

Democratização e inclusão escolar: espaços e contextos de participação dos estudantes nas organizações escolares em Portugal

Leonor Lima Torres

Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho.

José Augusto Palhares

Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho.

Pedro Abrantes

Universidade Aberta.

Artigo recebido a 31/07/2025.

Aceite para publicação a 21/08/2025.

Resumo

Este artigo analisa de que forma as experiências participativas na escola e fora dela se relacionam com percursos mais inclusivos e com a cidadania democrática. Com base em dados de um inquérito nacional a alunos do 10.º ano ($n = 241.341$) administrado em 2008, 2011, 2014 e 2017, analisam-se as experiências participativas dos jovens em contextos escolares e não escolares. Os resultados evidenciam a persistência de desigualdades associadas à origem socioeconómica e ao género, expondo as limitações dos espaços de participação e questionando o papel democratizador da escola.

Palavras-chave: Educação; Juventude; Desigualdades.

Democratisation and school inclusion: spaces and contexts for student participation in school organisations in Portugal

Abstract

This article analyses how participatory experiences in and out of school are related to more inclusive pathways and democratic citizenship. Based on data from a national survey of 10th grade students ($n = 241.341$) administered in 2008, 2011, 2014 and 2017, the participatory experiences of young people in school and non-school contexts are analysed. The results show

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto; & ABRANTES, Pedro (2025),

"Democratização e inclusão escolar: espaços e contextos de participação dos estudantes nas organizações escolares em Portugal",

Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. LII, pp. 109 - 142

DOI: <https://doi.org/10.21747/08723419/soc52a4>

the persistence of inequalities associated with socio-economic origin and gender, exposing the limitations of spaces for participation and questioning the democratising role of schools.

Keywords: Education; Youth; Inequalities.

Démocratisation et inclusion scolaire: espaces et contextes de la participation des élèves aux organisations scolaires au Portugal

Résumé

Cet article analyse la manière dont les expériences participatives à l'école et en dehors de l'école sont liées à des parcours plus inclusifs et à la citoyenneté démocratique. Sur la base des données d'une enquête nationale menée en 2008, 2011, 2014 et 2017 auprès d'élèves de 10^e année (n = 241 341), les expériences participatives des jeunes dans des contextes scolaires et non scolaires sont analysées. Les résultats montrent la persistance des inégalités associées à l'origine socio-économique et au genre, exposant les limites des espaces de participation et remettant en question le rôle démocratisant des écoles.

Mots-clés: Éducation; Jeunesse; Inégalités.

Democratización e inclusión escolar: espacios y contextos para la participación de los estudiantes en las organizaciones escolares en Portugal

Resumen

Este artículo analiza cómo las experiencias participativas dentro y fuera de la escuela se relacionan con trayectorias más inclusivas y ciudadanía democrática. A partir de datos de una encuesta nacional a estudiantes de décimo grado (n = 241.341) administrada en las 4 primeras ediciones (2008, 2011, 2014 y 2017), se analizan las experiencias participativas de los jóvenes en contextos escolares y extraescolares. Los resultados muestran la persistencia de desigualdades asociadas al origen socioeconómico y al género, exponiendo las limitaciones de los espacios de participación y cuestionando el papel democratizador de la escuela.

Palabras clave: Educación, Juventud, Desigualdades.

Introdução

Face à expansão do individualismo e da fragmentação dos laços sociais, a escola adquire teoricamente uma nova centralidade enquanto espaço estruturante de socialização, propício à construção do bem comum e à promoção de práticas de cidadania ativa e de participação

democrática (Gutmann, 1999; Biesta, 2011). Contudo, a concretização da escola democrática debate-se com a influência crescente das políticas neoliberais que têm reconfigurado o seu papel nas últimas décadas. Sob as lógicas da racionalização e da performance, a escola opera hoje num contexto de tensão entre mandatos concorrentes (Dubet, 2002), sendo simultaneamente convocada a assegurar a excelência académica, promover a inclusão social e preparar os alunos para a empregabilidade num mercado de trabalho volátil — objetivos que, embora legítimos, frequentemente colidem em termos de prioridades, recursos e visões de educação. Estas múltiplas exigências podem limitar o espaço de experimentação democrática e reduzir a participação a práticas mais instrumentais ou formais, desligadas das realidades vividas pelos jovens.

Assim, compreender como as condições estruturais, os mandatos atribuídos à escola e as formas de participação dos jovens se articulam é fundamental para refletir criticamente sobre o papel da escola na promoção da cidadania democrática e na construção de espaços de inclusão. Tal reflexão exige, ainda, uma atenção particular aos efeitos diferenciados que esses processos produzem nos percursos e nas transições dos jovens, especialmente à luz das desigualdades sociais que continuam a marcar o acesso, a experiência escolar e os resultados. Neste contexto, duas questões centrais orientam a abordagem teórica e metodológica desenvolvida ao longo deste artigo: de que modo a escola, enquanto espaço atravessado por múltiplos mandatos institucionais e por persistentes desigualdades estruturais, pode constituir-se como promotora de formas substantivas de participação juvenil e de consolidação da cidadania democrática? Como influenciam as dinâmicas escolares — mediadas por desigualdades sociais e pelas formas de participação juvenil — os percursos educativos e os processos de transição escolar dos jovens?

O presente artigo organiza-se em cinco partes. Num primeiro momento, discutem-se os desafios vividos hoje na escola pública, à luz de um conjunto de estudos nacionais e internacionais de referência, focando-se em particular a tensão entre um mandato constitucional de garantir a democratização, combater as desigualdades e contribuir para a construção do bem comum, por um lado, e os imperativos meritocráticos de aferir e premiar

a excelência, enquanto preparação dos jovens para um mercado fortemente competitivo, individualizado e desigual. Em seguida, aprofunda-se esta reflexão, colocando o enfoque na participação dos jovens na escola, desde aquela que está prevista no âmbito da representação formal em órgãos de gestão e associações de estudantes, às que se vão desenvolvendo, em intensidades variáveis, nos quotidianos escolares, sobretudo, em atividades extracurriculares, tendo em conta o carácter fortemente prescritivo como tem sido entendido o currículo. Num terceiro momento, apresenta-se o dispositivo metodológico que orientou a pesquisa, com recurso aos resultados de sucessivos inquéritos realizados pelo Observatório dos Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência a amostras nacionais de alunos do 10.º ano de escolaridade, nas diversas modalidades educativas. Na quarta parte, apresentam-se e discutem-se os resultados dessa análise, à luz do quadro teórico da sociologia da educação. Desta forma, é possível confirmar e validar se as teses de que as desigualdades socioeconómicas de origem continuam a ter um forte peso nos resultados e percursos escolares, explorando, em particular, como formas de participação dos jovens nas escolas que vão além da obrigatória assistência a aulas e realização de provas são condicionadas por – e podem influenciar – essa relação, no sentido de promoverem a democratização e inclusão. Na última parte, enunciam-se algumas notas conclusivas, com pistas para futuras investigações nesta área.

1. Democratização e meritocracia: entre o bem comum e a individualização dos percursos

A escola pública contemporânea encontra-se num ponto de tensão entre duas lógicas aparentemente incompatíveis: por um lado, a democratização do acesso e do sucesso, enquanto princípio estruturante de justiça social; por outro, a crescente ênfase na meritocracia, medida através do desempenho individual. Esta tensão entre *mais* e *melhor* escola tem sido objeto de acasas discussões científicas e gerado controvérsias no espaço mediático, sobretudo no contexto português, onde as políticas públicas oscilam entre discursos que valorizam a equidade e a inclusão, e práticas que reforçam lógicas seletivas e

meritocráticas (Magalhães & Stoer, 2002; Cortesão *et al.*, 2007; Torres & Palhares, 2014, 2017; Palhares & Torres, 2017; Lima, 2024). Estas dinâmicas observadas no sistema educativo português não são únicas nem isoladas. Pelo contrário, refletem tendências globais mais amplas, sobretudo em países onde as políticas educativas têm sido progressivamente moldadas por princípios da Nova Gestão Pública (NGP) (Lane, 2000; Ball, 2003; Ozga, 2009; Ranson & Crouch, 2009; Verger & Normand, 2015).

Neste cenário, a tensão entre meritocracia e democratização adquire contornos globais, bem ilustrados na obra editada por Branden, Avermaet & Houtte (2011): a retórica da equidade permanece presente nos discursos oficiais, mas as práticas escolares são frequentemente condicionadas por lógicas competitivas e seletivas. No contexto concreto da organização escolar, a participação dos atores – dimensão estruturante da democracia – parece, muitas vezes, alinhar-se com a lógica dos resultados, sendo mais valorizada quando não entra em conflito com os indicadores de desempenho. Esta difícil conciliação afeta e condiciona os processos de escolarização na sua raiz, colocando dilemas e desafios de ordem política, educativa e pedagógica: como garantir que a ênfase nos resultados não comprometa o direito universal a uma educação democrática e inclusiva, que combata as desigualdades? A este propósito, Lima (2024) adverte para o esvaziamento da educação como direito social quando esta é capturada por lógicas de mercado e *accountability*. A primazia dada a uma cultura de avaliação baseada em resultados quantificáveis, *rankings*, metas de desempenho e lógicas de *accountability* múltiplas (Afonso, 2009, 2016), favorece o deslocamento do foco da educação como bem comum para a uma função instrumental e produtiva, ao serviço de uma racionalidade técnico-económica. Este modelo alicerçado na meritocracia, embora apresente uma forte legitimação social (Tenret, 2011), tende a reforçar os efeitos cumulativos das desigualdades sociais, culturais e económicas de origem. Como referem vários autores (Ball, 2003; Michaud, 2009; Sandel, 2022), o discurso da escolha, da performance e da responsabilização disfarça, muitas vezes, mecanismos de exclusão e hierarquização, naturalizando o fracasso escolar como resultado de insuficiências individuais e não como expressão de desigualdades sistémicas. Por outras palavras, a retórica meritocrática, tal como previsto na sátira *The rise of the meritocracy* (Young, 1958), ao invisibilizar as condições de

partida desiguais, transforma desigualdades estruturais em aparentes falhas individuais, atribuindo o “fracasso” a uma alegada falta de empenho, motivação ou talento. A tirania do mérito (Sandel, 2022) e sua infiltração nos quotidianos sociais e escolares, associada ao declínio do modelo institucional tradicional (Dubet, 2002), representa mais um acelerador da reprodução das desigualdades sociais denunciadas há várias décadas por Bourdieu e Passeron (1970).

Por outro lado, o projeto de democratização da educação — amplamente desenvolvido em Portugal após o 25 de Abril — assenta no princípio de que a escola deve ser um espaço de construção do bem comum, de formação cidadã e de desenvolvimento integral do indivíduo em comunidade. Este ideal não se reduz ao acesso universal, mas implica o reconhecimento da diversidade de percursos, ritmos e formas de participação dos alunos. Neste sentido, a democratização política da escola, por via da criação de estruturas institucionais que favoreçam a participação ativa dos alunos, professores, famílias e comunidade nos processos de decisão, constitui um pilar essencial neste processo de democratização. A este nível, a participação democrática na vida escolar surge como uma dimensão reveladora da capacidade de integrar a pluralidade de vozes e de sustentar práticas de cidadania ativa no quotidiano escolar (Apple & Beane, 2007). Nesta perspetiva, a democratização da educação está intrinsecamente ligada à sua dimensão inclusiva, na medida em que não se esgota no acesso formal ao sistema educativo, mas exige a criação de condições efetivas para a participação, o reconhecimento e o sucesso de todos os alunos. Como sublinha Abrantes (2022a), uma educação verdadeiramente inclusiva exige a transformação da própria organização escolar para acomodar e valorizar a pluralidade dos sujeitos. Resta saber se, na realidade atual, a expansão das lógicas individualistas impulsionadas nas últimas décadas pela digitalização e *plataformização* estará a bloquear (ou impedir) o desenvolvimento da cooperação e da construção do bem comum, mesmo em espaços escolares que quotidianamente remam contra a corrente, optando pelo caminho da democracia (Meirieu, 2020).

A tensão entre democratização e meritocracia, longe de ser um dilema meramente teórico, expressa contradições reais no quotidiano escolar. É nesta zona de fricção que se joga, em grande medida, a função social da escola e o seu compromisso com uma sociedade mais justa, diversa e plural. A coexistência entre meritocracia e democracia depende, portanto, da capacidade de a escola enfrentar as contradições que emergem no seu quotidiano, fazendo uso das suas margens de autonomia e ativando mecanismos de resistência aos imperativos de racionalização e mensuração. É nesse espaço de tensão que se define, em última instância, o seu papel enquanto agente de justiça social e de combate às desigualdades sociais.

2. Participação democrática e percursos educativos: desafios da inclusão num contexto de persistência das desigualdades educativas

Refletir sobre a participação democrática dos estudantes, à luz do dilema entre democratização e meritocracia, permite evidenciar as contradições de um modelo educativo que, embora proclame a inclusão e a cidadania como princípios orientadores, tende a limitar o envolvimento estudantil a práticas alinhadas com exigências de desempenho e normas de conformidade. Importa, pois, indagar se a retórica participativa corre o risco de se esvaziar, funcionando mais como dispositivo de legitimação simbólica do sistema do que como mecanismo efetivo de transformação das relações de poder na escola. Em termos analíticos, esta discussão exige, por um lado, a consideração das especificidades culturais e organizacionais das escolas e agrupamentos, que moldam e condicionam as formas e oportunidades de participação; e, por outro, a atenção às condições sociais e culturais de origem dos estudantes, que influenciam as disposições, expectativas e formas de envolvimento, tanto do espaço escolar como fora dele. A assunção da natureza multifacetada e compósita da participação constitui, assim, um ponto de partida para uma problematização crítica das suas dimensões constitutivas – social, organizacional e cultural. Este olhar mais integrado é fundamental para compreender os percursos escolares dos estudantes, pois permite identificar as dinâmicas de (des)igualdade que atravessam a experiência educativa.

Embora os agrupamentos escolares e escolas não agrupadas apresentem especificidades culturais muito diferenciadas em função da configuração (política, organizacional, pedagógica) e dos territórios em que se inserem, a investigação existente tem evidenciado algumas tendências consistentes: i) crescente adesão a uma cultura performativa e competitiva, com forte pendor individualista em todos os níveis de ensino (Ball, 2003; Torres & Palhares, 2017; Diogo, Ferreira & Melo, 2023); ii) presença de uma cultura escolar centralizada e hierárquica que limita a voz aos estudantes (Mitra, 2009; Thornberg & Elvstrand, 2012; Sousa & Ferreira, 2024a); iii) incremento de estratégias de governação (hiper)burocráticas, intensificadas pela digitalização da educação (Lima, 2021); iv) erosão da participação democrática, com sinais de alienação e passividade (Lima, Sá & Torres, 2020; Torres, 2023). Estes traços culturais, ainda que variem de acordo com a tipologia da organização escolar, os territórios e as comunidades envolventes, apontam para condições estruturais pouco favoráveis à participação dos estudantes, quer nas estruturas de gestão escolar, quer em atividades extracurriculares, dentro e fora da escola. No caso dos estudantes do ensino básico e secundário, é essencial não dissociar a sua participação social e cidadã das condições estruturais que moldam, de forma desigual, os seus trajetos escolares, sobretudo, num contexto em que, como sublinha Dubet (2002), os estudantes são levados a construir a sua experiência escolar de forma individualizada, num quadro marcado pela fragmentação dos referenciais coletivos. Esta dinâmica, decorrente do declínio do programa institucional (Dubet, 2002), embora pareça oferecer maior liberdade individual, tende a acentuar as desigualdades de origem e a fragilizar os mecanismos de inclusão e de democratização da escola.

Perspetivando a participação dos alunos nos órgãos e nos espaços formais da escola, os estudos realizados até ao momento têm destacado a contradição entre, por um lado, o discurso normativo que a valoriza enquanto expressão da cidadania e direito fundamental e, por outro, a sua tradução em práticas efetivas. As estruturas participativas existentes – como os conselhos de turma, as associações de estudantes ou a representação em conselhos gerais – são frequentemente limitadas na sua capacidade de influência, operando mais como dispositivos de legitimação formal do que como espaços deliberativos reais (Lima, 1988; Lima, 1998; Parreiral, 2015; Sousa & Ferreira, 2024a, 2024b). Esta dissociação entre discurso e

prática é agravada pelas desigualdades sociais e de género, que condicionam o acesso e a natureza da participação dos diferentes grupos de alunos. Embora escassos, alguns estudos mostram que a participação cívica, cultural ou associativa dos alunos — dentro e fora da escola — continua a refletir desigualdades de classe e género (e.g. Palhares, 2017; Abrantes, Palhares e Torres, 2024). Jovens com maiores recursos culturais e económicos tendem a participar mais ativamente, o que, por sua vez, os posiciona melhor em termos de reconhecimento institucional e desenvolvimento de competências socialmente valorizadas. Neste sentido, as dinâmicas de participação dos estudantes podem acabar por funcionar como mecanismos de reprodução das desigualdades, em vez de atuarem como instrumentos de inclusão. Esta tendência também se observa no contexto internacional, como demonstram os estudos de Mitra (2009), que identificam uma sobrerrepresentação de alunos oriundos de contextos socioeconómicos mais favorecidos nos espaços formais de participação escolar. Em contraste, os estudantes cujas trajetórias são marcadas por exclusão ou discriminação tendem a ver as suas formas de participação menos reconhecidas ou desvalorizadas. Mitra adverte, ainda, que os estudantes mais participativos “... can become an elite, creating new hierarchies within the body of students itself, and their status is often rooted in competence in talk which may, in turn, be linked to social class” (2009: 606), evidenciando como estas dinâmicas podem reforçar desigualdades internas e criar novas formas de exclusão, mesmo em contextos que se pretendem participativos e inclusivos. Face a este cenário, a participação tende a assumir contornos normativos, em que apenas determinadas vozes — aquelas que dominam os códigos culturais legitimados — são reconhecidas como válidas, relegando para a margem outras formas de expressão que escapam aos padrões instituídos pela escola (Bourdieu & Passeron, 1970).

Alargando o olhar para além dos órgãos formais de gestão, a participação em atividades extracurriculares assume particular relevância enquanto espaço complementar de envolvimento estudantil e, sobretudo, de socialização política, com potencial para promover a democratização e inclusão (e.g. Zibblatt, 1965; Keser, Akar, & Yildirim, 2011; Sungkowo *et al.*, 2020; Lundberg & Abdelzadeh, 2024). A literatura analisada converge na valorização das atividades extracurriculares como espaços privilegiados de socialização, alertando, contudo,

para as desigualdades sociais que moldam o acesso e os benefícios decorrentes dessa participação. De forma consistente, Nordlander (2015) demonstra que certas atividades juvenis, como o envolvimento cultural, cívico e desportivo, medeiam os efeitos da origem de classe no desempenho escolar, oferecendo oportunidades de desenvolvimento de competências cognitivas e sociais relevantes para o sucesso educativo. No entanto, também aqui se verificam assimetrias de acesso e participação, frequentemente condicionadas por fatores como o capital económico, cultural ou familiar disponível. No contexto dos Estados Unidos da América, o estudo de Kaufman e Gabler (2004), com base na teoria do capital cultural de Bourdieu, demonstra que o envolvimento em atividades extracurriculares, especialmente as culturalmente valorizadas (como música, teatro ou jornal escolar), influencia as probabilidades de ingresso no ensino superior, sobretudo em instituições de elite. A seletividade observada evidencia o papel das atividades extracurriculares enquanto mecanismos de reprodução de distinções sociais, sobrepondo-se à sua função potencial de democratização do acesso à educação. Em linha com esta perspetiva, Covay e Carbonaro (2010) mostram como a participação em atividades extracurriculares está fortemente correlacionada com o estatuto socioeconómico das famílias. Estudantes de contextos mais favorecidos participam mais e retiram maiores benefícios em termos de competências não cognitivas — como persistência, cooperação ou organização — que, por sua vez, se traduzem em melhores resultados académicos. Remontando ao final dos anos 1990, o estudo longitudinal de Mahoney e Cairns (1997) já evidenciava esta mesma perspetiva, ao demonstrar que a participação em atividades extracurriculares tinha um impacto particularmente positivo na redução do abandono escolar precoce entre os alunos em situação de risco. Enquanto os estudantes considerados mais competentes academicamente tendiam a beneficiar pouco ou marginalmente dessa participação, até porque dispõem frequentemente de outros contextos de desenvolvimento das competências valorizadas na escola, seja no âmbito familiar, seja no mercado educativo, os estudantes com dificuldades mostraram reduções significativas nas taxas de abandono quando envolvidos em atividades extracurriculares, evidenciando o potencial inclusivo e transformador destas experiências.

Em síntese, a investigação científica tem demonstrado que as dinâmicas de participação no contexto escolar revelam a persistência de tensões entre a afirmação formal dos direitos dos estudantes e a reprodução quotidiana de desigualdades nas práticas institucionais. A participação dos estudantes continua a ser moldada por disposições organizacionais e culturais que nem sempre acolhem a pluralidade de vozes e experiências juvenis; tal desconsideração ignora que, como sublinha Charlot, Bautier & Rochex (2000), a relação dos alunos com a escola e com o saber é socialmente construída, sendo fortemente marcada pelas suas condições de vida e pelos significados que atribuem ao aprender, o que contribui para a reprodução de dinâmicas de exclusão simbólica e desigual reconhecimento no espaço escolar. A democratização da escola revela-se, assim, um processo complexo, marcado por disputas em torno do reconhecimento, da escuta e da distribuição do poder simbólico e material no espaço educativo. Neste sentido, mais do que um conjunto de dispositivos normativos, a participação emerge como um campo de relações sociais atravessado por assimetrias e negociações permanentes. Mesmo reconhecendo que o sistema educativo é marcado por pressões externas, normas padronizadas e desigualdades estruturais, vários autores argumentam que a participação democrática é vista como uma condição fundamental para a aprendizagem da cidadania (Lima, 1988; Apple & Beane, 2007; Fielding, 2012).

3. Estratégia metodológica e dispositivo de análise

Com o objetivo de mapear as experiências participativas dos jovens, dentro e fora da escola, e compreender a sua relação com a construção de percursos educativos mais inclusivos, recorreu-se à exploração de dados estatísticos de carácter nacional, recolhidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), no âmbito das quatro primeiras edições do *Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário* (2008, 2011, 2014 e 2017). Esta base de dados abrange uma amostra ampla a nível nacional de estudantes do 10.º ano de escolaridade (n = 241.341), em escolas públicas e privadas do território continental. De acordo com os dados divulgados pelo observatório responsável pelo inquérito, participaram nas quatro edições sucessivas do estudo 46.175 estudantes de 588 escolas (2007/08), 67.043 de

748 escolas (2010/11), 60.448 de 699 escolas (2013/14) e 67.720 de 727 escolas (2016/17). Relativamente à natureza das escolas, em 2010/11, 77,0% das respostas dos alunos eram provenientes das escolas públicas, percentagem que decresce para 73,1% na ronda de 2013/14, fixando-se em 76,6% na edição de 2016-17. A opção por esta base de dados justifica-se pela sua robustez e pelo facto de articular, de forma integrada, dimensões escolares, familiares e extraescolares, permitindo uma leitura multidimensional da participação e das trajetórias juvenis.

O acesso e tratamento dos dados foi desenvolvido entre 2021 e 2023, tendo envolvido várias etapas, desde a formalização de uma parceria institucional e a consulta da informação em ambiente seguro (*safe center*), até à seleção e recodificação das variáveis, à aplicação de procedimentos de proteção do segredo estatístico, à receção e limpeza da base de dados, à sua transferência para o software IBM SPSS Statistics, e às operações finais de etiquetagem e recodificação.

Partindo do enquadramento teórico previamente desenvolvido e dando continuidade a um estudo anterior sobre esta temática (Abrantes, Palhares & Torres, 2024), a hipótese formulada é que as oportunidades de participação democrática — designadamente em estruturas de gestão escolar e em atividades extracurriculares — tendem a concentrar-se nos jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais favorecidos, os quais também apresentam, em média, desempenhos escolares mais elevados. Esta associação sugere que a participação, em vez de contrariar, pode acentuar dinâmicas de desigualdade, funcionando como um obstáculo à efetiva democratização da vida escolar.

Em termos analíticos, é dada especial atenção às formas de participação dos jovens em várias atividades extracurriculares, tanto no espaço escolar como em contextos externos à escola. No contexto escolar, foram consideradas formas de participação como a integração em equipas de desporto escolar, a participação em atividades da associação de estudantes, bem como o envolvimento em clubes temáticos e iniciativas de solidariedade; no contexto extraescolar, incluíram-se a filiação em clubes desportivos, associações culturais ou recreativas, organizações humanitárias, ambientalistas ou de solidariedade, e ainda a

participação no movimento escutista. A análise do percurso escolar mobilizou variáveis como a frequência da educação pré-escolar, o número de retenções, a média final do 9.º ano, a modalidade de ensino frequentada nos ensinos básico e secundário, e a tipologia da organização escolar.

Considerando a forma como os capitais sociais e culturais moldam as oportunidades de participação e as trajetórias educativas, a classe social assume neste estudo uma centralidade analítica, por permitir compreender as desigualdades de origem que atravessam a experiência escolar dos jovens. A sua operacionalização baseou-se na análise do grupo profissional e do nível de escolaridade dos progenitores, de acordo com a tipologia ACM (Costa, 1999; Costa & Mauritti, 2018), dado o seu valor explicativo no atual contexto português.

A abordagem adotada neste estudo permite compreender de forma abrangente as condições sociais que influenciam o acesso dos jovens à participação democrática, ao articular a análise empírica das desigualdades na distribuição dessas oportunidades com uma reflexão teórica sobre o seu potencial — ou as suas limitações — como mecanismo de inclusão educativa e democratização da vida escolar.

4. Entre a inclusão e a reprodução: análise dos padrões de participação social e escolar

4.1. Evolução do perfil sociodemográfico dos alunos à entrada do ensino secundário

A tendência observada na Tabela 1, no que respeita ao género, evidencia uma gradual subida dos participantes masculinos no estudo da DGEEC. Estes valores surgem mais equilibrados percentualmente na edição de 2016/2017, não muito distantes da estrutura de género registada nas estatísticas oficiais dos alunos matriculados nesse ano letivo, muito embora, segundo as estatísticas da educação 2016/2017 deste organismo, os alunos e as alunas inscritos no 3º ciclo do Ensino Básico correspondiam, respetivamente, a 51,9% e a 48,1%. Por

sua vez, no ensino secundário, estas percentagens situavam-se nos 50,9% e nos 49,1% (DGEEC, 2018).

No que respeita à classe social de origem, mais restritivamente a partir do lugar de classe da mãe, a diacronia apresentada na Tabela 1 revela um peso crescente dos alunos provenientes das classes mais favorecidas – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL) e profissionais técnicos e de enquadramento (PTE) – ascendendo, no último ano letivo, a mais de 43% dos participantes nessa *coorte*. É notório um crescimento dos PTE, assim como é notória a redução dos alunos oriundos do operariado (O), refletindo mudanças que se têm vindo a observar na sociedade portuguesa (Abrantes, 2022b). Ambas as classes apresentam um valor percentualmente idêntico, só que com uma evolução temporal inversa. Não obstante as tendências observadas, os alunos provenientes das classes populares ainda continuam a prevalecer nas amostras das várias coortes deste estudo.

Tabela 1 – Caracterização dos inquiridos por género e lugar individual de classe da mãe, por coorte (%).

	2007/2008	2010/2011	2013/2014	2016/2017
Género				
Feminino	53,9	52,1	51,8	51,0
Masculino	46,1	47,9	48,2	49,0
Lugar de classe da Mãe				
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	16,3	17,3	17,5	18,7
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	20,5	21,3	23,0	24,4
Trabalhadores Independentes	9,1	8,5	8,2	8,1
Empregados Executantes	26,0	25,3	23,6	24,1
Operários	28,2	27,7	27,7	24,6

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos dados do Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário, OTES (2007-2017).

Procurando aduzir elementos que ilustrem o percurso escolar dos inquiridos (cf. Tabela 2), poderemos afirmar que: i) é residual a percentagem de alunos que em 2016/2017 não tinham frequentado a educação pré-escolar (7,4%), sendo assinalável o declínio desta percentagem desde a realização da 1ª edição do inquérito, o que acompanha o processo de expansão da educação pré-escolar, entre 1995 e 2010, em Portugal; ii) mais de dois terços dos inquiridos

(67,3%) não tinha reprovado no seu percurso escolar, uma gradual e crescente melhoria registada em 10 anos de monitorização dos ingressados no ensino secundário. Esta melhoria parece ter-se repercutido, sobretudo, entre o contingente de alunos que tinha registado apenas uma reprovação, pois, entre quem reprovou duas ou mais vezes, os valores observados não denunciam grandes oscilações; iii) em linha com esta constatação, tomando a média global do 9º ano, constata-se a redução de estudantes com classificações inferiores ou iguais a 3 valores (numa escala de 1 a 5), um crescimento das classificações de 4 e de 5 valores, sendo no entanto menos expressivas no valor superior da escala. Esta tendência geral só não é linear no sentido ascendente, porque no ano letivo 2013/2014, em pleno período da intervenção da Troika em Portugal, se assiste à inflexão da melhoria dos resultados escolares, observada igualmente por Albuquerque, Seabra e Martins (2022); iv) antes de ingressarem no ensino secundário, a maioria dos participantes — cerca de 90% — realizou o seu percurso no ensino básico geral, observando-se, em 2016/2017, um aumento significativo de alunos matriculados nos cursos de aprendizagem e nos cursos profissionais, a par de um declínio dos cursos de educação e formação; v) por fim, dar conta do tipo de organização escolar frequentado pelos estudantes integrantes nas várias amostras, que se traduz na prevalência do agrupamento vertical completo, seguindo-se os estabelecimentos de ensino profissional e as escolas secundárias não agrupadas. A tipologia de organização escolar adotada não segue nenhuma proposta oficial de categorização, antes recorrendo à sugestão preconizada por Lima e Torres (2020) para o caso dos agrupamentos de escolas. Pretende-se, assim, ilustrar a heterogeneidade e complexidade das atuais configurações organizacionais do sistema educativo português, onde, sobretudo no ensino público, se desenham distintas formas de participação e de interação com as várias instituições que integram os territórios educativos.

Tabela 2 – Caracterização dos percursos educativos dos inquiridos, por coorte (%).

	2007/2008	2010/2011	2013/2014	2016/2017
Frequência do jardim de infância (pré-escolar)				
Sim	80,8	86,2	89,6	92,6
Não	19,2	13,8	10,4	7,4
Reprovação				
Nenhuma reprovação	62,0	65,4	66,4	67,3
Uma Reprovação	21,1	20,4	20,3	18,8
Duas Reprovações	12,5	10,9	10,3	10,4
Três ou mais Reprovações	4,4	3,3	2,9	3,6
Média Global do 9º ano				
<= 3 valores	58,7	52,6	54,5	52,2
4 valores	32,0	35,4	34,9	36,0
5 valores	9,3	12,0	10,6	11,8
Tipo de Ensino				
Cursos Aprendizagem e Cursos Vocacionais	0,3	0,3	0,3	7,0
Cursos de Educação e Formação (CEF)	5,6	8,4	8,0	1,0
Ensino Artístico Especializado	0,2	0,3	0,6	0,8
Ensino Básico Geral (Ensino Regular)	92,4	90,1	90,0	89,9
Outro	1,4	1,0	1,2	1,2
Tipologia da Escola/Agrupamento de Escolas no secundário				
Academias/conservatórios de artes (música, dança, etc.)	0,3	0,7	0,4	0,7
Agrupamento de Escola Vertical Atípico	0,4	0,9	0,7	0,8
Agrupamento de Escola Vertical Completo	51,7	55,7	54,9	57,6
Agrupamento de Escola Vertical Parcial	0,1	0,3	0,5	0,7
Colégios	11,8	8,6	9,3	8,2
Esc. Profissionais / Centros Educação e Desenvolvimento	19,4	16,6	19,3	17,1
Escolas Secundárias não agrupadas	16,4	17,3	14,9	14,9

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos dados do Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário, OTES (2007-2017).

4.2. A participação social e escolar dos estudantes: dinâmicas participativas e especificidades organizacionais

Privilegiamos seguidamente uma abordagem às distintas formas de participação coligidas pelo inquérito da DGEEC, cujos dados permitem, por um lado, apreender as dinâmicas juvenis em atividades associativas, culturais, cívicas e políticas para além da escola, e, por outro lado, avaliar o seu envolvimento em atividades extracurriculares e nas estruturas de participação

no contexto escolar. Prescindimos, nesta abordagem, de uma atenção particular à informação de cada coorte, simplesmente porque não se denotaram diferenças significativas entre elas no período temporal em análise. Isto poderá indiciar uma certa imutabilidade das lógicas participativas dos jovens, dentro e fora da escola, o que pode refletir, por um lado, limitações do próprio instrumento para captar a malha fina de outros fenómenos participativos deste grupo social, ou, por outro, revelar traços ou invariantes ritualísticas de participação prevalentes nas instituições educativas.

Olhando para a participação dos alunos no exterior da escola, submetemos o leque de contextos associativos à prova, tendo em conta a natureza da escola frequentada (pública ou privada) e a tipologia da organização escolar (cf. Tabela 3). Independentemente destas especificidades, um primeiro olhar faz sobressair baixos níveis de participação associativa, à exceção do envolvimento moderado em associações/clubes desportivos. A participação em associações culturais ou recreativas surge entre as opções mais referidas, embora apenas cerca de 12 em cada 100 jovens inquiridos indiquem esse envolvimento. Como tivemos oportunidade de demonstrar anteriormente (Abrantes, Palhares & Torres, 2024), quer em sede de associativismo desportivo, quer no que respeita às associações culturais e recreativas, são os alunos provenientes das classes mais favorecidas e escolarizadas quem mais se distingue nestas vertentes participativas. Como veremos mais à frente, este padrão evidencia como as oportunidades de participação continuam profundamente moldadas pelas desigualdades sociais. Em vez de funcionarem como mecanismos de inclusão e de fortalecimento da cidadania democrática, estas formas de participação tendem, muitas vezes, a reproduzir os privilégios de origem.

Para além desta visão mais ampla, há, contudo, outras *nuances* a reter quando introduzimos na análise a variável público/privado, nomeadamente: os três primeiros tipos de pertença associativa listados na Tabela 3 sugerem idênticos níveis de envolvimento dos alunos do ensino público e privado (com prevalência para o público, considerando os dados na globalidade, em particular no desporto), mas o tipo de escola faz sobressair ligeiras diferenças quando comparamos estabelecimentos similares; o associativismo ambiental, solidário e

humanitário parece estar mais consonante com o *ethos* do ensino particular, no entanto, também são notórias algumas especificidades que quebram esta tendência geral quando olhamos para as singularidades das escolas. Por exemplo, numa altura em que os projetos de natureza solidária e inclusiva são relevados em contexto escolar, é sociologicamente pertinente compreender como é que cada tipo de escola envolve e socializa os alunos para este tipo de iniciativa. Na verdade, a forma como as escolas promovem — ou não — este tipo de participação revela muito sobre a sua capacidade de funcionar como espaços de construção do bem comum. Quando estas iniciativas se tornam património exclusivo de determinados contextos escolares, correm o risco de reforçar dinâmicas de exclusão, ao invés de promoverem processos efetivos de democratização e inclusão. Assim, compreender estas dinâmicas é fundamental para questionar se a escola está, de facto, a formar cidadãos ativos e comprometidos com a transformação social, ou se está a reproduzir modelos de participação seletiva, alinhados com lógicas de distinção social.

Tabela 3 – Pertença a associações, clube ou grupo fora do contexto escolar, por estabelecimento de ensino Público e Privado (%).

	%	Academia, Conserv. artes	AE Vertical atípico	AE Vertical completo	AE Vertical parcial	Colégios (*)	Escolas Profiss.	Esc. Sec. não agrup.
Assoc. cultural ou recreativa	Públ. (11,9)	13,4	13,6	12,1	10,5	10,0	12,2	11,3
	Priv. (11,7)	17,9	--	--	--	12,7	11,2	--
Escuteiros /Escot. / Guias	Públ. (6,4)	4,0	7,7	6,3	4,3	5,9	7,2	6,7
	Priv. (6,3)	1,3	--	--	--	6,9	6,1	--
Assoc. / Clube desportivo	Públ. (30,6)	22,9	32,1	30,7	38,6	28,8	24,0	31,0
	Priv. (26,9)	32,7	--	--	--	36,4	22,0	--
Assoc. ecolog / ambiente	Públ. (1,6)	1,0	1,8	1,6	0,9	3,1	3,0	1,7
	Priv. (2,1)	0,7	--	--	--	1,6	2,3	--
Assoc. / Inst. solidariedade	Públ. (5,9)	6,3	7,5	5,8	5,9	6,8	6,2	5,8
	Priv. (6,4)	5,3	--	--	--	8,4	5,4	--
Assoc. Defesa Dir. Humanos	Públ. (1,5)	0,8	2,1	1,4	1,4	3,0	2,6	1,6
	Priv. (2,2)	0,7	--	--	--	2,0	2,3	--

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos dados do Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário, OTES (2007-2017)

(*) Estabelecimentos públicos: e.g. Colégio Militar, Maria Pia, Pina Manique.

Imergindo, agora, no leque das atividades e espaços participativos existentes no interior da escola e/ou agrupamento de escolas, constata-se que, à semelhança do acima observado, a natureza e o tipo de escola aportam diferenças que escapam a uma observação mais homogeneizadora deste fenómeno educativo. Desde logo, a participação dos alunos na elaboração e discussão do projeto educativo e do regulamento interno da escola é mais visível no ensino privado, em particular nas escolas profissionais privadas. Aliás, também no ensino público estes estabelecimentos se destacam comparativamente com as escolas e agrupamentos de escolas da rede pública. Similarmente, os designados colégios denotam níveis idênticos de participação organizacionalmente enquadrada, pelo que seria de equacionar em que medida a complexidade organizacional e as disposições formais-legais não estarão a enfraquecer o envolvimento dos alunos na definição das orientações político-estratégicas da escola. O facto de se constatar que, de um modo geral, é nos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas que se registam indicadores mais frágeis de participação na elaboração do projeto educativo e do regulamento interno, de imediato remete para a problematização do impacto do figurino organizacional e da natureza

centralizadora, burocrática e ritualista destas instituições no processo de socialização e nas oportunidades formais de participação democrática. O modelo de governação das escolas em vigor (consagrado pelo decreto-lei nº. 75/2008, de 22 de abril) é sintomático da diminuição de oportunidades participativas destinadas aos alunos (Sousa & Ferreira, 2024a, 2024b), particularmente ao longo do ensino básico.

Contudo, os dados em análise revelam o outro lado da participação estudantil no ensino básico. A eleição do delegado e/ou subdelegado de turma parece constituir o pináculo participativo nas escolas, a maior parte das vezes induzido pelas estruturas formais da escola, em especial pelo diretor de turma. Mas é no contexto da associação de estudantes que, episodicamente, se tende a espoletar algum dinamismo de base, especialmente observado no processo eleitoral e na subsequente tomada de posse da equipa diretiva. Este dinamismo observa-se sobretudo nas escolas públicas, quer na integração de uma lista candidata (em menor expressão), quer no ato eleitoral propriamente dito. Aliás, os valores percentuais relativos à participação estão em linha com trabalhos anteriormente desenvolvidos (Palhares, 1998), situando-se na casa dos 50 pontos percentuais. Registe-se, por fim, a realização e/ou participação de abaixo-assinados na escola, onde o destaque não é tanto a natureza pública ou privada da escola, mas a especificidade revelada, neste e noutros domínios de análise, pelas academias/ conservatórios de artes. Nestes estabelecimentos de natureza pública, os alunos foram mais propensos à elaboração e participação em abaixo-assinados, à eleição do delegado e/ou subdelegado de turma, assim como ao seu envolvimento nas atividades da associação de estudantes.

Ainda que estas formas de participação revelem alguns sinais de dinamismo, sobretudo nas escolas públicas e em contextos específicos como as academias e conservatórios de artes, os dados mostram que este envolvimento varia significativamente em função do tipo de escola e das suas especificidades culturais. Esta desigual distribuição das oportunidades participativas questiona até que ponto as escolas estão, efetivamente, a cumprir a sua missão inclusiva e democratizadora, já que, quando a participação se limita a processos formais,

pouco deliberativos e desigualmente distribuídos, corre o risco de reforçar lógicas de exclusão e de reprodução social, em vez de promover a cidadania democrática.

Tabela 4 - Participação em atividades cívico-políticas no contexto escolar, por estabelecimento de ensino Público e Privado (%).

	%	Academia, Conserv. Artes	AE Vertical atípico	AE Vertical completo	AE Vertical parcial	Colégios (*)	Escolas Profiss.	Escolas Sec. Não agrup.
Participei na elabor. e discuti o Proj. Educat.	Púb. (10,6)	7,8	11,1	10,6	7,7	15,4	17,3	9,8
	Priv. (17,1)	8,5	--	--	--	14,9	18,2	--
Contribui para elabor. Regul. Interno Escola	Púb. (5,4)	3,5	5,9	5,3	3,8	9,2	10,7	4,9
	Priv. (8,4)	3,3	--	--	--	6,1	9,6	--
Trab./participei ativ. Assoc. Estudantes	Púb. (15,4)	16,7	13,8	15,6	12,1	13,9	18,7	14,4
	Priv. (16,4)	1,3	--	--	--	15,3	17,0	--
Fiz parte lista cand. Assoc. Estudantes	Púb. (11,0)	4,3	11,9	11,6	4,8	7,8	12,5	9,4
	Priv. (9,5)	0,0	--	--	--	9,5	9,6	--
Votei nas eleições para Assoc. Estudantes	Púb. (57,6)	53,1	64,7	58,3	58,9	16,7	35,0	58,3
	Priv. (33,4)	2,6	--	--	--	44,3	27,9	--
Elegi o delegado e/ou subdelegado de turma	Púb. (79,7)	86,6	76,6	80,1	79,6	48,3	69,6	80,1
	Priv. (74,4)	68,0	--	--	--	79,9	71,6	--
Fiz/participei abaixo-assinado na escola	Púb. (11,4)	25,2	9,7	11,2	12,6	10,2	14,0	11,4
	Priv. (10,7)	9,2	--	--	--	10,5	10,8	--

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos dados do Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário, OTEs (2007-2017)

(*) Estabelecimentos públicos: e.g. Colégio Militar, Maria Pia, Pina Manique.

No capítulo de outras atividades desenvolvidas no seio da escola, que tendem a constituir, muitas vezes, a marca identitária da organização e a acrescentar espaços e tempos de educação e de fruição aos quotidianos juvenis, sublinhamos, ainda, a existência de algumas clivagens no modo de socialização para a participação. Desde logo, à exceção das atividades desportivas/desporto escolar, todas as outras foram mais referenciadas no percurso escolar dos alunos do ensino privado (cf. Tabela 5). Mas é sobretudo em sede de iniciativas solidárias e na organização de festas e/ou eventos que mais se cava a diferença entre o público e o privado. Relativamente às primeiras, esta constatação reforça o que acima referimos quanto ao ethos das escolas privadas (Quaresma, 2015) e a importância que as iniciativas solidárias e o voluntariado assumem na sedimentação do projeto educativo da instituição, sustentado

numa conceção integral e plena de educação (Lopes, 2017). No entanto, esta predisposição não é exclusiva dos colégios privados, sendo também evidente nas escolas profissionais, que se afirmam como atores empenhados nesta dimensão cívico-política. De resto, as escolas profissionais emergem nesta análise como uma instituição (pública e/ou privada) polifacetada na realização de atividades extracurriculares e de complemento educativo, não escamoteando a organização de festas e/ou eventos, as quais podem ter um papel não despidendo no desenvolvimento de diversas competências profissionais, relacionais ou outras. Por sua vez, os alunos das academias e/ou conservatórios de artes tendem a vocacionar-se para uma ideia de escola mais aberta a outros horizontes do conhecimento, da informação e da cultura – e.g. visitas de estudo e debates e/ou sessões de esclarecimento.

Não menos importante nesta abordagem, relevem-se as atividades extracurriculares impressas na denominação de “clubes temáticos” (ambiente, ciência, teatro, jornalismo, etc.). Sendo atividades que, muitas vezes, convergem para a consolidação do currículo escolar, também oferecem aos alunos oportunidades para espriarem outros interesses ou percursos. As experiências destes espaços mais informais de aprendizagens, de expressões artísticas, culturais e físicas, estão ausentes dos percursos da maior parte dos estudantes em Portugal, alcançando uma maior expressão entre aqueles que frequentam academias, colégios e escolas profissionais. Esta constatação não deixa de levantar a hipótese de algum fechamento dos agrupamentos escolares e escolas secundárias não agrupadas a estas experiências educativas e o conseqüente centramento no *core curriculum*, não concretizando, assim, a sua missão inclusiva e democrática – constitui para muitos estratos sociais o único espaço e oportunidade de acesso à educação e à cultura.

Tabela 5 – Participação em outro tipo de atividades no contexto escolar, por estabelecimento de ensino Público e Privado (%).

		Academia, Conserv. artes	AE Vertical atípico	AE Vertical completo	AE Vertical parcial	Colégios (*)	Escolas Profiss.	Escolas Sec. Não agrup.
Clubes Temáticos	Púb. (6,7)	7,0	8,0	6,8	5,4	10,0	11,0	6,0
	Priv. (10,5)	12,4	--	--	--	9,8	10,9	--
Visitas de estudo	Púb. (72,0)	88,2	62,9	72,3	76,4	65,6	71,7	70,9
	Priv. (74,5)	74,5	--	--	--	77,4	73,0	--
Debates ou sessões de esclarecimento	Púb. (21,2)	33,5	23,8	21,0	24,2	22,1	27,4	20,9
	Priv. (26,8)	28,9	--	--	--	27,6	26,4	--
Iniciativas Solidárias	Púb. (12,9)	10,7	15,7	12,8	13,2	13,7	19,2	12,3
	Priv. (23,6)	17,1	--	--	--	28,5	21,1	--
Atividades desp. /desporto escolar	Púb. (39,6)	28,2	30,4	40,2	30,0	44,0	37,8	38,6
	Priv. (37,9)	34,2	--	--	--	42,5	35,5	--
Organização de festas e/ou eventos	Púb. (15,5)	9,7	14,8	15,5	13,6	23,7	30,8	14,0
	Priv. (27,5)	28,9	--	--	--	23,7	29,5	--

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos dados do Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário, OTEs (2007-2017).

(*) Estabelecimentos públicos: e.g. Colégio Militar, Maria Pia, Pina Manique.

4.3. Participação democrática, desigualdades e percursos educativos

Nesta secção recorreremos à Análise das Correspondências Múltiplas (MCA) – nomeadamente ao procedimento *Optimal Scaling*, disponibilizado pelo IBM SPSS Statistics (29.0) – procurando construir, através de um plano fatorial, uma ilustração das relações que se tecem entre um conjunto de variáveis pertinentes para a compreensão da participação juvenil na escola e fora dela. Na Figura 1 projetam-se duas dimensões, que se designaram *Percursos Educativos* (dimensão 1, *inertia* = .262) e *Condições Socioculturais e Participação* (dimensão 2, *inertia* = .170). Em torno da primeira associam-se, privilegiadamente, o ter ou não reprovado até ao 9º ano; o curso frequentado no ensino secundário; a média global do 9º ano; e, ainda que com pouco peso discriminatório, o facto de o estudante ter ou não frequentado o jardim de infância/pré-escolar. Relativamente à dimensão 2, convergem mais diretamente as restantes variáveis selecionadas: em primeira instância, o género dos alunos inquiridos; segue-se o lugar de classe individual do pai e o lugar de classe individual da mãe (nesta dimensão com uma

contribuição ligeiramente superior à observada na dimensão 1); a participação cívico-política na escola e o número de atividades extracurriculares fora da escola sucedem na ordem/capacidade de discriminação.

Sendo-lhe atribuída uma maior capacidade explicativa na solução obtida, a dimensão 1 associa e contrasta alguns atributos individuais e sociais, dando forma a percursos escolares heterogéneos, marcados por sucessos e investimentos distintos. Este eixo expressa, de forma clara, a segmentação entre quem reprovou uma ou mais vezes e quem nunca reprovou, as opções dos cursos frequentados no ensino secundário, bem como o nível médio de desempenho no 3º ciclo do ensino básico. A frequência do pré-escolar – variável que decidimos manter por razões teóricas – aduz mais alguma compreensão ao segmento populacional caracterizado nos quadrantes 1 e 4 do plano fatorial, a saber: percursos escolares marcados por uma ou mais reprovações, matrículas nos cursos profissionais no ensino secundário, classificações finais no 9º ano iguais ou inferiores a 3 valores e, tendencialmente, aqueles que não frequentaram o jardim de infância/pré-escolar. Cabem, ainda, neste núcleo compreensivo os lugares de classe dos progenitores, onde se distinguem, sobretudo, as classes populares (particularmente o Operariado). Por sua vez, o cenário oposto (quadrantes 2 e 3) revela uma realidade diferente, tanto do ponto de vista social, cultural e educacional. Alunos com melhores desempenhos académicos e sem reprovações (percursos mais lineares), que optaram por continuar os estudos nos cursos científico-humanísticos, pertencentes às classes mais favorecidas (de forma mais vincada aos Profissionais Técnicos e de Enquadramento). Estes contrastes põem em evidência as desigualdades que as escolas vêm caucionando, principalmente quando se denotam percursos e opções escolares muito associados à condição socioeconómica das famílias.

No que concerne à dimensão 2, sobressai o sexo dos alunos como a variável mais discriminatória, a que se associam os lugares de classe individuais do pai e da mãe. Estas duas condições sociais parecem propiciar uma maior proximidade às práticas associativas de natureza extracurricular, bem como ao envolvimento em atividades cívico-políticas no seio da escola. Na Figura 1 esboçam-se alguns perfis, com bases sociológicas e educacionais distintas,

mas que, uma vez mais, fazem emergir a heterogeneidade como marca impressiva do processo de socialização dos jovens. Desde logo, o maior envolvimento do género masculino em atividades extracurriculares, de cariz associativo, fora da escola, bem como uma propensão para uma participação média-alta (4 ou mais atividades) no contexto escolar. Por outro lado, as alunas tendem, nos dois tipos de atividades, para um tipo de envolvimento médio (2-3 atividades) no interior do estabelecimento de ensino e para a não frequência em atividades extracurriculares na comunidade. Mas, se o sexo dos alunos se revela aqui como uma variável pertinente, de igual modo a classe social faz acentuar as clivagens no acesso aos vários recursos educativos e participativos.

A leitura do espaço social e relacional propiciado pelo *plot* faz emergir dinâmicas de participação escolar e social profundamente entrelaçadas com as desigualdades sociais e com os percursos educativos dos alunos. Como vimos atrás, as organizações escolares comportam especificidades que tanto podem induzir como retrair formas de envolvimento e de participação dos alunos. Contudo, também aqui se poderá equacionar a existência de um processo de cumulatividade das desigualdades (Abrantes, Palhares & Torres, 2024), uma vez que as oportunidades de participação (particularmente dentro da escola) se revelam fortemente condicionadas pela origem social, pelo capital cultural e pelas trajetórias escolares dos alunos. O padrão de participação que identificamos, longe de contrariar os mecanismos de reprodução social, tende a reforçá-los, pois, particularmente para os alunos das classes mais favorecidas, funciona como um dispositivo de acumulação de vantagens para quem já dispõe de mais recursos de partida, sendo, aliás, hoje mobilizável como “marca distintiva” e capital social em nichos altamente competitivos do mercado laboral (Abrantes, Santos & Schippling, 2024). O menor envolvimento dos jovens das classes populares em contextos formais e não formais de participação põe, também, à prova a missão da escola (pública) na sua missão inclusiva e democratizadora. A existência de espaços e tempos de participação (como os clubes, os projetos solidários, o envolvimento nos órgãos, as festas e as viagens de estudo, o associativismo estudantil, entre outros) apelam a uma série aprendizagens e experiências cidadãs dificilmente compagináveis às lógicas formais do currículo. O alinhamento das práticas participativas com o desempenho académico, com a acumulação de

Nota: Elaboração Própria, a partir dos dados do Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário, OTES (2007-2017), DGEEC (dados agregados das 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª edições).

Considerações finais

O presente artigo permite refletir sobre os atuais limites da participação dos jovens, tanto nas escolas como fora delas, ante a erosão dos processos de democratização e o crescente imperativo individualista e meritocrático que tende a dominar os diferentes contextos educativos. A este propósito, os dados recolhidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, de forma periódica e junto de amostras robustas do tecido estudantil português, não deixam dúvidas de que estas experiências estão hoje disponíveis a segmentos minoritários da juventude portuguesa, reproduzindo e, desta forma, reforçando eixos de desigualdade associados ao género e, sobretudo, às classes sociais.

A este propósito, destaque-se a relação observada entre participação dos jovens em atividades, tanto na escola como fora dela, com origens sociais favorecidas, por um lado, e com percursos escolares sem retenções, premiados por classificações elevadas e orientados para cursos científico-humanísticos, por outro. Note-se, em contraste, o padrão de trajetórias escolares de “insucesso” e uma participação nula ou reduzida em contextos escolares e comunitários, os quais se associam maioritariamente a jovens de condições populares. Ante o mandato constitucional de democratização e inclusão que orienta (formalmente) as escolas públicas, não deixa de ser particularmente preocupante a tendência observada para uma maior participação dos estudantes de academias de música e de colégios privados, um público já de si socialmente favorecido, em atividades cívicas tanto dentro como fora da escola, se excetuarmos os processos formais de eleição dos delegados de turma e das associações de estudantes. Não se trata, sequer, de uma pretensa distinção entre um segmento juvenil que se retrai de experiências comunitárias para investir no sucesso escolar individual, segundo um princípio meritocrático, ainda que isso possa ocorrer, em alguns casos, sobretudo entre raparigas e nas classes desfavorecidas. Contudo, o padrão principal que se observa é uma *win-win* (ou *lose-lose*) *situation*, em que origens sociais, contextos institucionais, participação

cívica e reconhecimento escolar se tendem a reforçar entre si, em círculos (virtuosos ou viciosos) de distinção e de exclusão, o que, aliás, levanta questões acerca dos hiatos que hoje caracterizam as juventudes contemporâneas, com reflexos profundos não apenas nas oportunidades de vida, mas também em fenómenos como a ascensão dos movimentos populistas e de extrema-direita, em diversos países (Galland, 2022).

Esta investigação não deixa, contudo, de apresentar diversas limitações, as quais poderão ser superadas em futuros estudos. Por um lado, o questionário aplicado periodicamente pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência contém um número limitado de variáveis para explorar, quer os percursos estudantis quer as suas experiências de participação, apresentando igualmente entraves à disponibilização de dados relativos à participação em organizações políticas e religiosas, além de que os ciclos de aplicação foram perturbados, entre 2020 e 2023, pela pandemia de COVID-19, o que limitou a atualização dos dados. Por outro lado, a própria ferramenta do questionário é indicada para a observação de padrões e regularidades em grandes populações, mas precisa de ser complementado por metodologias qualitativas que permitem compreender a malha fina e complexa das experiências de socialização, os seus contextos e intensidades próprios, assim como os significados que lhes são conferidos pelos próprios agentes.

Financiamento

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UID/01661), através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, nomeadamente do Programa Plurianual de Financiamento de Unidades de I&D.

Agradecimento

Agradecemos à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência a disponibilização dos dados, mediante protocolo prévio, e os esclarecimentos proporcionados para a correta interpretação dos mesmos.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses a declarar.

Referências bibliográficas

ABRANTES, Pedro (2022a), “Educação inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português”, *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), pp. 7-26.

ABRANTES, Pedro (2022b), “Educação e classes sociais em Portugal: Continuidades e mudanças no século XXI”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 99, pp. 9-27.

ABRANTES, Pedro; PALHARES, José A.; & TORRES, Leonor L. (2024), “Percursos escolares e participação social dos jovens: As origens de classe ainda são relevantes?”, *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1).

ABRANTES, Pedro; SANTOS, Susana; & SCHIPPLING, Anne (2024), “Socialização, trajetórias educativas e internacionalização entre jovens das classes dominantes”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 134, pp. 51-74.

AFONSO, Almerindo J. (2009), “Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares”, *Revista Lusófona de Educação*, n.º 13, pp. 13-29.

AFONSO, Almerindo J. (2016), “El campo de las políticas de *accountability* en educación. Para una reflexión más densa”, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(3), pp. 1-12.

ALBUQUERQUE, Adriana; SEABRA, Teresa; & MARTINS, Susana da Cruz (2022), “Seletividade social na escola básica portuguesa”, *Análise Social*, 57(244), pp. 520-543.

APPLE, Michael W.; & BEANE, James A. (2007), “Lessons from democratic schools”, in Michael W. Apple e James A. Beane (eds.), *Democratic schools: Lessons in powerful education*, Portsmouth, NH, Heinemann, pp. 150-157.

BALL, Stephen J. (2003), “The teacher’s soul and the terrors of performativity”, *Journal of Education Policy*, 18(2), pp. 215-228.

BIESTA, Gert (2011), *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Dordrecht, Springer Science & Business Media.

BOURDIEU, Pierre; & Passeron, Jean-Claude. (1970), *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BRANDEN, Kris V. D.; AVERMAET, Piet V.; HOUTTE, Mieke V. (eds.) (2011), *Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students*, New York/London, Routledge.

CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves (2000), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Bordas/HER.

CORTESÃO, Luíza *et al.* (2007), *Na girândola de significados. Polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*, Porto, Livpsic Legis Editora.

COSTA, António Firmino da (1999), *Sociedade de bairro: Dinâmicas sociais da identidade cultural*, Oeiras, Celta Editora.

COSTA, António Firmino da; & MAURITTI, Rosário (2018), "Classes sociais e interseções de desigualdades: Portugal e a Europa", in Renato M. Carmo *et al.* (orgs.), *Desigualdades sociais: Portugal e a Europa*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 109-129.

COVAY, Elisabeth; & CARBONARO, William (2010), "After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement", *Sociology of Education*, 83(1), pp. 20-45.

DIOGO, Ana; FERREIRA, Manuela; & MELO, Benedita (2023), "A interiorização da performatividade pelas crianças: Lógicas de fabricação do bom aluno no ensino primário", *Educação & Sociedade*, n.º 44, e265864.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC) (2008, 2011, 2014, 2017), *Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário*, Lisboa, Ministério da Educação.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC) (2018), *Estatísticas da Educação 2016/2017 - Jovens*, Lisboa, Ministério da Educação.

DUBET, François (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil.

FIELDING, Michael (2012), "Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy", *Revista de Educación*, n.º 359, pp. 45–65.

- GALLAND, Olivier (2022), *20 ans, le bel âge? Radiographie de la jeunesse française*, Paris, Nathan.
- GUTMANN, Amy (1999), *Democratic education*, Princeton, Princeton University Press.
- KAUFMAN, Jason; & GABLER, Jay (2004), “Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process”, *Poetics*, 32(2), pp. 145–168.
- KESER, Filiz; AKAR, Hanife; & YILDIRIM, Ali (2011), “Role of extracurricular activities in active citizenship education”, *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), pp. 809-837.
- LANE, Jan-Erik. (2000), *New public management*, London, Routledge.
- LIMA, Licínio C. (1988), *Gestão das escolas secundárias: A participação dos alunos*, Lisboa, Livros Horizonte.
- LIMA, Licínio C. (coord.) (1998), *Por favor, elejam a B. Associativismo estudantil na escola secundária*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, Licínio C. (2021), “Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada”, *Educação & Sociedade*, n.º 42, e249276.
- LIMA, Licínio C. (2024), “A educação como um direito num mundo desigual”, *Educação & Sociedade*, n.º 45, e290145.
- LIMA, Licínio C.; SÁ, Virgínio; & TORRES, Leonor L. (orgs.) (2020), *Diretores escolares em ação*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- LIMA, Licínio C.; & TORRES, Leonor L. (2020), “Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal”, *Análise Social*, 55(4), pp. 748-774.
- LOPES, João T. (2017), “A produção da ‘excelência’ como storytelling: O caso das escolas da burguesia portuguesa”, in Leonor L. Torres e José A. Palhares (orgs.), *A excelência académica na escola pública portuguesa*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, pp. 237-252.
- LUNDBERG, Erik; & ABDELZADEH, Ali (2024), “The role of youth extracurricular activities and political intentions in later political participation and civic engagement”, *Journal of Adolescence*, n.º 104, pp. 1-13.
- MAGALHÃES, António; & STOER, Stephen R. (2002), *A escola para todos e a excelência académica*, Maia, Profedições.

MAHONEY, Joseph L.; & CAIRNS, Robert B. (1997), "Do extracurricular activities protect against early school dropout?", *Developmental Psychology*, 33(2), pp. 241-253.

MEIRIEU, Philippe (2020), *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*, Paris, Éditions Autrement.

MICHAUD, Yves (2009), *Qu'est-ce que le mérite?*, Paris, Bourin Éditeur.

MITRA, Dana L. (2009), "Student voice and student roles in education policy and policy reform", in Gary Sykes, Barbara Schneider e David N. Plank (eds.), *Handbook of education policy research*, New York, Routledge, pp. 819-830.

NORDLANDER, Erica (2015), "Are young people's activities an important link between class origin and educational attainment?", *European Sociological Review*, 31(5), pp. 552-565.

OZGA, Jenny (2009), "Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation", *Journal of Education Policy*, 24(2), pp. 149-162.

PALHARES, José A.; & TORRES, Leonor L. (2017), "L'expansion de la culture méritocratique et la formation des élites dans l'école publique portugaise", in Jean- Louis Derouet, Huo Yiping, Philippe Savoie e Jean-Émile Charlier (dirs.), *La formation des élites en Chine et en France (XVII^e-XXI^e siècles). Les apports de regards croisés: Sociologie, histoire, philosophie politiques*, Paris, Éditions L'Harmattan, pp. 113-130.

PALHARES, José A. (2017), "Os desempenhos académicos no ensino secundário: entre o centro e a periferia, entre o formal e o informal", in Leonor L. Torres e José A. Palhares (orgs.), *A excelência académica na escola pública portuguesa*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, pp. 157-180.

PALHARES, José A. (1998), "A participação estudantil em eleições associativas no ensino secundário", in Licínio C. Lima (coord.), *Por favor, elejam a B. Associativismo estudantil na escola secundária*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 147-188.

PARREIRAL, Sílvia (2015), "Relação dos Alunos com a Escola: Participação e Práticas de Envolvimento Institucional", in Virgínio Sá, Leonor L. Torres, Guilherme Silva e Daniela Silva (orgs.), *O governo das escolas: Atores, políticas e práticas*, Braga, De Facto Editores, pp. 704-715.

QUARESMA, Maria Luísa (2015), “Entre a fruição do presente e o investimento no futuro: Práticas extracurriculares estudantis em colégios privados”, *Educação em Revista*, 31(3), pp. 97-118.

RANSON, Stewart; & CROUCH, Colin (2009), *Towards a new governance of schools in the remaking of civil society*, Reading, CfBT.

SANDEL, Michael J. (2022), *A tirania do mérito: O que aconteceu ao bem comum?* Lisboa, Editorial Presença.

SOUSA, Inês; & FERREIRA, Elisabete (2024a). “Students’ participation in democratic school management: A systematic literature review”, *Journal of Social Science Education*, 23(1).

SOUSA, Inês; & FERREIRA, Elisabete (2024b), “Tempo(s) dos/as alunos/as: Trilhos da democracia na escola pública portuguesa”, in António Teodoro e Joaquim Pintassilgo (eds.), *Nos 50 anos da reforma Veiga Simão: as políticas educativas entre mudanças e continuidades*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, pp. 161-186.

SUNGKOWO, Adi *et al.* (2020), “Management system of intra-school student organization in junior high schools with democracy culture”, *Acta Scientiae et Intellectus*, 6(1), pp. 152-164.

TENRET, Élise (2011), *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, PUF.

THORNBERG, Robert; & ELVSTRAND, Helene (2012), “Children’s experiences of democracy, participation, and trust in schools”, *International Journal of Educational Research*, n.º 53, pp. 44-54.

TORRES, Leonor L.; & PALHARES, José A. (orgs.) (2014), *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português*, Oeiras, Mundos Sociais.

TORRES, Leonor L.; & PALHARES, José A. (orgs.) (2017), *A excelência académica na escola pública portuguesa*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

TORRES, Leonor L. (2023), “Novas temporalidades educacionais na construção da cultura da organização escolar”, *Educação & Sociedade*, n.º 44, e260427.

VERGER, Antoni; & NORMAND, Romuald (2015), “Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global”, *Educação & Sociedade*, 36(132), pp. 599-622.

YOUNG, Michael (1958), *The rise of meritocracy*, London, Thames and Hudson.

ZIBLATT, David (1965), “High school extracurricular activities and political socialization”, *The High School Journal*, 48(6), pp. 295-305.

Leonor Lima Torres (autora para correspondência).

Roles: Concetualização, Curadoria dos dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do Projeto, Recursos, *Software*, Supervisão, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. ORCID ID: 0000-0003-4316-4462.

E-mail: leonort@ie.uminho.pt

José Augusto Palhares.

Roles: Concetualização, Curadoria dos dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, *Software*, Supervisão, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. ORCID ID: 0000-0002-9494-1826.

E-mail: jpalhares@ie.uminho.pt

Pedro Abrantes.

Roles: Concetualização, Curadoria dos dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, *Software*, Supervisão, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.

Centro de Estudos Globais da Universidade Aberta. Departamento de Ciências Sociais e Gestão da Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica 141, 1250-100 Lisboa, Portugal. ORCID ID: 0000-0001-9572-9563.

E-mail: pedro.abrantes@iscte-iul.pt