O contexto do ensino secundário, marcado por uma cultura meritocrática e performativa (Antunes, 2018; Azevedo, 1999, 2000; Matos, 2013), torna-se, assim, especialmente relevante para investigar as tensões e possibilidades da participação discente, entre normas formais e práticas quotidianas.

Problematiza-se, assim, a afirmação de Freire (1996, p. 126): “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”, procurando, neste artigo, refletir sobre a participação dos/as alunos/as na administração das escolas como uma resposta educativa às crises contemporâneas. Confrontam-se, para isso, as possibilidades previstas nos normativos com as formas de participação descritas por alunos/as, professores/as e diretores/as de quatro escolas públicas portuguesas. Mais do que mapear ausências ou silêncios, importa compreender a pluralidade de modos de participação que emergem, assim como os obstáculos e limites dessas práticas. Que espaços e tempos são (re)conhecidos – ou negados – à participação dos/as alunos/as na administração das suas escolas? Que tensões se expressam entre os discursos normativos e os contextos escolares? Que barreiras encontram os/as alunos/as na sua ação, considerando as lógicas meritocráticas? Que limites enfrentam os/as diretores/as e professores/as à gestão democrática das escolas, considerando as lógicas de controlo e prestação de contas?

Procurando dar resposta a estas questões, o artigo apresenta primeiro um enquadramento teórico, na agenda nacional e internacional, e uma contextualização da política-normativa portuguesa sobre a participação discente na administração das escolas, seguido da descrição dos procedimentos metodológicos, explicitando-se o recorte qualitativo, que incluiu grupos de discussão focalizada com alunos/as, entrevistas com diretores/as e professores/as, e observação participante. Depois da metodologia, são discutidos os resultados da investigação, explorando práticas formais e informais de participação e as perceções de alunos/as, professores/as e diretores/as. Por fim, apresentam-se as considerações finais e reflexões sobre os desafios e possibilidades de uma participação discente tendencialmente mais democrática.

## **2. A participação discente em tempos de crise: Novo(s) ofício(s) de aluno/a?**

Nas últimas décadas, num contexto político-educativo fortemente influenciado por agendas internacionais – difundidas por organismos como a OCDE, o Banco Mundial e a União Europeia (Ball, 2000, 2014; Barroso & Viseu, 2006; Marinho et al., 2019) – e pelas suas traduções em políticas curriculares e estratégias de

avaliação nacionais, que tendem a privilegiar competências dos/as jovens-alunos/as associadas a modelos meritocráticos e neoliberais, a participação dos/as alunos/as nas escolas – e na sua administração e gestão em particular – é enquadrada, e muitas vezes limitada, por uma organização que se quer gerida de forma eficaz e orientada para resultados mensuráveis (Afonso, 2002, 2010). Apesar dessas novas exigências de *desempenho escolar*, que tendem a desvalorizar práticas colaborativas e democráticas, a participação dos/as alunos/as permanece como um campo plural e complexo, onde se entrelaçam diferentes concepções e formas de exercício da cidadania.

Conforme já se assinalou noutros trabalhos (Sousa & Ferreira, 2024c), podem identificar-se diversas tipologias de participação discente: entre a mera consulta – sem oportunidades para influenciar ou contribuir (Graham et al., 2019; Rönnlund, 2014) – a formas mais ativas de participação, onde as opiniões que transmitem e os problemas que assinalam são tidos em conta e influenciam a decisão (Hulme et al., 2011). Distingue-se também entre participação direta, em que todos/as têm espaço e tempo para se expressar, e participação representativa, onde são eleitos/as representantes dos interesses ou necessidades de todos/as (Rönnlund, 2014). Pode estabelecer-se ainda a diferença entre participação formal, exercida em órgãos e estruturas institucionalizadas, e informal, nas relações quotidianas entre alunos/as, professores/as e funcionários/as, através de processos colaborativos e interações não estruturadas (Simó et al., 2016; Warren et al., 2019). Outra tipologia opõe participação convencional, como o voto e outras formas tradicionais de envolvimento, à participação não convencional, que se afasta dos padrões normativos estabelecidos nos regulamentos e normas institucionais (Andersson, 2019; Falcão & Silva, 2020; Rodríguez et al., 2016). Autores como Fielding (2001) e Hart (1992) oferecem outros modelos que ajudam a mapear esta diversidade, propondo escalas – e escadas (Hart, 1992) – que vão desde a manipulação simbólica até à autonomia efetiva. Este quadro evidencia que, mesmo em contextos dominados por racionalidades tecnocráticas, a participação dos/as alunos/as constitui um espaço de disputa e diálogo, onde os/as alunos/as constroem sentidos próprios para o seu papel na escola, alternando entre lógicas de cooperação, contestação e resistência (Ferreira, 2012; Sousa & Ferreira, 2024a, 2024b).

Retomando a ideia do *ofício de aluno/a* (Perrenoud, 1995), entendido como o conjunto de funções, deveres e responsabilidades atribuídas aos/as jovens na escola, problematizamos este conceito à luz das múltiplas crises contemporâneas. Nessa perspetiva, o *tradicional ofício de aluno/a* já não se resume a cumprir tarefas escolares, atingir metas de desempenho ou responder às exigências curriculares. Cada vez mais, o/a aluno/a vê-se convocado/a a exercer papéis contraditórios: ser agente ativo/a de cidadania e ao mesmo tempo sujeito/a de avaliação permanente; colaborar com outros/as, mas competir pelos melhores resultados; adaptar-se às regras instituídas, mas também encontrar formas de expressar a sua voz. Assim, os *novos ofícios do/a aluno/a* – designação que aqui propomos – implicam-se num campo político *crísico* marcado por forças e incertezas, por ambivalências e desigualdades, onde a participação é, muitas vezes, simultaneamente incentivada e restringida.

A participação discente é, assim, concetualizada enquanto presença dos/as alunos/as nos órgãos de administração e gestão e nos momentos importantes de decisão, mas também com novas ideias e poder de

exposição de problemas sentidos, de forma a ser possível influenciar o que é definido e encontrando respostas criativas e solidárias. Possível numa educação como prática de liberdade, numa *pedagogia engajada*, que desperta nos/as alunos/as uma autonomia e *liberdade transgressora* (Correia, 2024; hooks, 2013), sendo para isso necessário contrariar as correntes de uma educação bancária (Freire, 2003); desafiar as formas de organização hierárquica e assimétrica; e desenvolver uma consciência e pensamento crítico, que provoque nos/as alunos/as outros olhares curiosos e audaciosos.

### 3. Discursos tensionados no quadro político-normativo

Ainda que se reconheça, com Freire (1968/1981, 1996), que “nada muda por decreto”, e se recusem visões deterministas e imperativas dos normativos legais (Ferreira, 2017), importa considerar que o enquadramento político-normativo vigente tem tensionado – ou mesmo restringido – as possibilidades de participação dos/as alunos/as na administração das escolas.

Em Portugal, nas últimas décadas, o modelo dominante na governação das escolas tem sido marcado por um forte predomínio da gestão unipessoal, pelo controlo remoto das instituições e pela implementação de mecanismos de responsabilização (*accountability*) e avaliação contínua – elementos centrais da denominada Nova Gestão Pública (Afonso, 2010; Carvalho, 2016; Lima, 2021; Lima & Sá, 2017; Martins, 2014). Percebe-se nestes elementos a erosão da gestão democrática nas escolas, até pelo esvaziamento da democracia e alienação dos atores escolares, aparentando apenas se garantir uma conceção formalista e procedimentalista de democracia – talvez uma *encenação democrática* (Lima, 2018).

Na transição político-normativa na administração das escolas, entre 1998 (Decreto-Lei n.º 115-A/98) e 2008 (Decreto-Lei n.º 75/2008), interessa realçar a perda de lugares de participação dos/as alunos/as nos órgãos de governo das escolas, onde, atualmente, apenas têm presença e voto no conselho geral alunos/as maiores de 16 anos. Este recuo representa não apenas uma alteração legal, mas um enfraquecimento do reconhecimento institucional da voz dos/as alunos/as na vida escolar. De igual modo, a sua participação no conselho pedagógico – órgão responsável pelas questões pedagógicas e curriculares – só é possível por convite do/a seu/a presidente, o que limita a sua capacidade de intervenção nas decisões pedagógicas que afetam diretamente o quotidiano escolar. Desta forma, a intervenção de todos/as em órgãos colegiais participados concorre com a centralidade colocada na figura unipessoal do/a diretor/a, responsável pela gestão e prestação de contas (Lima, 2012; Torres, 2013).

Paradoxalmente, percebe-se que tem sido enunciado um conjunto de propostas que se preocupam com a formação de alunos/as autónomos/as, responsáveis e ativos/as e que se apresentam no perfil do/a aluno/a (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO], 2017), nas estratégias de cidadania e desenvolvimento (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania [ENEC], 2017; Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento [ENED], 2009, 2018) e até no projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018), referindo-se à importância do envolvimento dos/as alunos/as e o seu

papel enquanto autores, numa intervenção cívica que privilegie a livre iniciativa, autonomia e responsabilidade (Artigo 21.º, Decreto-Lei n.º 55/2018).

Este recente enquadramento político-educativo, aparentemente centrado na participação e autonomia dos/as alunos/as – apesar de parecer contraditório ao regime de autonomia e administração das escolas em vigor – ao ser (re)conhecido poderá criar “possibilidades de resistência aos discursos e de transgressão aos normativos para se inventarem outras possibilidades e movimentos nas escolas” (Ferreira, 2017, pp. 43–44), neste cariz de (re)interpretações normativas e no pressuposto da autonomia e participação democrática dos/as alunos/as nas suas escolas.

#### 4. Recorte de um percurso metodológico

No âmbito do estudo mais abrangente que foi realizado, sobre a autonomia e voz dos/as alunos/as do ensino secundário português, apresenta-se neste artigo um recorte metodológico qualitativo, com base nos discursos de alunos/as, diretores/as e professores/as, de quatro escolas públicas portuguesas (duas escolas do Norte, uma do Centro e uma da Grande Lisboa), procurando identificar práticas e experiências de participação e compreender como os/as alunos/as reconhecem – ou não – a sua autonomia e voz na administração das escolas. A seleção destas escolas seguiu uma amostragem intencional, orientada pelos objetivos do estudo, procurando compreender diferentes expressões de participação discente democrática. As escolas foram identificadas a partir de um levantamento nacional prévio, com base em contactos institucionais e redes educativas, definindo-se como critérios de seleção: (1) a existência de práticas que incentivassem a voz, autonomia e participação discente; (2) uma distribuição geográfica diversificada; e (3) a diversidade organizacional e pedagógica, considerando a dimensão e estrutura das escolas (agrupadas e não agrupadas), os seus projetos educativos e a eventual participação em programas como os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) ou o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP).

A entrada e permanência nestas quatro escolas decorreram de formas bastante diferentes, entre 2021 e 2024, acompanhando os ritmos e dinâmicas de cada contexto. Em algumas destas escolas, a aproximação foi mais prolongada e possibilitou a participação continuada em diversas iniciativas (sessões com a comunidade educativa, junto do poder municipal e em projetos de escola); noutras, o contacto foi mais pontual, centrado em momentos de maior mobilização da vida escolar, como assembleias de alunos/as ou campanhas eleitorais das associações de estudantes.

Neste estudo de caso (Cohen et al., 2018; Morgado, 2012; Stake, 1998; Yin, 2014) utilizaram-se diferentes técnicas, procurando compreender as perceções dos sujeitos e as suas inter-relações no quotidiano escolar. Para isso, desenvolveram-se sete grupos de discussão focalizada (GDF) com alunos/as – tendo participado um total de 51 alunos/as –, quatro entrevistas semi-estruturadas aos/às diretores/as das respetivas escolas e 12 entrevistas a professores/as envolvidos/as em diferentes projetos ou atividades com os/as alunos/as. Além dos GDF e das entrevistas, desenvolveu-se também observação participante, em momentos específicos de

reunião e organização entre os/as alunos/as, com ou sem a presença de professores/as, percebendo-se as dinâmicas e diálogos que estabelecem.

Sustentada numa perspetiva epistemológica da *escuta* (Berger, 1992; Correia, 1998, 2024), na análise e interpretação dos discursos dos/as alunos/as, diretores/as e professores/as, foi necessário olhar os sentidos atribuídos, as perceções apresentadas e as comunicações estabelecidas, num “leque de apetrechos” (Bardin, 2011, p. 33) que se precisou sistematizar (Vala, 1997). No processo de organização e categorização recorreu-se ao *software NVIVO* (versão 15), atribuindo-se diferentes códigos (conforme a terminologia do *software*) ou categorias. A definição destas categorias de análise foi pensada num processo indutivo, tendo-se construído com base no enquadramento teórico e na própria análise e interpretação das transcrições – as categorias *esperadas* e as *surpreendentes* (Creswell & Creswell, 2021). Entre as principais categorias identificadas encontram-se: autonomia das escolas, autonomia dos/as alunos/as, cultura democrática da escola, gestão democrática, participação discente e voz dos/as alunos/as. Cada categoria incluiu subcategorias ou descritores específicos; por exemplo, na categoria “participação discente” destacaram-se assembleias de escola e de turma, associações de estudantes, conselhos geral e pedagógico, enquanto na categoria “voz dos/as alunos/as” foram consideradas conceções e perceções pessoais de alunos/as, diretores/as e professores/as. Considerando a importância das *vozes* neste estudo, foi essencial esta abertura a outras categorias de análise, tendo emergido novas ideias, diferentes práticas e experiências das escolas. Todos os procedimentos deste estudo foram conduzidos de acordo com princípios éticos em investigação em contexto escolar, tendo sido obtido o consentimento informado de todos/as os/as participantes. No caso dos/as alunos/as do ensino secundário, a maioria menor de idade, solicitou-se também autorização aos/às encarregados/as de educação, garantindo-se sempre a possibilidade de desistência a qualquer momento, o anonimato e a confidencialidade dos dados. Antes dos GDF e das entrevistas, apresentou-se aos/as participantes o enquadramento da investigação, os objetivos do estudo e os cuidados éticos adotados, incluindo a autorização para gravação áudio.

A anonimização foi assegurada em todas as fases do estudo, substituindo-se os nomes de escolas, alunos/as, professores/as e diretores/as por códigos e nomes fictícios. O estudo teve parecer favorável da Comissão de Ética da FPCEUP e autorização do MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar), cumprindo a legislação nacional e europeia sobre proteção de dados (Regulamento UE 2016/679; Lei n.º 58/2019). Procurou-se também devolver às escolas algumas das reflexões e conclusões do estudo, tendo-se concretizado, até ao momento, através do envio de um relatório intercalar (Sousa & Ferreira, 2025a).

#### 4.1. Perfil das escolas e dos/as participantes

Decorrente do estudo, considera-se pertinente sistematizar algum enquadramento destas quatro escolas (Tabela 1), inclusive em relação à sua estrutura organizacional, localização geográfica e população discente.

TABELA 1

## Caracterização das escolas onde se desenvolveu estudo qualitativo

|                 | Estrutura organizacional         | Localização                      | População discente                             |
|-----------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------|
| <b>Escola A</b> | Agrupamento de Escolas.          | Norte.<br>Zona urbana.           | 1234 alunos/as<br>(Pré-escolar até secundário) |
| <b>Escola B</b> | Agrupamento de Escolas.<br>TEIP. | Norte.<br>Zona periurbana.       | 843 alunos/as<br>(Pré-escolar até secundário)  |
| <b>Escola C</b> | Agrupamento de Escolas.<br>TEIP. | Centro.<br>Zona urbana.          | 3040 alunos/as<br>(Pré-escolar até secundário) |
| <b>Escola D</b> | Escola não agrupada.             | Grande Lisboa.<br>Centro urbano. | 1677 alunos/as<br>(Ensino secundário)          |

**Fonte:** Elaboração própria.

Em relação aos/às 51 alunos/as do ensino secundário participantes nos GDF (distribuídos pelas quatro escolas – Escola A: 9; Escola B: 21; Escola C: 10; Escola D: 11), a sua idade variou entre os 15 e os 18 anos. O ano de escolaridade incluía o 10.º (16%), 11.º (17%) e 12.º ano (67%). A distribuição de género era de 30 raparigas (59%) e 21 rapazes (41%). Os/as alunos/as frequentavam diferentes cursos: Ciências e Tecnologias (51%), Línguas e Humanidades (31%), Ciências Socioeconómicas (12%) e Artes Visuais (6%). A escolaridade dos pais e o número de livros em casa indicam diversidade sociocultural, refletindo diferentes trajetórias e oportunidades.

No que diz respeito aos/às diretores/as, perceberam-se percursos bastante diferentes na direção das escolas, desde um diretor que já estava na direção há 17 anos, tendo iniciado ainda como conselho executivo (Decreto-Lei n.º 115-A/98), até uma diretora em primeiro mandato; com idades entre os 53 e os 68 anos; sendo três diretores do género masculino, e uma diretora do género feminino.

Em relação aos/às doze professores/as entrevistados/as, identificam-se diferentes funções e cargos, junto do/a diretor/a da escola, desde subdiretor/a, adjuntos/as e assessores/as; no conselho pedagógico; ou assumindo outras funções e/ou projetos mais ligados aos/às alunos/as e à sua participação democrática nas escolas. Entrevistaram-se assim professores/as de idades compreendidas entre os 39 e os 66 anos; 10 do género feminino e dois do masculino; e de oito grupos de recrutamento diferentes.

## 5. Formas plurais de participação dos/as alunos/as: Espaços abertos ou portas entreabertas?

Convocando as vozes de alunos/as, professores/as e diretores/as, exploram-se as perceções sobre o papel dos/as alunos/as nos processos de decisão, no âmbito da administração das escolas. Entre o prescrito e o vivido, entre as definições institucionalizadas e as ações quotidianas, entre “o que se poderia fazer e o que se faz” (Escola D\_Entrevista Professora Filipa), percebem-se múltiplas leituras e práticas.

Desde logo, alguns/as alunos/as demonstram maior predisposição para intervir, com experiência em

expressar opiniões, fazer propostas e participar ativamente na vida escolar; são descritos/as como “muito mais interventivos” (Escola B\_Entrevista Diretor) e com “alguns hábitos, inclusivamente, de fazer propostas, dizer o que é que está menos bem e o que é que está bem” (Escola A\_Entrevista Diretora). Por outro lado, outros/as alunos/as estão menos familiarizados/as com formas de participação ou menos atentos/as a estas dinâmicas coletivas, por vezes “um bocadinho ainda mais à toa”, sem perceberem bem o contexto ou a relevância de determinadas discussões (Escola D\_Entrevista Professora Filipa). As diferenças mencionadas refletem percursos, oportunidades e influências diversificadas – familiares, socioeconómicas e culturais (Sousa & Ferreira, 2025b).

Entre os/as diretores/as, percebe-se uma diversidade de estilos de liderança e aproximação aos/às alunos/as e professores/as, com alguns/as a promover relações mais próximas e canais de comunicação direta – sempre de “porta aberta” (Escola D\_Entrevista Professora Isabel) – o que parece facilitar a comunicação “cara a cara”, numa “certa informalidade”, que facilita uma “comunicação super-rápida, direta e normal” (Escola C\_GDF1).

### **5.1. Entre o direito e o convite: Alunos/as nos órgãos de administração e gestão escolar**

A presença de alunos/as no conselho geral, com direito de voto, está prevista na legislação que regula a administração das escolas públicas (Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012). Esse caráter institucionalizado compreende-se nos discursos: “no Conselho Geral eles já têm, são eleitos para isso” (Escola A\_Entrevista Diretora), “Está na lei e temos que cumprir o que está na lei.” (Escola B\_Entrevista Diretor). No entanto, a análise dos contextos escolares estudados evidencia uma distância entre a representação formal e a participação ativa e informada dos/as alunos/as.

Na perspetiva de diretores/as e professores/as, percebe-se que reconhecem a importância da participação dos/as alunos/as neste órgão, de “pôr os alunos a dar a opinião deles em todos os órgãos” (Escola B\_Entrevista Professor Bruno), para que “sejam ouvidos em órgãos colegais e em órgãos institucionais importantes” (Escola D\_Entrevista Professora Carla). Por outra, apresentam uma perspetiva crítica e preocupada com o esvaziamento desses órgãos colegiais, considerando que “os órgãos em si valem pouco” (Escola D\_Entrevista Professora Carla), o que revela tensões entre o papel democrático associado a estes órgãos colegiais e a capacidade de influência em processos decisórios.

Entre os/as alunos/as que ocupam, ou já ocuparam, estas estruturas de representação discente, percebe-se uma posição bastante crítica em relação ao conselho geral, desde logo, pela sua prática, onde sentem que “pessoalmente acho que quando eu estou numa reunião [do conselho geral] não há nada que eu possa fazer pela escola, sinceramente, pelo menos pelos alunos” (Escola C\_GDF1), até porque “estamos lá mais para dizer que sim ou que não [risos]” (Escola C\_GDF1), sendo “mais um órgão de aprovação das coisas” (Escola D\_GDF1).

Contudo, apontam também o desconhecimento da generalidade dos/as alunos/as, afirmando que “acho que é uma coisa que os alunos ainda não sabem bem o que é que é também. E não percebem bem que

existe.” (Escola D\_GDF1), “A maior parte dos alunos não estão a par da importância que o conselho geral tem na escola” (Escola C\_GDF1). Percebe-se até alguma confusão nas denominações desses órgãos, sendo dada maior centralidade à figura do/a diretor/a. Quando questionados/as sobre quem toma as decisões na escola, entre os/as alunos/as emergem as afirmações: “Manuel: Eu acho que é o diretor. Vítor: Unicamente, não. Tiago: Deve ser o conselho diretivo. Raquel: Exatamente, o conselho diretivo. Francisco: O conselho pedagógico” (Escola B\_GDF2).

Para além da participação no conselho geral, nos discursos surgem (im)possibilidades de participação no conselho pedagógico. De considerar que, desde a revisão legislativa de 2012 (Decreto-Lei n.º 137/2012), apenas é mencionada a presença de alunos/as “sem direito a voto, a convite do presidente do conselho pedagógico” (Artigo 34.º). Este carácter opcional e dependente de convite tem conduzido a práticas diferenciadas nestas quatro escolas. A diretora da Escola A reconhece a possibilidade normativa da presença dos/as alunos/as, mas afirma que a calendarização mensal das reuniões e a complexidade dos temas discutidos “pode ser contraproducente, porque algumas reuniões acabam por não lhes dizer grande coisa”. Surge aqui uma conceção de participação como algo extra e não como *direito* a estar, num órgão entendido como “só para professores” (Escola A\_GDF1).

Noutra lógica, a Escola B estabeleceu uma figura de provedor/a do/a aluno/a – um/a professor/a que representa os/as alunos/as no conselho pedagógico – procurando “contornar a ausência dos alunos no conselho pedagógico” (Escola B\_Entrevista Diretor), como uma *voz autorizada* que vai falar *pelos/as* alunos/as e *sobre* os/as alunos/as (Fielding, 2004). Na Escola D, percebe-se uma prática mais consolidada de participação representativa, com alunos/as eleitos/as anualmente entre os seus pares para integrarem o conselho pedagógico. Ainda que sem possibilidade de voto, têm “voz, espaço e oportunidade de expor e de falar” (Escola D\_Entrevista Professora Carla).

Ainda em relação aos órgãos de administração e gestão das escolas, a figura do/a diretor/a – ainda que se trate de um órgão unipessoal – pode assumir diferentes formas de relação e interação com os/as alunos/as. Por exemplo, a diretora da Escola A refere-se à vontade de instituir um órgão consultivo de alunos/as, para criar uma ponte próxima entre alunos/as, conselho geral e pedagógico, num “diálogo intimista” (Escola A\_Entrevista Diretora). Na Escola B está implementada a figura de assessores/as do diretor, com alunos/as escolhidos/as, para facilitarem uma comunicação rápida entre alunos/as e diretor. Na Escola C, além de os/as alunos/as se referirem a um ambiente informal, onde “a direção é super informal e consegue comunicar muito bem com os alunos” (Escola C\_GDF1), está regulamentada a atribuição de uma figura de liderança a um/a aluno/a, representando os/as alunos/as junto do diretor da escola e reforçando a comunicação entre: direção, alunos/as representantes no conselho geral e associação de estudantes. Na Escola D predomina, entre alunos/as e professores/as, a ideia de direção de *porta aberta* e sempre referida num sentido plural – talvez colegial ou majestático –, a quem os/as alunos/as podem sempre recorrer, questionar e dialogar.

Conforme daremos conta na síntese visual elaborada (Figura 1), a participação dos/as alunos/as no conselho geral está posicionada no quadrante da formalidade e participação na tomada de decisão, procurando destacar que é o único órgão colegial nas escolas, de *direção* estratégica – concorrendo com

outras funções de *gestão* (Formosinho et al., 1988) – e, por isso, fundamental para uma gestão democrática das escolas, apesar do desconhecimento e aparente distanciamento dos/as alunos/as em relação a esse órgão. Por outro lado, a participação no conselho pedagógico e junto do/a diretor/a é definida – ou silenciada – *localmente*, desde logo, dependente de convites, com experiências pontuais, limitadas pelos normativos, onde os/as alunos/as são *consultados/as* em determinados assuntos, podendo apenas estar a reforçar presenças silenciosas.

## 5.2. Entre a formalidade e a ação participada: O lugar das associações de estudantes

A associação de estudantes (AE) constitui, para além do seu estatuto formal-legal (Lei n.º 23/2006, alterada pela Lei n.º 57/2019), uma importante estrutura representativa dos/as alunos/as no contexto escolar, pelo seu potencial de mobilização, reivindicação e dinamização de projetos e participação nas decisões escolares. No entanto, os discursos de alunos/as, professores/as e diretores/as evidenciam configurações muito distintas, entre envolvimento ativo e ação residual, entre escuta coletiva e *gestão solitária* (Domingues et al., 1998).

Os/as alunos/as reconhecem como principal desafio a função de representação de todos/as os/as alunos/as, salientando as dificuldades em escutar e envolver todos/as. Como reconhece uma jovem da Escola A, a comunicação tende a circular por vias informais e “acabam por chegar sempre aos ouvidos de quem é necessário (...), mas se calhar não é a um nível tão específico”.

Nas quatro escolas, percebem-se dinâmicas e organizações diferentes entre as AE, desde atividades recreativas, projetos de solidariedade e propostas de intervenção concreta, e preocupações também diversas, desde política partidária, crise climática, guerra na Palestina, higiene feminina, entre outras. Apesar da ideia de que “a associação de estudantes acaba ali por centrar nas festas e afins”, com menor envolvimento “ao nível da gestão, da opinião, da mudança” (Escola A\_Entrevista Professora Manuela), essa percepção é contrariada por alguns/mas alunos/as, que referem o esforço de diversificação de iniciativas: “desde que fomos eleitos, já temos programado vários projetos que vão se dinamizar ao longo do ano” (Escola A\_GDF1).

As AE podem constituir-se como espaços simultâneos de representação, participação e aprendizagem democrática, trazendo para o interior das escolas causas contemporâneas. Não obstante, são ainda entendidas por muitos/as professores/as como exclusivas para as festas estudantis. No entanto, o seu papel e poder nos processos decisórios dependem do reconhecimento institucional e da iniciativa dos/as próprios/as alunos/as. Tal como se procura ilustrar na Figura 1, as AE situam-se no quadrante da formalidade, pelo seu enquadramento jurídico-formal, mas o seu envolvimento nos processos de administração escolar revela-se frequentemente limitado. Ainda que os/as alunos/as procurem sinalizar questões e problemas que consideram relevantes, a sua capacidade de influência nas decisões escolares parece, na maioria dos contextos observados, reduzida a formatos de *consulta*.

### 5.3. Entre a estrutura e a expressão: Vozes em assembleia

As assembleias escolares emergem, nestas quatro escolas, como uma importante e reconhecida forma de participação dos/as alunos/as. Ainda assim, a sua organização, regularidade e alcance variam significativamente, revelando diferentes concepções e condições de concretização. Percebem-se práticas plurais, desde assembleias abertas a todos/as os/as alunos/as que queiram participar; assembleias de delegados/as em representação de turma; e assembleias de turma, onde se debatem problemas da turma e/ou de âmbitos mais gerais.

Na Escola A, embora as assembleias gerais estejam inscritas no projeto educativo e estejam nas intenções da diretora, esta questiona o próprio uso da expressão: “para ser uma Assembleia Geral de Alunos, eu tinha que ter os 1400 alunos todos ao mesmo tempo (...) Só que eu tenho uma limitação espacial” (Escola A\_Entrevista Diretora). Para contornar esse constrangimento, optam por uma lógica de representação, reunindo delegados/as e subdelegados/as de turma. Contudo, esta diretora reconhece os limites que surgem nessa representatividade: “eu conheço muito bem os delegados, os subdelegados, mas e o resto da turma? A turma não são só aqueles alunos, não é?” (Escola A\_Entrevista Diretora). Na Escola D, realizam-se assembleias abertas a todos/as, com presença voluntária e dispensa de aulas, sendo valorizadas como momentos de auscultação: “Dessa assembleia saem uma série de ideias ou de questões que eles querem fazer chegar à direção” (Escola D\_Entrevista Professora Paula).

Mais estruturadas e regulares, as assembleias de delegados/as estão presentes nas quatro escolas e, desde logo, formalizadas nos regulamentos internos. Na Escola B, destaca-se um modelo sistematizado, com preparação prévia nas turmas, definição de temas e devolução posterior: “Depois daquelas assembleias, eu, particularmente, pego em todo o material que se construiu (...) e mando-a para os diretores de turma, para que eles discutissem com todas as turmas” (Escola B\_Entrevista Professor Bruno). Os/as alunos/as reconhecem esse processo como oportunidade de debate e construção coletiva: “Falamos e depois o que nós discutimos em assembleia não é a nossa opinião, é a opinião da turma” (Escola B\_GDF2). No entanto, apontam desigualdades no acesso, sobretudo entre ciclos: “Quem está no básico tem cidadania e consegue discutir esse assunto na turma. Quem está no secundário não tem, é mais difícil haver uma decisão” (Escola B\_GDF2). Na Escola C, as assembleias promovem corresponsabilização e abertura à iniciativa discente: “Agora eles reúnem ordinalmente. (...) e depois sempre que sentem necessidade, por alguma temática, de reunir” (Escola C\_Entrevista Subdiretora). A organização destas assembleias, geralmente feita pela subdiretora, combina apresentação de temas pré-definidos com espaço para propostas livres: “No final, ‘há algum assunto que querem tratar?’ (...) ‘Oh professora, temos esta situação, assim assim’, e apresentam em frente a toda a sala” (Escola C\_GDF1). Este equilíbrio entre estrutura e espontaneidade sustenta a assembleia como espaço formativo e relacional.

Na Escola D, as assembleias de delegados/as são reconhecidas pela comunidade escolar e convocadas tanto pela direção, como pelos/as alunos/as. A participação é descrita como diversa e influenciada por percursos de socialização: “Há turmas que têm gente mais carola, mais interventiva” (Escola D\_Entrevista

Professora Filipa).

Além das assembleias gerais e de delegados/as, identificam-se experiências de assembleias de turma, com diferentes níveis de consolidação entre os/as alunos/as. Na Escola A, a diretora procurou instituir recentemente uma prática formalizada, com realização obrigatória no início e final do ano, conduzida pelos/as diretores/as de turma: “Desta forma, eu acho que consigo pelo menos fazer com que todos os alunos (...) participem deste processo, de darem as suas opiniões” (Escola A\_Entrevista Diretora). A diretora reconhece que o envolvimento dos/as alunos/as e dos/as próprios/as diretores/as de turma não será imediato, mas espera que a prática ganhe consistência e formalidade. Na Escola D, as assembleias de turma estão naturalizadas no quotidiano dos/as alunos/as, até porque é previsto um tempo letivo nos seus horários. Estas assembleias, que podem ser semanais ou não, conforme o que os/as alunos/as acharem necessário, são organizadas pelos/as próprios/as alunos/as, com autonomia e responsabilidade, sem a presença de professores/as. Contudo, o funcionamento destas assembleias estará dependente da proatividade da turma e dos diferentes níveis de envolvimento de cada aluno/a: “Eles fazem assembleias de turma e depois há os patetas. Ou faltam, ou gozam. E minam a reunião” (Escola D\_Entrevista Professora Anabela).

As diferentes experiências de assembleia revelam várias tensões, mas, ainda assim, podem constituir espaços de experimentação de práticas de autonomia, corresponsabilização e transformação – como *pedagogia da autonomia* (Freire, 1996), desde que se reconheça a sua complexidade e se garanta tempo, espaço e legitimidade. Neste sentido, estas assembleias são definidas localmente (Figura 1), articuladas com os valores e práticas democráticas das escolas, podendo ser reconhecido poder de influência nas decisões, se as ideias e propostas que resultam destas assembleias encontrarem expressão institucional.

#### **5.4. Entre outras pluralidades: OPE, parlamento e sessões abertas**

As escolas promovem outras práticas que diversificam as formas de participação dos/as alunos/as, como são exemplo o Orçamento Participativo das Escolas (OPE; Despacho n.º 436-A/2017, de 6 de janeiro), as iniciativas locais de diálogo com a comunidade e outras estruturas como um parlamento escolar.

O OPE, promovido pelo Ministério da Educação a nível nacional, representa uma oportunidade formalizada para que os/as alunos/as influenciem diretamente, em concreto, a gestão dos espaços e recursos escolares (Figura 1). Na Escola B, o diretor relativiza a dimensão prática do projeto: “é uma pequena fatia desta voz que eles têm, até porque eu vejo o orçamento participativo muito mais como uma forma que o Ministério tem em nos provocar, do que propriamente um projeto que valha muito a pena” (Escola B\_Entrevista Diretor). Professores/as partilham desta visão aparentemente mais pragmática, considerando o montante financeiro envolvido reduzido e o processo mais simbólico do que potencialmente transformador. Contudo, há experiências positivas, sobretudo quando os/as alunos/as se apropriam do processo como espaço de iniciativa e negociação, apresentando propostas concretas, como a criação de uma rádio escolar ou melhorias no campo de jogos (Escola B\_Entrevista Professora Luísa).

Na Escola C, a implementação do OPE privilegia a construção de consensos em vez da competição entre

propostas. Os/as alunos/as são incentivados/as a negociar e apresentar propostas conjuntas, mesmo que o valor ultrapasse os 500€, sendo a diferença coberta pela escola. Esta abordagem destaca o exercício da argumentação, escuta e articulação coletiva, mais do que a votação em si (Escola C\_Entrevista Diretor). Todavia, a adesão nem sempre é plena: alunos/as relatam a falta de propostas ou participação limitada, sendo que, em alguns casos, as propostas discentes são substituídas por iniciativas dos/as professores/as (Escola C\_GDF1; Escola D\_Entrevista Professora Anabela).

Outras práticas de participação incluem parlamentos escolares e sessões abertas à comunidade. Na Escola A, os/as alunos/as organizam-se em listas, debatem, votam e apresentam medidas ao conselho geral da escola, aproximando-se de dinâmicas de autonomia e aprendizagem democrática (Figura 1). Na Escola B, as sessões abertas reúnem alunos/as, famílias, professores/as e outros membros da comunidade, configurando espaços de debate horizontal e construção coletiva, com temáticas definidas em conselho pedagógico. Apesar do valor destas experiências, o caráter menos estruturado e informal parece poder limitar o reconhecimento institucional das questões levantadas, consolidando apenas processos de audição e *consulta* (Figura 1).

Estas iniciativas demonstram que, mesmo em formatos mais informais ou localmente construídos, os/as alunos/as encontram oportunidades para participar, negociar e influenciar decisões – ainda que condicionadas por limites institucionais e recursos financeiros – oferecendo pistas relevantes para compreender a diversidade e a pluralidade da participação discente nas escolas. Como modo de sintetizar, elaboramos a Figura 1, onde apresentamos um mapeamento das diferentes configurações participativas, que inclui ora formalidades definidas a nível nacional, ora expressões locais de procura de uma gestão mais democrática nas escolas (Lima, 1998, 2014, 2018).

FIGURA 1

#### Tipologias de participação dos/as alunos/as na administração das escolas



Deste modo, a análise percorre tanto estruturas mais convencionais e institucionalizadas – como os órgãos de administração e gestão – quanto dinâmicas informais criadas localmente, por cada escola. Mais do que inventariar formatos, percebe-se como estes espaços são (re)conhecidos pelos/as alunos/as e percebidos como possibilidade de participação ativa, acessível a todos/as e com poder decisório – em *espaços abertos* – ou como meros formatos consultivos – com *portas entreabertas*.

## 6. Considerações finais: Participar... até onde?

Este artigo procurou compreender a pluralidade de formas de participação dos/as alunos/as na administração e gestão das escolas públicas portuguesas, confrontando os enquadramentos normativos com os discursos e práticas quotidianas de alunos/as, professores/as e diretores/as. Num contexto marcado por múltiplas crises, a participação discente assume contornos plurais, entre promessas de *emancipação* e percepções de *desperdício*.

A análise empírica permitiu evidenciar que a participação dos/as alunos/as é atravessada por desigualdades, ambiguidades e constrangimentos, profundamente enraizados nas culturas escolares, na *autonomia crítica* das escolas (Ferreira, 2012; Marinho & Freitas, 2018) e nos modelos de governação em vigor. Os espaços e tempos de participação reconhecidos institucionalmente – como o conselho geral ou o conselho pedagógico – surgem como formatos legalmente previstos, mas frequentemente desconhecidos, distantes e, de certo modo, desvalorizados pelos/as próprios/as alunos/as. Mesmo quando existe representação estudantil, esta tende a ser frágil, dependente do convite do/a diretor/a ou reduzida a um papel consultivo, o que esvazia o princípio da representatividade. Por sua vez, práticas menos formalizadas – como as assembleias de alunos/as, o OPE, os parlamentos escolares ou as sessões abertas à comunidade – configuram oportunidades mais abertas de expressão e deliberação, ainda que a sua influência nas decisões escolares dependa fortemente da valorização institucional e da persistência de culturas democráticas locais (Barroso, 1995; Torres, 2022).

A distância entre os discursos normativos e os contextos escolares concretos, que assinalamos na introdução e no enquadramento político-normativo deste artigo, revela as tensões que atravessam a escola contemporânea. Embora as políticas educativas pareçam reforçar a importância da cidadania e participação discente (Decreto-Lei n.º 55/2018; ENEC, 2017; ENED, 2009, 2018; PASEO, 2017), da autonomia das escolas e da gestão democrática (Decreto-Lei n.º 75/2008), a cultura organizacional e a implementação das políticas carece de investimento e reconhecimento público e de certo continua marcada por hierarquias rígidas, por dinâmicas de controlo e por uma racionalidade tecnocrática. Assim, a democracia tende a ser convocada como princípio discursivo – *participação consultiva*, mas pouco exercitada como prática quotidiana – *participação decisória*.

As barreiras à iniciativa e à ação dos/as alunos/as emergem também de uma lógica meritocrática que

organiza muito do trabalho escolar. Para alguns/as alunos/as, participar nos processos de decisão é percebido como um “desperdício de tempo” (Escola B\_GDF1), sobretudo quando a escola se estrutura – e os/as alunos/as são pressionados/as a estruturar-se – em função dos exames e dos resultados quantificáveis. Também os diretores/as e professores/as enfrentam limites à gestão democrática das escolas, oscilando entre a vontade de promover culturas participativas e a necessidade de responder aos imperativos de avaliação e regulação externa. A crescente burocratização e a pressão para a competição dos resultados comprimem a autonomia pedagógica e institucional, e parecem transformar a gestão democrática num frágil exercício de equilíbrio entre o prescrito e o possível.

Neste cenário, importa reafirmar a escola como espaço de formação política dos/as jovens, um laboratório de humanização, de encontros comunicacionais e relacionais, de exercício e vivência democrática (Ferreira, 2012; Sousa & Ferreira, 2024a, 2024b), ainda que permanentemente tensionada. A participação discente não deve ser reduzida a um exercício simbólico ou meramente instrumental, mas valorizada enquanto prática crítica e transformadora. Retomando Freire (1996) e hooks (2013), torna-se urgente afirmar a educação como prática de liberdade, promovendo espaços de resistência e transgressão que permitam aos/às alunos/as (re)conhecer-se como sujeitos políticos, capazes de intervir no seu presente e de (re)imaginar futuros.

*Participar... até onde?* Dependerá da autonomia institucional e da coragem pedagógica para abrir portas – não apenas entreabri-las – e para assumir que, mesmo em tempos de crise e de *autonomia crítica* (Ferreira, 2012), é possível que a democracia e a autonomia se vivam, se aprendam, se pratiquem e se reinventem no quotidiano das escolas. A construção de uma escola verdadeiramente democrática exige, assim, não apenas novos dispositivos participativos, mas sobretudo uma mudança cultural e política que reconheça a voz dos/as alunos/as na construção da própria educação.

Considerando a metodologia mista deste estudo, será essencial aprofundar a análise a partir de leituras mais integradas entre os resultados qualitativos e quantitativos, confrontando padrões gerais com narrativas pessoais e contextuais. Esse exercício em curso permite-nos compreender de forma mais densa as dinâmicas entre percepções, discursos e práticas de participação discente. Futuras investigações poderão, assim, explorar diferentes contextos escolares ou acompanhar longitudinalmente a evolução das culturas de participação, avaliando a influência das políticas nacionais e iniciativas locais na promoção da autonomia e participação discente. Do mesmo modo, importa abrir o debate à voz de alunos/as de outras idades e ciclos de estudo, incluindo alunos/as do ensino básico, bem como outros atores educativos – nomeadamente famílias, técnicos/as, auxiliares de ação educativa e decisores políticos –, de modo a alargar a compreensão sobre as possibilidades, condições, limites e barreiras à gestão democrática das escolas.

**Agradecimentos:** *Agradecemos a receptividade e implicação das escolas envolvidas neste estudo e respetivos/as diretores/as, professores/as e alunos/as, reconhecendo a sua disponibilidade para a partilha de experiências, reflexões e questionamentos.*

**Financiamento:** *Este trabalho foi apoiado por fundos europeus, através do Fundo Social Europeu (FSE), e por fundos*

nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (bolsa de doutoramento com a ref.<sup>a</sup> 2021.06911.BD, <https://doi.org/10.54499/2021.06911.BD>). Foi também apoiado pela FCT no âmbito do financiamento plurianual do CIIE (projetos com as ref.<sup>as</sup> UIDB/00167/2020, UIDP/00167/2020 e UID/00167/2025).

## Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (2002). Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In Licínio Lima & Almerindo J. Afonso (Eds.), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 111–127). Edições Afrontamento.
- Afonso, Almerindo J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: Breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26, 13–30.  
<https://doi.org/10.21573/vol26n12010.19678>
- Andersson, Erik (2019). The school as a public space for democratic experiences: Formal student participation and its political characteristics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(2), 149–164.  
<https://doi.org/10.1177/1746197918776657>
- Antunes, Fátima (2018). Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 89. <https://doi.org/10.7458/spp2019898702>
- Azevedo, Joaquim (1999). *O ensino secundário em Portugal*. Conselho Nacional da Educação, Ministério da Educação.
- Azevedo, Joaquim (2000). *O ensino secundário na Europa: O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Edições ASA.
- Ball, Stephen (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. *Australian Educational Researcher*, 27, 1–23.  
<https://doi.org/10.1007/BF03219719>.
- Ball, Stephen (2014). *Educação global S. A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. UEPG.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, João (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, João, & Viseu, Sofia (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Berger, Guy (1992). A investigação em educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23–36.
- Carvalho, Luís Miguel (2016). Políticas educativas e governação das escolas. In Joaquim Machado & José Matias Alves (Eds.), *Professores e escolas: Conhecimento, formação e ação* (pp. 8–30). Universidade Católica Editora.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica da educação*. Porto Editora.
- Correia, José Alberto (2024). *Deambulações sobre educação: Escola, professores e ensino superior*. CIIE.

- Costa, Patrício, Magalhães, Pedro, Costa, Edna, Menezes, Isabel, Silva, Patrícia, & Ferreira, Pedro (2022). *A participação política da juventude em Portugal: Relatório síntese*. Gulbenkian Studies.
- Creswell, John, & Creswell, J. David (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso.
- Dale, Roger (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423–460. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302004000200007>.
- Domingues, Ivo, Torres, Leonor, & Sá, Virgínio (1998). O associativismo estudantil numa escola secundária: Estruturas, práticas e paradoxos. In Licínio Lima (Ed.), *Por favor, elejam a B: O associativismo estudantil na escola secundária* (pp. 113–146). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estêvão, Carlos V. (2012). *Políticas e valores em educação: Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Edições Húmus.
- Falcão, Nádia, & Silva, Sara (2020). Student’s participation in upper secondary school management: Approaches to the reality of the school system in the state of Amazonas. *Revista Tempos e Espaços Educação*, 13(32), e-13168. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13168>
- Fernandes, Natália (2009). *Infância, direitos e participação: Representações, práticas e poderes*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, Elisabete (2007). A hipocrisia reina nas escolas: A propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In Carlinda Leite & Amélia Lopes (Eds.), *Escola, currículo e formação de identidades: Estudos investigativos* (pp. 73–92). ASA.
- Ferreira, Elisabete (2012). *(D)Enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto Editora.
- Ferreira, Elisabete (2017). Em volta do governo das escolas, as autonomias credíveis. In Licínio Lima & Virgínio Sá (Eds.), *O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp. 41–60). Edições Húmus.
- Fielding, Michael (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123–141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Fielding, Michael (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Formosinho, João, Fernandes, António S., & Lima, Licínio (1988). Princípios gerais da direcção e gestão das escolas. In *Comissão da reforma do sistema educativo, documentos preparatórios II* (pp. 139–170). Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Freire, Paulo (1981). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1968)
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2003). *Professora sim, tia não*. Olho d’Água.
- Graham, Anne, Bessell, Sharon, Adamson, Elizabeth, Truscott, Julia, Simmons, Catharine, Thomas, Nigel,

- Gardon, Lyn, & Johnson, Andrew (2019). Navigating the ambiguous policy landscape of student participation. *Journal of Education Policy*, 34(6), 789–811. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1527945>
- Harris, Alma, & Jones, Michelle (2025). Crisis leadership: Implications for school leaders. *School Leadership & Management*, 45(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/13632434.2025.2515299>
- Hart, Roger (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- hooks, bell (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. WMF.
- Hulme, Moira, McKinney, Stephen, Hall, Stuart, & Cross, Beth (2011). Pupil participation in scottish schools: How far have we come? *Improving Schools*, 14(2), 130–144. <https://doi.org/10.1177/1365480211406880>
- Lima, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (2012). Elemento de hiperburocratização da administração educacional. In Carlos Lucena e João R. Silva Júnior (Eds.), *Trabalho e educação no século XXI: Experiências internacionais* (pp. 129–158). Xamã.
- Lima, Licínio (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 35, 1067–1083. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>
- Lima, Licínio (2018). Democracia, participação e autonomia: Sobre a direção das escolas públicas. *Revista de Administração e Emprego Público*, 4, 31–56.
- Lima, Licínio (2021). Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29, 1–16. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>
- Lima, Licínio, & Sá, Virgínio (2017). *O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade*. Edições Húmus.
- Marinho, Paulo, & Freitas, Marinaide (2018). *Educação e cultura escolar: Focus contemporâneos*. Edufal.
- Marinho, Paulo, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2019). “Germ infeccioso” nas culturas escolares: Possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. *Curriculo sem Fronteiras*, 19(3). <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.07>
- Martins, Fernanda (2014). Gerencialismo, controle e administração da escola pública portuguesa: Apontamentos para uma reflexão crítica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 19, 121–132. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n2a2686>
- Matos, Manuel (2013). *JOVALES: Jovens, alunos, ensino secundário*. CIIE/Livpsic.
- Morgado, José Carlos (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Przeworski, Adam (2019). *Crises of democracy*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, Manuel, Kohen, Raquel, Delval, Juan, & Messina, Claudia (2016). From democratic school to civic and political participation. *Cultura Y Educacion*, 28(1), 99–129. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120449>

- Rodríguez-Pascual, Iván (2020). Da invisibilidade à estigmatização? Sociologia do adultismo em tempos de pandemia. *Revista Linhas Críticas*, 26(1), e36364. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36364>
- Rönnlund, Maria (2014). Justice in and through education? Students' participation in decision-making. *Journal of Social Science Education*, 13(2), 104–113. <https://doi.org/10.4119/jsse-695>.
- Sant, Edda (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sant, Edda (2021). Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 23–37. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2022). Infância e pandemia: (In)visibilidade e voz. *A Criança e os seus Direitos*, 4, 8–11. <https://hdl.handle.net/1822/79941>
- Sarmiento, Manuel Jacinto, Fernandes, Natália, & Tomás, Catarina (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183–206.
- Simó, Núria, Parareda, Alba, & Domingo, Laura (2016). Towards a democratic school: The Experience of secondary school pupils. *Improving Schools*, 19(3), 181–196. <https://doi.org/10.1177/1365480216631080>
- Sousa, Inês, & Ferreira, Elisabete (2024a). Autonomia dos/as alunos/as nas escolas secundárias em Portugal: Reflexões (im)próprias. *Revista @mbienteducação*, 17, e023028. <https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.2.1254>
- Sousa, Inês, & Ferreira, Elisabete (2024b). “Liberdade, onde estás? Quem te demora?”: É democrática a gestão escolar para os/as alunos/as? *Revista Lusófona de Educação*, 63, 167–186. <https://doi.org/10.60543/issn.1645-7250.rle63.11>
- Sousa, Inês, & Ferreira, Elisabete (2024c). Students' participation in democratic school management: A systematic literature review. *Journal of Social Science Education*, 23(1). <https://doi.org/10.11576/jsse-6333>
- Sousa, Inês, & Ferreira, Elisabete (2024d). Tempo(s) dos/as alunos/as: Trilhos da democracia na escola pública portuguesa. In António Teodoro & Joaquim Pintassilgo (Eds.), *Nos 50 anos da Reforma Veiga Simão: As políticas educativas entre mudanças e continuidades* (pp. 161–186). Edições Universitárias Lusófonas. <https://doi.org/10.60543/978-989-757-292-0/2024-sct-vol.5-1.8>
- Sousa, Inês, & Ferreira, Elisabete (2025a). *Autonomia e voz dos/as alunos/as: Relatório síntese*. CIIE/FPCEUP. <https://ciie.fpce.up.pt/en/ebooks/autonomia-e-voz-dosas-alunosas-relatorio-sintese>
- Sousa, Inês, & Ferreira, Elisabete (2025b). “Somos livres, somos livres, não voltaremos atrás...”: A autonomia dos/as alunos/as no ensino secundário português. *Revista Portuguesa de Educação*, 38(2). <http://doi.org/10.21814/rpe.38280>
- Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stoer, Stephen (2002). Educação e globalização: Entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33–45. <https://doi.org/10.4000/rccs.1254>
- Torres, Leonor L. (2013). Liderança singular na escola plural: As culturas da escola perante o processo de

- avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51–76.
- Torres, Leonor L. (2022). Organização escolar e democracia: A temporalidade nos processos de consolidação democrática. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Estado da educação 2021* (pp. 390–400). Conselho Nacional de Educação.
- Torres, Leonor L., Palhares, José Augusto, & Afonso, Almerindo J. (2019). The distinction of excellent students in the Portuguese state school as a strategy of educational marketing accountability. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(2), 155–175. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09298-4>
- Vala, Jorge (1997). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101–128). Edições Afrontamento.
- Warren, Emily, Bevilacqua, Leonardo, Opondo, Charles, Allen, Elizabeth, Mathiot, Anne, West, Grace, Jamal, Farah, Viner, Russell, & Bonell, Chris (2019). Action groups as a participative strategy for leading whole-school health promotion: Results on implementation from the INCLUSIVE trial in English secondary schools. *British Educational Research Journal*, 45(5), 979–1000. <https://doi.org/10.1002/berj.3547>
- Yin, Robert (2014). *Case study research: Design and methods*. SAGE.

### Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio*. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04, páginas 1988–1988. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril*. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22, páginas 2341–2356. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho*. Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02, páginas 3340–3364. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>.
- Despacho n.º 436-A/2017, de 6 de janeiro*. É aprovado o Orçamento Participativo das Escolas que tem como objetivos contribuir para as comemorações do Dia do Estudante e estimular a participação cívica e democrática dos estudantes. Diário da República n.º 5/2017, 1º Suplemento, Série II de 2017-01-06, páginas 738–738. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/436-a-2017-105711800>.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06,

páginas 2928–2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.

*Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. (2017). Elaborada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, criado pelo Despacho n.º 6173/2016, publicado no D.R., II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>.

*Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015*. (2009). Despacho n.º 25931/2009, de 26 de novembro, do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 230. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/25931-2009-2004012>.

*Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022*. (2018). Ministério dos Negócios Estrangeiros e Ministério da Educação. <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/introducao-pt-2.pdf>.

*Lei n.º 23/2006, de 23 de junho*. Estabelece o regime jurídico do associativismo jovem. Diário da República n.º 120/2006, Série I-A de 2006-06-23, páginas 4458–4466. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/23-2006-359360>.

*Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto*. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27, páginas 5635–5636. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>.

*Lei n.º 57/2019, de 7 de agosto*. Altera o regime jurídico do associativismo jovem, procedendo à primeira alteração à Lei n.º 23/2006, de 23 de junho. Diário da República n.º 150/2019, Série I de 2019-08-07, páginas 4–29. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/57-2019-123770987>.

*Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto*. Assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados. Diário da República n.º 151/2019, Série I de 2019-08-08, páginas 3–40. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/58-2019-123815982>.

*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).

*Regulamento (UE) 2016/679, de 27 de abril*. Proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados. Jornal Oficial da União Europeia, L 119 de 4.5.2016, pp. 1–88. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>