

“Somos livres, somos livres, não voltaremos atrás...”: A autonomia dos/as alunos/as no ensino secundário português

RESUMO

No campo da administração educacional, observámos os discursos político-educativos em relação aos processos democráticos e à autonomia nas escolas públicas secundárias, no ano de celebração dos 50 anos da Revolução de Abril, da conquista da liberdade e de um governo democrático em Portugal. Um dos propósitos será compreender por onde anda a autonomia dos/as alunos/as nestas escolas e, para tal, mobilizar-se-ão 3.494 respostas de alunos/as do ensino secundário a um inquérito por questionário sobre a autonomia e voz dos/as alunos/as, aplicado a nível nacional, partindo-se do debate da democracia na escola (Dewey, 1916), do esforço de democratização do ensino (Grácio, 1971), de modo a (re)conhecer contributos para a consolidação, ou não, de uma gestão democrática da escola (Lima, 2018) e uma maior autonomia da escola e dos/as alunos/as (Ferreira, 2004, 2012). Percebe-se, por um lado, que os/as alunos/as procuram participar nas decisões, desenvolver a sua autonomia e intervir nos assuntos e na vida das suas escolas, apesar das desigualdades provocadas pelos contextos sociais e culturais destes/as alunos/as. Por outro lado, os/as alunos/as identificam lacunas em relação às possibilidades e incentivos a esta autonomia e participação, que se poderiam gerar no interior das escolas, enquanto espaço de experiência e experimentação democrática (Biesta, 2016; Dewey, 1916) e de maior diálogo e liberdade dos/as alunos/as (Sousa & Ferreira, 2024a, 2024b, 2024c).

Palavras-chave: Política educativa; Escola e gestão democrática; Autonomia escolar e dos/as alunos/as; Participação dos/as alunos/as; Democracia no ensino secundário.

1. INTRODUÇÃO

Em Portugal, a mudança chegou com a Revolução do 25 de abril de 1974, que nos trouxe a democracia, a esperança e a liberdade necessárias para a construção de uma nova sociedade portuguesa (Stoer, 1986a), e que vinha,

Inês Sousa ⁱ
Universidade do Porto,
Portugal.

Elisabete Ferreira ⁱⁱ
Universidade do Porto,
Portugal.

há muito, a ser reclamada por vários movimentos políticos, pelas crises estudantis de 1962 e de 1969 e na apelidada Reforma de Veiga Simão, que teve uma forte expressão no desenvolvimento do campo da administração educacional. Esta Revolução Democrática fez emergir nos discursos político-educativos e na gramática da escola uma gestão democrática, que vinha já antes a ser reivindicada pelos estudantes e que exigia um outro governo das escolas com participação de alunos/as e de professores/as (Sousa & Ferreira, 2024d).

Seguramente, “Abril” potenciou uma nova escola com a ascensão de processos democráticos, trouxe outras perspetivas, uma nova dinâmica aos estudos em administração educacional e promoveu a eleição dos órgãos colegiais das escolas, tendo sido demitidos diretores e reitores e constituindo-se as comissões de gestão ou comissões provisórias; distribuindo o poder de decisão pelos plenários de professores/as e RGA’s (Reuniões Gerais de Alunos/as). Não podemos deixar de olhar para as taxas de escolarização, em Portugal, entre abril de 1974 e os dias de hoje, percebendo-se enormes diferenças. Em 1970, um em cada quatro portugueses era analfabeto; em 2021, a taxa de analfabetismo era apenas de 3,1%. Em 1974, apenas 5% concluíam o ensino secundário; nos dias de hoje, 88% da população conclui os 12 anos de escolaridade obrigatória (Pordata – FFMS, 2024).

Reconhecemos a importância de vários movimentos da sociedade e dos/as estudantes nesta conquista de “Abril”, na expansão da escola e na democratização do ensino (Grácio, 1971, 1981). Mas as formas instrumentais, as lógicas individualistas e as pressões meritocráticas, que acentuadamente asoberbam, em particular, o ensino secundário, podem estar a retirar todo o exercício e experiência de democracia, liberdade, autonomia e solidariedade nas escolas. Dificilmente poderemos falar em ensinar a democracia. Ou por outra, será mais pela experiência e prática no quotidiano, onde as escolas podem ser o contexto mais favorável e seguro para este exercício e experiência (Apple & Beane, 1995; Biesta, 2016; Dewey, 1916; Sant, 2019).

Não obstante e a partir de 1976–1977, com o Decreto-lei n.º 769-A/76, o “decreto normalizador”, é possível questionar o consolidar de uma certa tradição num sistema centralizado de governo das escolas. Apesar de mencionada a participação e colegialidade, acentuou-se o caráter de representatividade no conselho diretivo, órgão colegial, que deve obedecer à lei e colaborar com os serviços centrais (Lima, 2018). Incentivada e influenciada pela Nova Gestão Pública temos, até aos dias de hoje, uma gestão das escolas assente no exagero do “gerencialismo”, na “hiperburocratização” e no assumir do neoliberalismo na educação, abrindo portas à privatização nas/das escolas, resultando numa erosão da democracia e da solidariedade (Afonso, 2010; Lima, 2012, 2014, 2021).

No seguimento deste enquadramento, procuraremos compreender os processos e o desenvolvimento da autonomia escolar (Ferreira, 2004, 2012, 2017) e a participação dos/as alunos/as do ensino secundário, na vida e gestão das suas escolas, inclusive nas estruturas e órgãos de representação estudantil e em contexto de grupo-turma. O enfoque recai no ensino secundário, desde logo pela importância presente que reconhecemos na indagação de Stoer (1986b) “Formar uma elite ou educar um povo?” e que mobilizamos

talvez como uma provocação para a atualidade deste ciclo de estudos, em Portugal.

Tendo por base estas indagações e inquietações, sobre os paradigmas complexos e as lógicas paradoxais que têm orientado os discursos e as políticas educativas, onde se perceberá um individualismo nas aprendizagens, um silêncio nas relações entre os pares e uma solidão nos espaços da escola, e pela inquietude e perspetiva crítica que assumimos estar desperta neste trabalho, e noutros (Sousa & Ferreira, 2024a, 2024b), questionamos se os/as alunos/as, que frequentam atualmente o ensino secundário público português, poderão continuar a afirmar – ou cantar – “Somos livres, somos livres, não voltaremos atrás” (Duarte, 1974), lembrando a canção interpretada por Ermelinda Duarte, em 1974. Continuarão estes/as alunos/as a procurar liberdade e autonomia nas escolas? Quererão conquistar outros espaços e tempos para participarem e serem ouvidos/as na vida das escolas? Procurará esta nova geração, filha da democracia, lutar pela gestão democrática das suas escolas, fazendo ouvir as suas vozes?

2. CONCEPTUALIZAÇÃO DA AUTONOMIA DOS/AS ALUNOS/AS

A autonomia escolar, com sentidos e significados plurais, poderá potenciar iniciativas emancipatórias e processos democráticos ou fomentar outros interesses neoliberais e modos individuais de atuação e decisão no interior das escolas. Etimologicamente, a autonomia está associada à ideia de liberdade, de autogoverno e de livre-arbítrio, bem como à capacidade de os indivíduos e as organizações se regerem por regras próprias (Barroso, 1997), podendo surgir enquanto processo mais regulatório e de controlo ou emancipatório e comunicacional (Botler, 2003, 2004; Ferreira, 2012, 2017). Aliás, importará, desde já, ressaltar que procuramos considerar a autonomia escolar intimamente ligada à democracia, pelas atitudes de liberdade, iniciativa e espírito crítico de cada um/a, num coletivo, aliadas à confiança e responsabilidade de todos/as (Sousa & Ferreira, 2024a, 2024b). Dentro desta linha de pensamento, Kerr (2002) conceitualiza a autonomia na relação entre os atores escolares e com a comunidade, contrariando a ideia de autonomia como independência e corroborando perspetivas mais relacionais e sistémicas (Barroso, 1996, 1997, 2017; Ferreira, 2012, 2017).

Procuramos, assim, enquadrar a autonomia dos/as alunos/as no contexto escolar enquanto possibilidade de envolvimento nas decisões e na gestão democrática das escolas, com espaço para fazerem outras propostas e desenvolverem espírito crítico, iniciativa, liberdade e responsabilidade (Freire, 1996). Ainda assim, para discutirmos estas possibilidades de autonomia dos/as alunos/as, consideramos fundamental orientar, primeiramente, a discussão teórica para a autonomia das escolas, enquanto conceito polissémico e multifacetado, que pode favorecer poderes para as escolas criarem e/ou escolherem livremente as suas normas de conduta (Ferreira, 2004, 2012, 2017; Silva, 2000). Isto porque percebemos que a autonomia

escolar poderá, ou não, estar a influenciar as possibilidades construídas em cada uma das escolas para os/as alunos/as aprenderem e experimentarem autonomia, numa escola democrática, humanizada e solidária. A erosão de autonomia e democracia das escolas, e a entrada de lógicas de controlo e prestação de contas, contribuirá muito pouco, ou nada, para incentivar uma maior autonomia dos/as alunos/as.

Desde logo, Grácio (1971) refere-se à “democratização do ensino” distinguindo três aceções, sendo uma destas a autonomia das escolas, através de “uma rutura, ou um crescente afrouxamento, nas relações de forte dependência que vinculam os serviços regionais e locais aos serviços centrais da Educação Nacional, os diretores de estabelecimentos de ensino às autoridades administrativas e pedagógicas” (p. 10). No contexto português, a escola pública persegue (ou é perseguida por) visões e modos tradicionalistas e centralistas, ainda que a génese da autonomia escolar possa ser compreendida a partir da década de 70 do século XX, nomeadamente nas possibilidades de gestão democrática da escola pública, logo prevista na Constituição da República Portuguesa (Decreto de Aprovação da Constituição, de 10 abril de 1976) e de seguida na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86).

Nos últimos 15 anos, percebe-se um acentuar de lógicas mais regulatórias e de controlo e menos democráticas e humanizadas, num sentido permanente de “autonomia crísica” (Ferreira, 2004, 2012), desde logo, pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, que define o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas e reintroduz a figura unipessoal do/a diretor/a da escola, eliminando o carácter colegial deste órgão. Paulatinamente, estão a desaparecer os princípios fundamentais de garantia de processos mais democráticos na escola e nos órgãos de gestão, nomeadamente a eleição, a colegialidade e a participação (Lima, 2018), apesar de prevalecerem discursos que afirmam que “ficou quase tudo na mesma, só mudou o nome” (Lima et al., 2020, p.7), associando a continuidade dos anteriores presidentes dos Conselhos Diretivos e Conselhos Executivos aos, atuais, diretores unipessoais. Paradoxalmente, aparecem alguns sinais contraditórios, pela emergência esperançosa de propostas e normativos atentos ao desenvolvimento de alunos/as autónomos/as, responsáveis e ativos/as (Direção-Geral da Educação, 2017a, 2017b; Resolução do Conselho de Ministros n.º 78/2009; Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018; Decreto-Lei n.º 55/2018), com mecanismos para a sua participação democrática, como é exemplo o Orçamento Participativo das Escolas (Despacho n.º 436-A/2017). De igual forma, o Movimento Voz dos Alunos, apresentado numa reunião internacional à OCDE, pelo Ministro da Educação (XXII Governo Constitucional), promove a participação e o envolvimento dos/as alunos/as na vida escolar para que intervenham de forma regular, livre e responsável, fazendo a sua voz ser ouvida.

Neste cenário, onde parece predominar uma regulação neoliberal da escola, num mercado educativo (Lima, 2021) que acentua, por um lado, a procura da excelência e da qualidade na educação, numa racionalidade tecnocrática, e, por outro lado, as desigualdades de poderes e impossibilidades de iniciativa, queremos pensar a conceptualização da autonomia dos/as alunos/

as, reconhecendo o seu papel no contexto escolar, através de diversas formas de envolvimento, com tempos e espaços para serem ouvidos/as, tomarem decisões sobre as suas vidas e a vida das escolas, fazerem propostas e avançarem com iniciativas, num exercício quotidiano de democracia, experimentação, experiência e participação (Biesta, 2016; Dewey, 1916). Ao encontro da perspetiva de Melville et al. (2018), os/as alunos/as podem desenvolver a sua autonomia quando: (1) têm conhecimento das várias possibilidades e opções que podem tomar; (2) estão informados e pensam sobre o que querem para as suas escolas; e (3) são capazes de dialogar e de tomar decisões em coletivo.

De salientar que, em Portugal, os/as alunos/as do ensino secundário têm presença no Conselho Geral, com direito de voto neste órgão colegial das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008). Em algumas escolas, podem estar, também, presentes no Conselho Pedagógico, órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa (Decreto-Lei n.º 75/2008), excetuando nas reuniões sobre a avaliação de alunos/as. De qualquer forma, esta participação dos/as alunos/as nos órgãos de decisão, institucionalizada a nível nacional, poderá influenciar pouco a real autonomia e participação dos/as alunos/as na tomada de decisão, até porque não implica – diretamente – que a sua voz seja ouvida e influencie as decisões tomadas sobre a gestão e vida das escolas (Ferreira, 2004, 2013; Sousa & Ferreira, 2024a, 2024b). Relevante esta distinção, que queremos acentuar, entre participação dos/as alunos/as, onde pode ser exemplo a presença de alunos/as nas reuniões dos órgãos de administração e gestão escolar, mas que não se traduzirá, de forma direta ou espontânea, em poder e influência nas decisões tomadas, com propostas e iniciativas dos próprios/as alunos/as, desenvolvendo a sua autonomia, no exercício e experiência democrática.

As pesquisas internacionais neste âmbito têm indicado que não há necessidade de mais grupos ou conselhos de/para alunos/as, mas é preciso abrirem-se possibilidades de construção de pontes entre alunos/as, professores/as e administração, de forma a desenvolver-se uma agenda partilhada significativa (Sussman, 2015) e a desafiar-se o status quo de poder dos/as professores/as nas escolas (Ceballos-López et al., 2019). São exemplos as propostas de projetos de investigação desenvolvidos por alunos/as, onde estes/as identificam problemas nas suas escolas, tentam ouvir a comunidade educativa e procuram soluções que façam sentido para todos/as (Maxcy & Nguyen, 2013; Sippy & Belin, 2020; Yonezawa & Jones, 2009). Novas pistas de ação surgem entre várias iniciativas e movimentos dos/as alunos/as, com práticas além do convencional, considerando que não se trata de um exercício para o futuro – são cidadãos do presente (Rodríguez et al., 2016).

Como estará a ser pensada esta autonomia dos/as alunos/as? Continuará a “reinar a hipocrisia nas escolas” (Ferreira, 2007) ou as ideias e opiniões dos/as alunos/as influenciam a tomada de decisão (Mager & Nowak, 2012)? Persistirá um problema geracional de comunicação entre pais e filhos/as, professores/as e alunos/as, estudantes e administração escolar (Gama, 2003), ou haverá lugar para diálogos e consensos?

Manter-se-á atual a injunção “escuta e cala-te” ou conseguem gerar-se outros discursos em volta de “participa e exprime-te” (Perrenoud, 1995)? Ou ainda o tão desejado participa, experimenta, assume e decide? Que sentido fará entre os/as alunos/as o cântico “Somos livres, somos livres, não voltaremos atrás...”?

2.1. O ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL: “FORMAR UMA ELITE OU EDUCAR UM POVO?”

O ensino secundário tem vindo a constituir-se como um mundo complexo, de expectativas e preocupações, ilusões e pressões (Matos, 2013). Em Portugal, a partir de 2009 (Lei n.º 85/2009) a escolaridade é obrigatória para todos/as desde os 6 até aos 18 anos, ou até que completem o ensino secundário (12.º ano de escolaridade). Por um lado, olhado como uma oportunidade de democratização do acesso para todos/as e de sucesso para a educação. Porém, por outro lado, poderá estar a ser perspectivado como um ensino para as elites, onde se fabricam maiores desigualdades (Antunes, 2018), com diferenciadas vias de educação e desequilibradas condições de acesso, permanência e sucesso, além das distinções no prosseguimento de estudos.

Conforme explanado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação, 2017b), o papel da escola passa por garantir o acesso de todos/as os/as alunos/as às aprendizagens e à sua participação no seu processo de formação, o que requer uma ação educativa mais coerente e flexível. Mas estará em exercício nas escolas? Os/as professores/as terão oportunidades e tempo para esta outra missão da escola, entre as múltiplas exigências que acumulam? Os/as alunos/as estarão interessados/as nestas outras competências transversais enquanto lhes é imposta uma excessiva valorização das classificações e dos resultados académicos?

Na senda desta preocupação, procuramos adotar uma perspetiva interseccional das diferentes formas de desigualdade nos trajetos escolares (Abrantes et al., 2024; Albuquerque et al., 2022; Costa, 2012) e nas várias expressões de desigualdade entre os/as alunos/as a frequentar o ensino secundário, em Portugal, compreendendo os seus contextos socioculturais e como estes influenciam as suas experiências de autonomia e participação nas suas escolas. Neste âmbito, consideramos as perspetivas fundamentais da sociologia moderna (Bourdieu et al., 1979; Bourdieu & Passeron, 1972; Weber, 1978), enquanto quadro teórico, para procurar compreender as complexidades e os desafios da sociedade contemporânea, nas estruturas sociais, culturais e económicas que orientam as nossas vidas.

Em relação às desigualdades económicas, que a investigação tem demonstrado como um importante preditor, tanto no sucesso académico (Justino & Santos, 2017) como na participação cívica e política (Carvalho, 2014; Menezes et al., 2012; Ribeiro et al., 2016), reconhecemos, desde logo, a sua importância, mas não consideramos ter dados suficientes para desenvolver a análise sobre o capital económico destes/as alunos/as, recorrendo frequentemente medido através dos rendimentos do agregado familiar. Outras

dimensões seriam também importantes, nomeadamente os contextos específicos das escolas, os apoios educativos que prestam ou o acesso ou não acesso que o contexto municipal disponibiliza, mas ficarão para análises e trabalhos futuros.

Consideramos a questão “Formar uma elite ou educar um povo?” (Stoer, 1986b) para pensarmos e problematizarmos sobre os contextos sociais e culturais dos/as alunos/as e das suas famílias, para questionar as condições individuais e familiares que poderão incentivar ou dificultar as práticas de democracia e experiências de autonomia e participação dos/as alunos/as no ensino secundário.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

No âmbito do estudo em curso sobre a autonomia e voz dos/as alunos/as do ensino secundário, de carácter mais abrangente e em desenvolvimento a nível nacional, apresenta-se, neste texto, um recorte parcial da análise dos dados quantitativos recolhidos entre novembro de 2023 e abril de 2024. Aplicou-se um inquérito por questionário aos/às alunos/as, a frequentar o ensino secundário público, em Portugal, através do envio por e-mail aos/às diretores/as de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, pedindo-se o encaminhamento para os/as alunos/as, através de diretores de turma ou por outros meios que considerassem possíveis. Considerando que a amostra foi obtida de forma não probabilística (Marôco, 2014), reconhecemos as limitações da representatividade desta amostra.

Assim, a partir das respostas de 3.494 alunos e alunas ao inquérito por questionário sobre a autonomia e voz dos/as alunos/as, procurou-se compreender os processos de autonomia e participação destes/as alunos/as na vida e gestão das suas escolas, inclusive nas estruturas e órgãos de representação estudantil e em contexto de grupo-turma.

Em relação ao questionário, aprovado pelo Ministério da Educação/DGE e Comissão de Ética institucional, será importante mencionar que se incluíram três grandes grupos de questões: (1) caracterização sociocultural dos/as alunos/as; (2) experiências de participação cívica e política dos/as jovens-alunos/as na sua vida em geral; e (3) experiências de participação, autonomia e voz dos/as alunos/as na escola, com adaptação das escalas dos projetos JOVALES (FCT, POCTI/CED/39292/2001), PIDOP (Comissão Europeia, n.º 225282) e Catch-EyoU (União Europeia, Horizonte 2020, n.º 649538) e tendo em conta a legislação em vigor, no que diz respeito aos espaços de participação formal dos/as alunos/as nas escolas.

No que diz respeito à caracterização sociocultural, que mobilizamos neste artigo, importará explicitar a concetualização do capital social e cultural, através do género; da nacionalidade; do capital escolar familiar – medido através da variável escolaridade da mãe (Justino & Santos, 2017); do nível de escolaridade que espera atingir; e do número de livros em casa (Quintelier & Hooghe, 2013). Até porque “para além das desigualdades sociais relativas

à condição de classe/escolarização das famílias, variáveis relacionadas com a etnicidade e com o género dos/as estudantes têm marcado o seu ‘destino’ escolar e social” (Albuquerque et al., 2022, p. 524).

Além da caracterização sociocultural destes/as alunos/as, dentro do âmbito e objetivo deste texto, mobilizam-se três escalas que procuram medir as perceções de autonomia e participação destes/as alunos/as, em três níveis diferentes: (1) no quotidiano da escola (e.g., “Trabalho com os colegas para a resolução de problemas da escola”, “Posso participar e influenciar as decisões importantes da escola”; oito itens – Cronbach’s $\alpha = 0,88$); (2) nas estruturas formais de representação discente (e.g., “Procuro saber os assuntos discutidos nos diferentes órgãos da escola”, “Voto na eleição dos representantes dos alunos para o Conselho Geral”; cinco itens – Cronbach’s $\alpha = 0,79$); e (3) em contexto de turma (e.g., “Participo com os colegas na resolução de problemas da turma”, “Valorizo a discussão dos problemas da turma, entre alunos e delegado”; três itens – Cronbach’s $\alpha = 0,82$). Os/as alunos/as responderam numa escala de concordância de Likert, de cinco pontos (1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente). Os dados foram tratados com recurso ao software IBM SPSS Statistics 29. Após a análise fatorial exploratória (método de extração dos fatores: componentes principais (CP) e rotação varimax) resultaram soluções unifatoriais, sendo os constructos descritos por todos os itens e apresentando uma boa consistência interna.

3.1. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Nestas 3.494 respostas, de 193 escolas públicas, entre agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, de Norte a Sul do país, é importante caracterizar que estes/as alunos/as, a frequentar o 10.º (n = 1.195), 11.º (n = 1.114) e 12.º (n = 1.130) anos de escolaridade, sendo que 1.999 (57,3%) são do género feminino, 1.434 (41%) do género masculino e 60 (1,7%) identificam-se com outro género. Quanto ao curso que frequentam, destaca-se uma maior frequência do curso de Ciências e Tecnologias (40,8%), comparando com os outros cursos científico-humanísticos (Ciências Socioeconómicas, 8%; Línguas e Humanidades, 22,8%; e Artes Visuais, 6%) e com os cursos profissionais (incluídos na opção outro, 22,4%). A Tabela 1 apresenta a caracterização pormenorizada da amostra.

Tabela 1

Caraterização sociocultural dos/as alunos/as

		Frequência	Percentagem
Género	Feminino	1.999	57,3
	Masculino	1.434	41,0
	Outro	60	1,7
Idade	≤ 15	892	25,5
	16	1.050	30,1
	17	1.152	33,0
	18 ≥	399	11,4
Ano de escolaridade	10.º ano	1.195	34,2
	11.º ano	1.114	31,9
	12.º ano	1.130	32,3
Curso	Ciências e Tecnologias	1.427	40,8
	Ciências Socioeconómicas	279	8,0
	Línguas e Humanidades	795	22,8
	Artes Visuais	211	6,0
	Outro	780	22,4
Nacionalidade	Portuguesa	3.114	89,1
	Outras	380	10,9
Escolaridade da Mãe	≤ 9.º ano	829	31,8
	12.º ano	926	35,5
	Ensino Superior	851	32,7

Nota: Elaboração própria.

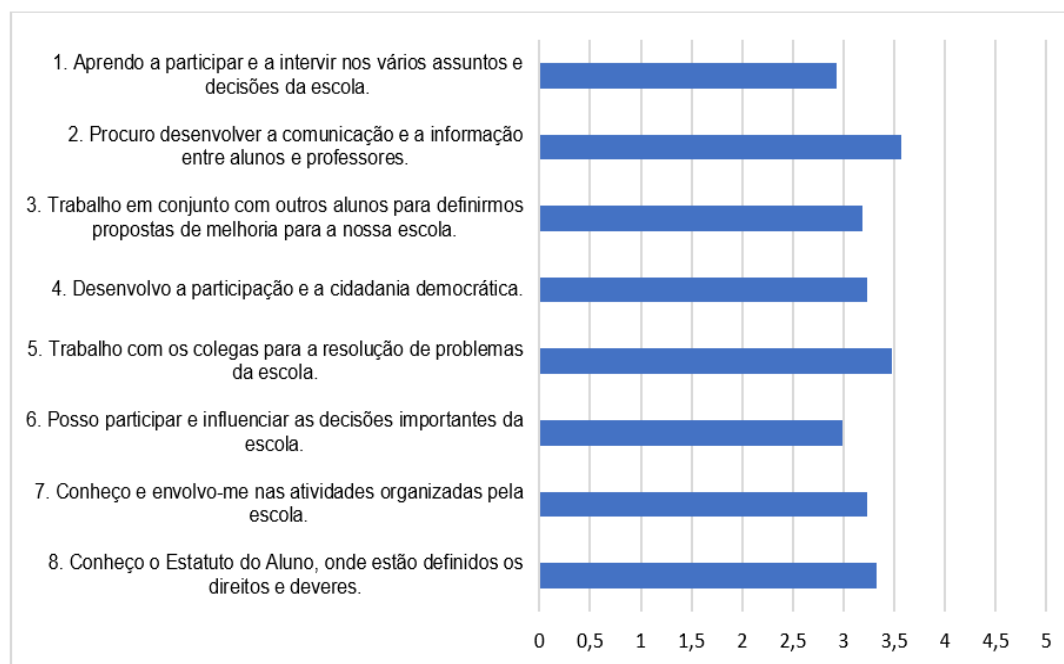
4. RESULTADOS

4.1. AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS

Na análise das respostas dos/as alunos/as em relação às perceções sobre a sua autonomia e participação no quotidiano escolar (Figura 1), percebe-se que os/as alunos/as têm diferentes experiências nas suas escolas, concordando que procuram comunicar com outros/as alunos/as e professores/as (Item 2: $M = 3,57$, $SD = 1,32$); trabalham em conjunto para resolver problemas (Item 5: $M = 3,48$, $SD = 1,38$); e definem novas propostas de melhoria para a escola (Item 3: $M = 3,18$, $SD = 1,46$). Ainda que concentrando mais respostas de concordância, percebe-se menos expressão nos itens que indicam que a escola poderá estar a potenciar a aprendizagem desta participação e intervenção nos assuntos (Item 1: $M = 2,93$, $SD = 1,40$) e a garantir possibilidades de participação e influência nas decisões importantes da escola (Item 6: $M = 2,99$, $SD = 1,43$).

Figura 1

Escala da autonomia e participação destes/as alunos/as no quotidiano escolar



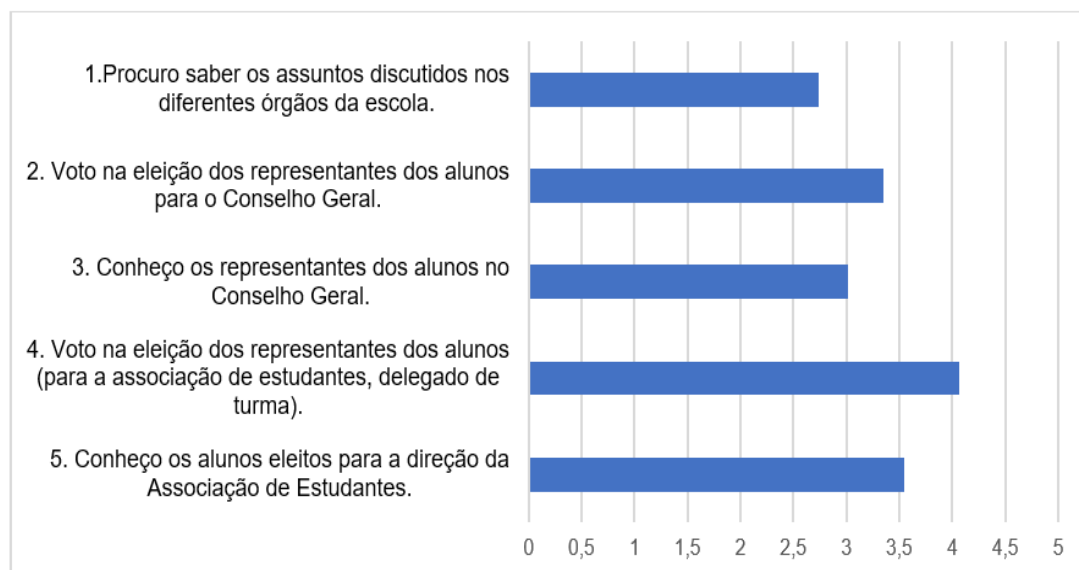
Nota: Elaboração própria.

Estes resultados podem refletir a existência de lacunas entre a missão democrática das escolas e os tempos e espaços pensados e/ou implementados para estes/as alunos/as experimentarem esse exercício de participação democrática (Biesta, 2016; Dewey, 1916).

Em relação à autonomia e participação destes/as alunos/as nas estruturas formais de representação discente (Figura 2), percebe-se que os itens onde os/as alunos/as demonstram maior concordância se referem aos processos de eleição de representantes para a Associação de Estudantes e delegados/as de turma (Item 4: $M = 4,07$, $SD = 1,33$) e para o Conselho Geral (Item 2: $M = 3,35$, $SD = 1,56$). Por sua vez, apesar de conhecerem os/as alunos/as que os/as representam nestas estruturas (Item 3: $M = 3,01$, $SD = 1,57$; Item 5: $M = 3,55$, $SD = 1,53$), a média de concordância é mais baixa no item “Procuro saber os assuntos discutidos nos diferentes órgãos da escola” (Item 1: $M = 2,74$, $SD = 1,41$), podendo traduzir o (des)conhecimento e/ou (des)interesse dos/as alunos/as (Ferreira, 2012, 2013; Sousa, 2019; Sousa & Ferreira, 2019).

Figura 2

Escala da autonomia e participação dos/as alunos/as nas estruturas formais de representação discente

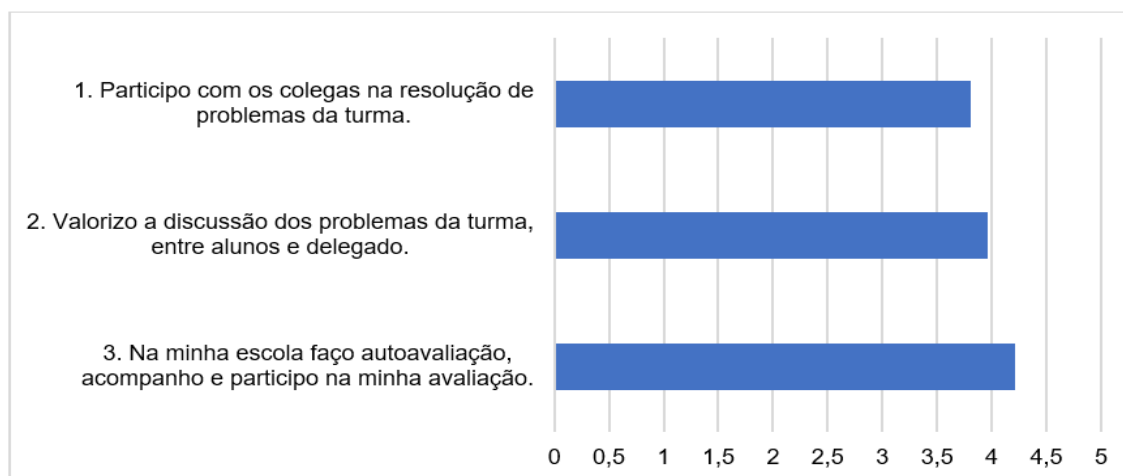


Nota: Elaboração própria.

No que diz respeito à autonomia e participação dos/as alunos/as na turma (Figura 3), em relação às duas escalas anteriormente explicitadas, esta apresenta itens com médias mais elevadas, percebendo-se a importância do contexto de turma para a discussão entre pares (Item 2: $M = 3,96$, $SD = 1,26$) e para a resolução de problemas (Item 1: $M = 3,81$, $SD = 1,31$).

Figura 3

Escala da autonomia e participação dos/as alunos/as na turma



Nota: Elaboração própria.

4.2. OS CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS DOS/AS ALUNOS/AS INFLUENCIAM A SUA AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA?

Numa perspetiva interseccional das diferentes formas de desigualdade nos trajetos escolares (Abrantes et al., 2024; Albuquerque et al., 2022; Costa, 2012), procura-se perceber as diferenças na autonomia e participação dos/as alunos/as de distintos contextos socioculturais. Na Tabela 2, apresenta-se a análise descritiva das escalas da autonomia e participação dos/as alunos/as quanto ao género; à nacionalidade; à escolaridade da mãe; ao nível de escolaridade que espera atingir; e ao número de livros em casa.

Tabela 2

Análise descritiva das escalas da autonomia e participação dos/as alunos/as quanto às variáveis socioeconómicas e culturais selecionadas

		Escalas da autonomia e participação dos/as alunos/as		
		No quotidiano escolar	Nas estruturas formais de representação	Na turma
Género	Feminino	3,33 (0,97)	3,50 (0,99)	4,19 (0,92)
	Masculino	3,14 (1,13)	3,14 (1,19)	3,74 (1,18)
	Outro	2,68 (1,10)	2,72 (1,09)	3,49 (1,22)
Nacionalidade	Nasci em Portugal e os meus pais também	3,27 (1,05)	3,40 (1,09)	4,02 (1,07)
	Nasci em Portugal, mas um dos meus pais nasceu noutro país	3,21 (1,01)	3,37 (1,05)	3,98 (1,04)
	Nasci em Portugal, mas os meus pais nasceram noutro país	3,23 (1,00)	3,10 (1,14)	3,97 (1,08)
	Nasci noutro país, mas os meus pais nasceram em Portugal	3,38 (1,06)	3,35 (1,16)	3,94 (1,09)
	Nasci noutro país, mas um dos meus pais nasceu em Portugal	3,03 (1,19)	2,97 (1,13)	3,83 (1,00)
	Nasci noutro país, tal como os meus pais	2,96 (1,01)	2,98 (1,13)	3,80 (1,06)
Escolaridade da Mãe	≤ 6.º ano	3,29 (1,08)	3,34 (1,13)	3,89 (1,11)
	7.º – 9.º ano	3,24 (1,06)	3,36 (1,10)	3,97 (1,11)
	Ensino Secundário	3,22 (1,06)	3,33 (1,10)	4,00 (1,08)
	Ensino Superior	3,24 (1,04)	3,35 (1,08)	4,04 (1,01)
Escolaridade que espera atingir	Ensino Secundário	3,08 (1,20)	3,05 (1,21)	3,58 (1,22)
	Curso Profissional	3,01 (1,10)	2,97 (1,15)	3,56 (1,22)
	Licenciatura	3,16 (1,00)	3,28 (1,07)	3,92 (1,05)
	Mestrado	3,33 (0,98)	3,50 (1,02)	4,21 (0,90)
	Doutoramento	3,42 (1,00)	3,55 (1,02)	4,25 (0,93)
Livros em casa	10 ou menos	3,12 (1,12)	3,15 (1,19)	3,76 (1,20)
	11 – 50	3,27 (1,03)	3,37 (1,06)	4,05 (0,99)
	51 – 100	3,30 (0,97)	3,42 (1,02)	4,09 (0,99)
	Mais de 100	3,24 (1,04)	3,34 (1,10)	4,10 (1,03)

Nota: Elaboração própria [Média (desvio-padrão)].

No que diz respeito ao género, percebem-se diferenças significativas em relação à autonomia e participação no quotidiano da escola ($F(2,3489) = 21,68, p \leq .001$); nas estruturas formais de representação discente ($F(2,3490)$

= 59,13, $p \leq .001$); e na turma ($F(2,3490) = 87,97$, $p \leq .001$). Os testes Post-Hoc de Bonferroni revelam que as alunas que se identificam com o género feminino desenvolvem mais a sua autonomia e participação no quotidiano escolar, nas estruturas formais e na turma ($p \leq .001$) do que os alunos que se identificam com o género masculino ou com outro género. Percebem-se, também, diferenças significativas entre os alunos do género masculino e os que se identificam com outro género, sendo que os alunos do género masculino desenvolvem mais a sua autonomia e participação nestes âmbitos.

Em relação à nacionalidade, considerada essencial nos estudos sociológicos sobre a realidade portuguesa nas últimas quatro décadas, devido, inclusive, à presença de estrangeiros e descendentes de imigrantes (Albuquerque et al., 2022; Costa, 2012), identificam-se diferenças significativas quanto à autonomia e participação no quotidiano da escola ($F(5,3487) = 5,22$, $p \leq .001$); nas estruturas formais de representação discente ($F(5,3488) = 9,94$, $p \leq .001$); e na turma ($F(5,3488) = 2,49$, $p = .029$). A partir dos testes Post-Hoc de Bonferroni, percebe-se que os/as alunos/as que responderam “Nasci em Portugal e os meus pais também” desenvolvem mais a autonomia e participação do que os/as alunos/as que responderam “Nasci noutro país, tal como os meus pais”, no quotidiano escolar ($p \leq .001$), nas estruturas formais ($p \leq .001$) e, inclusive, em contexto de turma ($p = .015$). A nacionalidade dos/as alunos/as influencia a sua autonomia e participação na escola.

O capital escolar familiar, recorrentemente medido através da escolaridade da mãe, é considerado um “forte preditor” (Justino & Santos, 2017), mas nas análises de variância que desenvolvemos não encontramos diferenças significativas entre a autonomia e participação dos/as alunos/as e a escolaridade das suas mães. Percebemos, assim, que as experiências de participação no quotidiano escolar, nas estruturas formais e na turma podem não ser influenciadas pela escolaridade dos pais, contrariamente ao que podem afirmar outras perspetivas e estudos.

Relativamente à escolaridade que esperam atingir, percebem-se diferenças significativas em relação à autonomia e participação no quotidiano da escola ($F(4,3488) = 15,41$, $p \leq .001$); nas estruturas formais de representação discente ($F(4,3489) = 31,58$, $p \leq .001$); e na turma ($F(4,3489) = 58,06$, $p \leq .001$). Os testes Post-Hoc de Bonferroni revelam diferenças entre os/as alunos/as que esperam terminar o ensino secundário ou um curso profissional e os que ambicionam concluir mestrado e doutoramento. Em relação à autonomia e participação no quotidiano escolar, percebem-se diferenças significativas entre os/as alunos/as que esperam atingir o ensino secundário ou um curso profissional ou a licenciatura e aqueles/as que esperam atingir mestrado ($p \leq .001$) ou doutoramento ($p \leq .001$). Isto é, os/as alunos/as que esperam atingir níveis de escolaridade mais elevados desenvolvem mais a sua autonomia e participação no quotidiano escolar. Nas estruturas formais de representação discente e em contexto de turma, revelam-se diferenças entre os/as alunos/as que esperam atingir o ensino secundário ou um curso profissional e aqueles/as que ambicionam chegar à licenciatura ($p \leq .001$), mestrado ($p \leq .001$) ou doutoramento ($p \leq .001$). Por outras palavras, os/as alunos/as que esperam atingir níveis de escolaridade de licenciatura ou superior desenvolvem mais a sua autonomia e participação nas estruturas

formais de representação e em contexto de turma, do que alunos/as que esperam atingir o secundário ou um curso profissional.

Referente ao número de livros em casa, existem diferenças significativas quanto à autonomia e participação no quotidiano da escola ($F(3,3489) = 5,79, p \leq .001$); nas estruturas formais de representação discente ($F(3,3490) = 12,53, p \leq .001$); e na turma ($F(3,3490) = 19,89, p \leq .001$). A partir dos testes Post-Hoc de Bonferroni, percebe-se que os/as alunos/as com 10 livros ou menos em casa desenvolvem menos a sua autonomia e participação no quotidiano escolar do que alunos/as que têm entre 11 e 50 livros em casa ($p = .007$), 51 e 100 ($p = .004$) e mais do que 100 ($p = .004$). De igual forma, os/as alunos/as com 10 livros ou menos desenvolvem menos a sua autonomia e participação nas estruturas formais e em contexto de turma, em relação aos/as alunos/as com mais do que 11 livros em casa ($p \leq .001$).

5. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos estudantis dentro e fora da escola não têm estado em silêncio e percebem-se vozes em coletivos juvenis organizados, que vão resistindo e persistindo, através de ações de protesto dos/as estudantes do ensino secundário e das universidades. Antes e sobretudo ao longo destes 50 anos de Democracia em Portugal, estes movimentos têm variado nas suas designações, entre “Geração Rasca” ou “Geração à Rasca”, até ao mais recente “Movimento Voz aos Estudantes”, que tem avançado através das redes sociais (Sousa & Ferreira, 2024d). Até porque, apesar do enquadramento político normativo aparentar um reforço de medidas de participação dos/as alunos/as nas escolas, estes movimentos estudantis parecem demonstrar desconforto e confronto, questionando os processos de autonomia e participação discente, que ameaçam a democracia na escola (Sousa & Ferreira, 2024d).

Nas análises estatísticas apresentadas, percebe-se que os/as alunos/as continuam a procurar participar na escola, estabelecem diálogo e trabalho em conjunto com outros/as alunos/as e professores/as, desenvolvem uma cidadania democrática e votam para a eleição dos seus pares para as estruturas formais de representação discente. Por outro lado, poderá haver falhas na missão democratizadora da escola, visto que estes/as alunos/as também identificam dificuldades para influenciarem as decisões mais importantes da escola e para aprenderem a participar e intervir nas suas escolas. Aliás, apesar de participarem nos processos de eleição, uma grande parte destes/as alunos/as não tem conhecimento sobre o que é falado e discutido nestas estruturas e órgãos da escola e onde, formalmente, os/as alunos/as têm presença e direito de voto. Neste paradoxo, os/as alunos/as continuam a procurar participar nas decisões, desenvolver a sua autonomia e intervir nos assuntos e na vida das suas escolas, mas as possibilidades e incentivos a esta participação e autonomia dos/as alunos/as, que se poderiam gerar no interior das escolas, enquanto espaço de experiência e experimentação (Biesta, 2016; Dewey, 1916), enquanto laboratórios de humanização e democracia (Ferreira, 2012; Sousa & Ferreira, 2024a, 2024b) parecem inertes ou impossíveis.

Estas possibilidades e condições das escolas, onde se concentra uma missão democratizadora com outras lógicas concorrenciais e avaliativas, podem estar dependentes da própria cultura escolar, das preocupações que assumem as direções e os/as professores/as, das indagações dos/as alunos/as. Mas será importante considerar também os contextos sociais e culturais dos/as alunos/as e das suas famílias, que poderão estar a incentivar ou dificultar estas experiências de autonomia e participação dos/as alunos/as no ensino secundário. Percebe-se que as alunas, que se identificam com o género feminino, nascidas em Portugal, e cujos pais também nasceram em Portugal, que ambicionam alcançar um curso superior e que têm mais livros em casa, desenvolvem mais a sua autonomia e participação no contexto escolar. Nesta senda, o género, a nacionalidade, a escolaridade que esperam atingir e o número de livros em casa influenciam as experiências de autonomia e participação na escola, pelo capital social e cultural que cada aluno/a traz também para dentro das escolas.

Por outro lado, nas análises estatísticas percebe-se que a escolaridade dos pais não influencia significativamente esta autonomia e participação dos/as alunos/as, contrariamente ao que podem afirmar outras perspetivas, o que poderá trazer uma visão de maior democratização do ensino (Grácio, 1971, 1981), não apenas pelo propósito do acesso à educação, mas também do sucesso na escola durante os 12 anos de escolaridade obrigatória; ou poderá continuar a ser apenas um processo de seleção de alunos/as (Justino & Santos, 2017) e a constituição de uma “elite” (Stoer, 1986b) no ensino secundário público português.

Ao mobilizarmos e analisarmos um recorte dos dados quantitativos recolhidos, reafirma-se uma certa urgência em continuarmos a democratizar, desenvolver e decidir para que a democracia se cumpra e a gramática da escola possa ser dialógica e de exercício quotidiano de liberdade, tornando as escolas laboratórios de humanização e democracia (Grácio, 1971; Ferreira, 2012; Sousa & Ferreira, 2024a). Apesar da aparente hiperburocratização dos processos de gestão das escolas, da neoliberalização das práticas, do individualismo nas aprendizagens, dos silêncios nas relações entre pares e da solidão nos espaços, podem os/as alunos/as afirmar a expressão “Somos livres, somos livres, não voltaremos atrás...”?

AUTORIA DO ARTIGO

Contribuições das autoras: Desenvolvimento da investigação, revisão teórica, recolha de dados e escrita do artigo – IS; Orientação e supervisão científica, participação na escrita e revisão do artigo – EF. Todas as autoras leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

CONFLITO DE INTERESSES

As autoras declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

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.a 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.as UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020).

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Palhares, J. A., & Torres, L. L. (2024). Percursos escolares e participação social dos jovens: As origens de classe ainda são relevantes? *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1), e24017. <http://doi.org/10.21814/rpe.33852>
- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: Breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 13–30. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19678>
- Albuquerque, A., Seabra, T., & Martins, S. C. (2022). Seletividade social na escola básica portuguesa: Dinâmicas, condições e políticas (2008-2018). *Análise Social*, 57(244), 520–543. <https://doi.org/10.31447/as00032573.2022244.04>
- Antunes, F. (2018). Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (89), 53–77. <https://doi.org/10.7458/spp2019898702>
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.). (1995). *Democratic schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.), *O estudo da escola* (pp. 167–189). Porto Editora.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2017). Centralização, descentralização, autonomia e controlo: A regulação vitruviana. In L. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp. 23–40). Edições Húmus.
- Biesta, G. J. J. (2016). *Beyond learning: Democratic education for a human future* (2nd Ed.). Routledge.
- Botler, A. (2003). Autonomia e ética na gestão escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 121–135. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1456/370>
- Botler, A. (2004). *A escola como organização comunicativa* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Pernambuco]. ATTENA: Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9807>

Bourdieu, P., Boltanski, L., & Saint-Martin, M. (1979). As estratégias de reconversão: As classes sociais e o sistema de ensino. In J. C. G. Durand (Org.), *Educação e hegemonia de classe: As funções ideológicas da escola* (M. A. M. Gouveia, Trad.; pp. 105–176). Zahar Editores.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1972). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (C. P. G. Silva, Trad.). Editorial Vega.

Carvalho, T. (2014). Modernidade, classes sociais e cidadania política: Portugal sob um olhar internacional. *Análise Social*, 49(212), 650–674. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2014212.05>

Ceballos-López, N., Calvo-Salvador, A., & Haya-Salmón, I. (2019). Student consultation strategies as a lever for school improvement: Results of a collaborative study. *Culture and Education*, 31(4), 780–813. <https://doi.org/10.1080/1356405.2019.1656937>

Costa, A. F. (2012). *Desigualdades sociais contemporâneas*. Editora Mundos Sociais.

Decreto de Aprovação da Constituição, de 10 de abril de 1976. Diário da República, Série I – N.º 86. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, Série I – N.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, Série I – N.º 79. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Diário da República, 1.º Suplemento, Série I – N.º 249. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/769-a-1976-233694>

Despacho n.º 436-A/2017, de 6 de janeiro. Diário da República, 1.º Suplemento, Série II – N.º 5. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/436-a-2017-105711800>

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Direção-Geral da Educação. (2017a). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* [Documento de referência]. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Direção-Geral da Educação. (2017b). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* [Referencial curricular]. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Duarte, E. (1974). *Somos livres, somos livres, não voltaremos atrás* [Canção histórica]. Portugal.

Ferreira, E. (2004). A autonomia da escola pública: A lenda da estátua com pés de barro. *Educação, Sociedade & Culturas*, (22), 133–152. <https://hdl.handle.net/10216/14503>

Ferreira, E. (2007). A hipocrisia reina nas escolas: A propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In C. Leite & A. Lopes (Eds.), *Escola, currículo e formação de identidades: Estudos investigativos* (pp. 73–92). Asa.

Ferreira, E. (2012). *(D)Enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto Editora.

Ferreira, E. (2013). As experiências juvenis no governo da escola: "Não abria a boca até porque há discussões que não têm sentido". In M. Matos (Coord.), *JOVALES: Jovens, alunos, ensino secundário* (pp. 177–186). CIIE; Livpsic.

Ferreira, E. (2017). Em volta do governo das escolas as autonomias são credíveis? In L. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (pp. 41–60). Edições Húmus.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25.ª Ed.). Paz e Terra.

Gama, M. J. (2003). *Contra o Mito da "Geração rasca": As vozes de estudantes do 12.º ano do ensino regular público*. Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Grácio, R. (1971). Democratização do ensino. *Seara Nova*, (1512), 10–12. https://pt.revistasdeideias.net/pt-pt/seara-nova/in-issue/iss_0000001422/12

Grácio, R. (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Livros Horizonte.

Justino, D., & Santos, R. (Coords.). (2017). Atlas da educação: Contextos sociais e locais de sucesso e insucesso. Projecto Rede de Escolas de Excelência (ESCXEL): CICS.NOVA. <https://www.epis.pt/agenda-de-investigacao/atlas-da-educacao>

Kerr, D. (2002). Devoid of community: Examining conceptions of autonomy in education. *Educational Theory*, 52(1), 13–25. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00013.x>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, Série I – N.º 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, Série I – N.º 166. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>

Lima, L. C. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In C. A. Lucena & J. R. Silva Jr. (Orgs.), *Trabalho e educação no século XXI: Experiências internacionais* (pp. 129–158). Xamã.

Lima, L. C. (2014). A gestão democrática das escolas: Do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 35(129), 1067–1083. <https://hdl.handle.net/1822/34662>

Lima, L. C. (2018). Democracia, participação e autonomia: Sobre a direção das escolas públicas. *Revista de Administração e Emprego Público*, (4), 31–56. <https://hdl.handle.net/1822/60522>

Lima, L. C. (2021). Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29, e154. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>

Lima, L. C., Sá, V., & Torres, L. L. (Orgs.). (2020). *Diretores escolares em ação*. Fundação Manuel Leão.

Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school: A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>

Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistic* (6.ª Ed.). ReportNumber.

Matos, M. (Coord.). (2013). *JOVALES: Jovens, alunos, ensino secundário*. CIIE; Livpsic.

Maxcy, B. D., & Nguyen, T. S. T. (2013). The case of Rivera elementary school: The politics of collaboration. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 16(3), 47–61. <http://dx.doi.org/10.1177/1555458913498478>

Melville, W., Kerr, D., Verma, G., & Campbell, T. (2018). Science education and student autonomy. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 18(2), 87–97. <https://doi.org/10.1007/s42330-018-0011-6>

Menezes, I., Ribeiro, N., Fernandes-Jesus, M., Malafaia, C., & Ferreira, P. D. (2012). *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia*. Livpsic.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* (J. Ferreira, Trad.). Porto Editora.

Pordata – FFMS (2024). *50 anos de Democracia em Números*. [Infográfico]. Disponível em: https://www.pordata.pt/sites/default/files/2024-07/f_2024_04_17_pr_5_dd_vf.pdf

Quintelier, E., & Hooghe, M. (2013). The Impact of socio-economic status on political participation. In K. N. Demetriou (Ed.), *Democracy in transition: Political participation in the European Union* (pp. 273–289). https://doi.org/10.1007/978-3-642-30068-4_14

Resolução do Conselho de Ministros n.º 78/2009, de 2 de setembro. Diário da República, Série I – N.º 170. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/resolucao-conselho-ministros/94-2018-115698904>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, de 16 de julho. Diário da República, Série I – N.º 135. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/resolucao-conselho-ministros/94-2018-115698904>

Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2016). Participação cívica e política de jovens imigrantes e portugueses. *Análise Social*, 51(221), 822–849. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2016221.03>

Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J., & Messina, C. (2016). From democratic school to civic and political participation. *Culture and Education*, 28(1), 99–129. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120449>

Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>

Silva, J. M. (2000). *A autonomia da escola pública: A re-humanização da escola* (4.ª Ed.). Papyrus.

Sippy, E., & Belin, R. (2020). Students as education partners: Kentucky student team bridges school policy and practice. *Learning Professional*, 41(1), 20–23.

Sousa, I. (2019). *Gestão escolar e cidadania criativa: A participação discente na direção de um agrupamento de escolas* [Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/123831>

Sousa, I., & Ferreira, E. (2019). As possibilidades de um perfil de aluno/a enquanto cidadão/ã criativo/a. *Revista Saber & Educar*, 26, 1–13. <https://hdl.handle.net/10216/124819>

Sousa, I., & Ferreira, E. (2024a). "Liberdade, onde estás? Quem te demora?" É democrática a gestão escolar para os/as alunos/as? *Revista Lusófona de Educação*, 63(63), 167–186. <https://doi.org/10.60543/issn.1645-7250.rle63.11>

Sousa, I., & Ferreira, E. (2024b). Autonomia dos/as alunos/as nas escolas secundárias em Portugal: Reflexões (im)próprias. *Revista @mbienteeducação*, 17(Esp. 2), e023028. <https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.2.1254>

Sousa, I., & Ferreira, E. (2024c). Students' participation in democratic school management: A systematic literature review. *JSSE: Journal of Social Science Education*, 23(1). <https://doi.org/10.11576/jsse-6333>

Sousa, I., & Ferreira, E. (2024d). Tempo(s) dos/as alunos/as: Trilhos da democracia na escola pública portuguesa. In A. Teodoro & J. 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>

Stoer, S. R. (1986a). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Edições Afrontamento.

Stoer, S. (1986b). Formar uma elite ou educar um povo? *O Jornal da Educação*, (91), 22.

Sussman, A. (2015). The student voice collaborative: An effort to systematize student participation in school and district improvement. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 117(13), 119–134. <https://doi.org/10.1177/016146811511701312>

Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (E. Fischhoff, H. Gerth, A. M. Henderson, F. Kogler, C. W. Mills, T. Parsons, M. Rheinstein, G. Roth, E. Shils & C. Wittich, Trans.; G. Roth & C. Wittich, Eds.). University of California Press.

Yonezawa, S., & Jones, M. (2009). Student voices: Generating reform from the inside out. *Theory Into Practice*, 48(3), 205–212. <https://doi.org/10.1080/00405840902997386>

i CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas;
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da
Universidade do Porto, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0001-7113-1524>
ines_sousa14@hotmail.com

ii CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas;
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da
Universidade do Porto, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-0079-3429>
elisabete@fpce.up.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Elisabete Ferreira
elisabete@fpce.up.pt

Recebido em 17 de outubro de 2024
Aceite para publicação em 13 de março de 2025
Publicado em 18 de outubro de 2025

“We are free, we are free, we will not go back...”: Student autonomy in Portuguese secondary education

ABSTRACT

In the field of educational administration, we observed the political-educational discourses in relation to democratic processes and autonomy in public secondary schools, during the year of the celebration of the 50th anniversary of the April Revolution, the conquest of freedom, and a democratic government in Portugal. One of the aims will be to understand where the autonomy of students in these schools is at. To this end, 3 494 responses from secondary school students to a nationwide questionnaire on students' autonomy and voice will be mobilised based on the debate on democracy in schools (Dewey, 1916), the effort to democratise teaching (Grácio, 1971), to (re)understand contributions to the consolidation or otherwise of democratic school management (Lima, 2018) and greater autonomy for schools and students (Ferreira, 2004, 2012). On the one hand, it can be seen that students seek to participate in decisions, develop their autonomy, and intervene in the affairs and life of their schools, despite the inequalities caused by their social and cultural backgrounds. On the other hand, the students identify gaps in relation to the possibilities and incentives for this autonomy and participation, which could be generated within schools as a space for democratic experience and experimentation (Biesta, 2016; Dewey, 1916) and greater dialogue and freedom for students (Sousa & Ferreira, 2024a, 2024b, 2024c).

Keywords: Educational policy; School and democratic management; School and student autonomy; Student participation; Democracy in secondary education.

«Somos libres, somos libres, no volveremos atrás...»: La autonomía del alumno en la enseñanza secundaria portuguesa

RESUMEN

En el ámbito de la administración educativa, observamos los discursos político-educativos en relación con los procesos democráticos y la autonomía en las escuelas secundarias públicas, en el año de la celebración del 50.º aniversario de la Revolución de Abril, de la conquista de la libertad y de un gobierno democrático en Portugal. Uno de los objetivos será comprender en qué punto se encuentra la autonomía de los alumnos en estas escuelas. Para ello, se movilizarán 3.494 respuestas de alumnos de secundaria a un cuestionario de ámbito nacional sobre la autonomía y la voz de los alumnos, a partir del debate sobre la democracia en la escuela (Dewey, 1916), del esfuerzo por democratizar la enseñanza (Grácio, 1971), para (re)comprender las contribuciones a la consolidación o no de una gestión escolar democrática (Lima, 2018) y de una mayor autonomía de las escuelas y de los alumnos (Ferreira, 2004, 2012). Por un lado, se observa que los alumnos buscan participar en las decisiones, desarrollar su autonomía e intervenir en los asuntos y en la vida de sus escuelas, a pesar de las desigualdades causadas por sus orígenes sociales y culturales. Por otro lado, los alumnos identifican lagunas en relación con las posibilidades e incentivos para esta autonomía y participación, que podrían generarse dentro de los centros escolares, como espacio de experiencia y experimentación democrática (Biesta, 2016; Dewey, 1916) y de mayor diálogo y libertad para los alumnos (Sousa & Ferreira, 2024a, 2024b, 2024c).

Palabras clave: Política educativa; Gestión escolar y democrática; Autonomía escolar y estudiantil; Participación estudiantil; Democracia en la enseñanza secundaria.