

## CIDADANIA NA ESCOLA – FAZERES E DIZERES DE RAPARIGAS E RAPAZES

Lúcia Gomes

Universidade do Porto  
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE)

**Resumo** Este artigo centra-se nas problemáticas da cidadania na escola, analisadas a partir de *dizeres* e *fazer*es de raparigas e rapazes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assume-se o pressuposto que o género constitui uma das formas de diferenciação que, explícita ou implicitamente, marca os contornos e expressões da cidadania. Nesse sentido, focam-se os seus *dizeres* e *fazer*es para contar sobre os modos como constroem, negociam e redefinem novos e diferenciados espaços de cidadania na escola, contribuindo para definir a agenda educativa. Destacam-se aqui as possibilidades de participação agenciada e diferenciada em diversas *instâncias* de *discussão* e *decisão*, aproveitadas no exercício activo de cidadania, mas nos seus próprios termos. Evidencia-se ainda que a ênfase em competências de cidadania pública mantém à margem, ou fora das agendas curriculares, as questões da cidadania *encorpada* nos espaços privados.

### Introdução

Pretende-se dar conta, neste artigo, do que é tido e sentido como espaço e tempo de cidadania na escola, isto é, das possibilidades e modos de participação de alunos/aprendizes que frequentavam o 3.º e 4.º ano de escolaridade de uma EB1A, mostrando como são social e culturalmente diferenciados(as) e se diferenciam também em termos de género em *trânsito para a cidadania*. Têm já expressão significativa trabalhos sobre *saberes das crianças*, com origens disciplinares diversas, nomeadamente no âmbito da Sociologia da Educação, contribuindo para aceder a quotidianos infantis (e juvenis) a partir de *dizeres* e *fazer*es das próprias crianças (Ferreira, 2002). A recente ênfase na participação e envolvimento de alunos e alunas na escola pode constituir-se como oportunidade para a sua *mobilização activa* e *expressiva* (Sarmiento, 2002). É pois a partir dos *dizeres* e *fazer*es das crianças, das suas experiências e pontos de vista, dos seus próprios *sentires* que se pretende chamar a atenção para a *urgência* de introduzir e salientar nos discursos sociais as posições das crianças e contar sobre os modos como estas constroem, negociam e redefinem novos e diferenciados espaços de cidadania.

### *Algumas considerações em torno de reconceptualização da cidadania na escola*

Partindo do pressuposto que o género contribui para diferenciar expressões e contornos da cidadania, importa destacar contributos de autoras(es) feministas que se têm comprometido na reconceptualização da cidadania, propondo uma *cidadania regenderizada* (Lister, 2002).

Os movimentos feministas trouxeram conteúdos significativos para aprofundar e ampliar o debate em torno da cidadania, aí incluindo as dimensões de emancipação e subjectividade femininas e afirmando ser impossível a sua reconceptualização, sem ter em conta o género (Davies, 2001). Nos últimos dez anos, e como é referenciado por Biirte Siim (2000), muitas feministas têm analisado diversos modelos de cidadania, questionando as abordagens *insensíveis ao género* (Lister, 2002). Nas suas críticas apontam um ideal de universalismo que, ao pressupor a inclusão de todos os indivíduos, cria a ilusão de igualdade, mantendo invisíveis ou marginalizados grupos ou indivíduos, desvalorizando diferenças e subjectividades pessoais. Algumas procuram desocultar processos de exclusão de grupos específicos, por razões de idade, raça, incapacidade física ou mental. Outras discutem formas de participação mitigada, ilusiva que se prende também com a separação entre esfera pública e privada (Lister, 2002). As críticas feministas às perspectivas liberais e neoliberais vão no sentido de se repensar concepções de cidadania universal assumidas como extensivas a *todos* os cidadãos. É esta neutralidade e ilusória inclusão que as feministas criticam, sugerindo reconfigurações que se estendem para além de espaços neutros, de corpos descontextualizados e confinados por identidades hegemónicas de masculinidade e feminilidade. Desafiar estas ordens instituídas, também nos contextos sociais mais amplos, como as escolas, implica desenvolver outras noções de cidadania e incorporar novas realidades também *sensíveis ao género* (Lister, 2002).

Quando se foca na escola e se fala de «diferenças» entre rapazes e raparigas, confunde-se com o que é percebido como *natural* ou *óbvio* (Hammersley, 2001), fazendo-se pouco para alterar tradicionais *códigos de género* (Arnot, 2002). Muitos estudos têm procurado desocultar modelos e práticas educativas que, implícita ou explicitamente, (re)produzem identidades masculinas e femininas hegemónicas, tidas como «universais». Realçam individualidades e pluralidades nos modos de ser rapariga ou rapaz, mulher ou homem. Pretendem dar a entender que tal como outras condições – classe, etnia, estatuto legal, etc. – o género também tem um papel na definição de posições que os indivíduos ocupam, cruzando-se no campo de forças que se geram e jogam no seio de determinada estrutura social.

Os estudos iniciais centravam-se sobretudo nas desigualdades experienciadas pelas raparigas na escola. Progressivamente, cruzam(-se) com outras formas de discriminação relacionadas com etnia, orientação sexual, situação social e económica (situação profissional, imigração, deficiência, doença), idade (crianças e idosos(as)).

Mais recentemente, a *desafectação* e insucesso dos rapazes na escola tem dominado alguns debates (Araújo 2001; Francis, 2000). Leituras apresentadas, sobretudo pelos *media*, parecem querer apontar que «desvantagens anteriormente experienciadas pelas raparigas, foram agora transferidas para os rapazes e que, por isso, será neles que se deverá centrar toda a atenção» (Francis, 2000: 4). Becky Francis e Chistine Skelton (2001) analisam as categorias de *género* e inter-

sectam com etnicidade e culturas juvenis, como eles e elas se representam e são representados de modo diferenciado no seio da escola. Clamam a urgência de desafios explícitos a uma ordem escolar que tanto contribui para reforçar hegemónias, também sociais e culturais (Lucey, 2001).

Outras investigações têm ilustrado que apesar dos enunciados de igualdade de oportunidades, da ênfase na criação de condições que favoreçam um desenvolvimento pleno, integral, de acordo com as potencialidades próprias de cada aluna ou aluno, a escola tem contribuído mais para reproduzir ou perpetuar uma tradicional *ordem de género* (Arnot, 2002) do que para favorecer atitudes mais inclusivas. E os discursos educativos continuam permeados por pressupostos de um universal neutro (Araújo, 2001), apesar de toda a investigação apontar que é através de imagens, textos, contextos e experiências significativas que as crianças adquirem conhecimentos sobre o mundo e aprendem a diferenciar papéis e estatutos entre homens e mulheres. Tal reflecte-se no currículo exposto e oculto, elaborados numa pretensa neutralidade ou crença na ‘naturalidade’ das diferenças. Esta naturalização e pretensa neutralidade, associadas a um determinismo biológico, concorrem para um tratamento desigual e polarização de diferenças (Francis, 2000; Thorne, 1993; Francis e Skelton, 2001). Assume-se que o sucesso das raparigas engloba *todas* as raparigas, assim como a desafectação dos rapazes significa que *todos* os rapazes se distanciam da escola. Tais leituras, fundadas num senso comum, carecem de uma análise contextualizada e do reconhecimento que nem todas as raparigas e nem todos os rapazes se posicionam ou são posicionados do mesmo modo face à escola (e à vida). Muitas abordagens de género no currículo procuram ampliar as propostas iniciais para além da denúncia dos modos como «o currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, domínio e controlo, racionalidade e lógica, ciência e técnica, individualismo e competição» (Silva, 2000: 98), características de um currículo masculino hegemónico.

Na medida em que este texto é contextualizado numa escola, retoricamente construída como coeducativa, interessa-nos perceber a forma como alunas e alunos partilham e constroem as suas identidades, em relação e também em oposição aos seus pares (tendo presente que, também por razões de classe, idade, capacidade mental ou física e etnia, coabitam diferentes condições de aprendizes). Nesse sentido o género é utilizado como *ferramenta analítica*, realçando o seu *carácter relacional* (Araújo, 2001).

Segundo Helena Araújo, e de acordo com Joan Scott, «género» é também uma forma de referir uma relação que vai sendo construída, mas também está já projectada em termos de percepções, representações, formas de organizar a actividade humana, entre homens e mulheres» (Araújo, 2001: 146).

Na elaboração desta *geografia de género*, implica estar também atenta ao modo como alunas e alunos (re)criam *fronteiras* e/ou esboçam *percursos alternativos* (Thorne, 1993) nas *rotas de aprendizes em trânsito para a cidadania* (Gordon, Holland e Lahelma, 2000). No que diz respeito à «participação das crianças», esta é sugerida como conteúdo de cidadania e prende-se com as condições e possibili-

dades de alunos e alunas intervirem na escola, isto é, terem espaços e tempos para expressar os seus pontos de vista, contribuindo para definir a agenda educativa. Tal pressupõe considerar a sua participação a seu modo e nos seus próprios termos, em situações e contextos que lhes dizem respeito. Cathie Holden e Nick Clough (2000) chamam a atenção para uma participação genderizada, sublinhando uma noção orientada para o *empowerment*, preenchida substantivamente por elementos como «envolvimento», «poder», «partilha» «iniciativa» e «voz» (cf. Hadfield e Haw, 2001; Winter, 1997).

Mark Hadfield e Kaye Haw (2001) definem participação do seguinte modo:

«participação é envolvimento e poder responsável, partilhado por todos aqueles que têm um interesse significativo no serviço que é prestado. A participação ao serviço da juventude é partilha de responsabilidades com o maior número possível de jovens em todos os domínios. O objectivo deve ser o de os encorajar a iniciar e dar continuidade a actividades e dar-lhes voz efectiva em decisões sobre objectivos, finalidades e actividades» (Hadfield e Haw, 2001: 486).

No entanto, as políticas educativas nem sempre não têm como preocupação um imediato alargamento da influência material e social dos jovens.

Os debates em torno da educação para a cidadania têm pontuado as agendas educativas e (re)surgem sempre que, em outros domínios da esfera pública, se dá conta de «défices cívicos e de participação», «crise de valores», «apatia ou indiferença de cidadãos». Sugere-se então a inclusão desta área curricular transversal para complementar e/ou reforçar a intervenção educativa no domínio da formação das crianças e jovens, preparando-os de modo a assumirem o seu papel de cidadãos(ãs) no «futuro». A proposição «para» que entremeia a educação e a cidadania sugere que alunos e alunas são tidos como aprendizes presentes, mas projectados como «cidadãos a ser», isto é, são *agora* «preparados para assumirem o seu lugar como cidadãos no futuro» (Gordon, Holland e Lahelma, 2000: 188), o que leva a pensar nas possibilidades que (se) esboçam em contextos educativos permeados por tensões entre emancipação e regulação, controlo e agência» (*ibidem*). O restrito contexto social escolar significa que os membros do grupo de foco não podem separar a experiência da pesquisa das suas vidas. *Ser «maria-  
-rapaz, «rebelde» ou «certinho»...*<sup>1</sup>

1 Sendo objectivo deste estudo dar visibilidade aos dizeres e fazeres das crianças, os excertos das suas falas e escritas são destacados no corpo do texto e apresentados como citações e, sempre que possível, nomeadas, embora com um «novo» nome. Tendo em conta o direito à privacidade, os textos resultantes dos grupos de discussão focalizada foram apresentados às crianças e retiraram-se excertos que não queriam que fossem incluídos. Também foram as crianças que escolheram os seus novos nomes, os de colegas que não estiveram presentes neste encontro. Foi adoptado o mesmo princípio em relação ao nome das docentes e da escola.

1. (GDRz1): Este e outros excertos, aqui referenciados por siglas para simplificar a apresentação, são citações retiradas das transcrições dos grupos de discussão focalizada, dos diários ou

A investigação foi desenvolvida numa escola do 1.º Ciclo que organizou um projecto de gestão flexível do currículo, propondo metodologias diversificadas e uma reorganização curricular que atenda mais aos interesses e características dos alunos, valorizando a sua participação. Os participantes neste trabalho faziam parte de uma turma de 3.º e 4.º ano, com treze raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos. Da sua apresentação, nos seus próprios termos, embora sejam «todos amigos», emerge um (re)conhecimento de valores e comportamentos atribuídos a um ou outro género, assim como um estatuto mais baixo ou mais elevado no grupo de pares ou mesmo no contexto social da turma. Com efeito, a maioria das alunas desta turma que têm sucesso escolar e também junto dos seus pares, são simultaneamente as mais «populares» da escola, porque são «bonitas, simpáticas, amigas», à excepção da Carina que, embora integrada neste grupo, tinha «dificuldades gerais de aprendizagem». Reúnem ainda outros atributos «muito interessadas, responsáveis e trabalhadoras». A Margarida é referida pelos rapazes como «um bocadinho maria-*rapaz*», porque é mais «turbulenta», «gosta de jogar futebol». Ela própria assume essa «qualidade». Segundo a professora «faz questão de marcar a sua posição, sempre que é interpelada ou provocada». A Míriam, a Joana e a Marta também são referidas como assertivas nas aulas e «sempre prontas a ripostar, quando desafiadas». A Stephanie diz sentir-se muitas vezes humilhada, sobretudo pelos rapazes, por ser «gorda». A Filipa e a Joana consideram-se «muito magras e pequenas para a idade». A Margarida, a Joana, a Ana Isabel, a Marta, a Filipa e a Sofia são destacadas como as «melhores alunas da turma». A Stephanie e a Filipa dizem sentir mais dificuldades a Português e Matemática. São «distraídas nas aulas», e por isso, a professora «zanga-se com elas». A Carina é considerada «abebezada e queixinhas», apontada como mais «fraquinha, por isso precisa de mais apoio». Ao mesmo tempo, é protegida pelas colegas do grupo.

No entanto, diz a professora, todas elas são «cheias de vida, um pouco indisciplinadas, barulhentas como os rapazes», o que contribuiu para facilitar o trabalho da docente na sala de aula, organizando-as em grupos ou pares, para dispensar mais atenção e tempo aos que têm mais dificuldades. A professora procura dar-lhes uma atenção mais «individualizada», como a própria diz, embora refira a dificuldade que sente em gerir esta heterogeneidade da turma.

Dos rapazes, oito têm tido sucesso, quatro integraram a turma neste ano. O Sérgio, o João e o Nuno são considerados «bons alunos». O Marco e o Hugo são tidos como «alunos mais fraquinhos», mesmo estando no 4.º ano. O Paulo também

outros registos das crianças e diferenciados desta forma: – Grupo de Discussão Focalizada Misto – GDM1 (cada sessão foi numerada); Grupos de Discussão Focalizada Raparigas – GDRg1, GDRg2; Grupos de Discussão Focalizada Rapazes – GDRz1, GDRz2; Grupos de Discussão Focalizada Misto01 – GDM1...; Recorreu-se ainda a entrevistas: uma com a professora titular do grupo (Ent.Prof.) e outras a 2 rapazes do 4.º ano (Ent.r01).

Os outros registos produzidos pelos alunos e alunas serviram de base à análise documental e aparecem no texto deste modo: Acta de Assembleia de Escola – 18 de Fevereiro 2001 – ActAss18Fev01,...; Actas Conselho Grupo 2 – ActGrup2...

precisa de «ser mais puxado, distrai-se, desinteressa-se com facilidade». O António teve «apoio do ensino especial» no ano anterior mas como, para além das suas dificuldades gerais, «falta muito, também porque segundo a mãe que não vai ser capaz de aprender, só ficará na escola até completar a idade». Ainda do ponto de vista da professora, os rapazes são geralmente «turbulentos» mas «menos empenhados» no trabalho escolar. O Sérgio é destacado como «o mais interessado, esperto e curioso». Dizem as raparigas que ele é «meigo, simpático, mais calmo». Disse não gostar muito de jogar futebol. O João também é referido como «bom aluno», «bonito» e «disputado» pelas meninas. Tal como o Sérgio, o Ricardo, o Paulo e outros do 4.º ano, faz parte do grupo dos mais populares da escola.

O Hugo, o Marco e o António estão já «marcados» para um futuro que os afasta ou faz fugir da escola por não terem quem, do ponto de vista de outros adultos, os oriente no uso do tempo fora da escola e também no uso do saber da escola. É referido que o tempo investido por esta e outras professoras para cativar estes rapazes e as suas famílias a uma cultura escolar e social, que é partilhada e reconhecida pela maioria dos pais e mães desta escola, não «chega» a todos(as) da mesma forma. Destas «crianças que já não são como antes» e que quase já não são (ou não foram) crianças, como eles próprios dizem de si, tão habituados e mesmo habilitados no mundo adulto masculino, refere-se que apresentam alguns dos indícios da «crise social da infância» (Sarmiento, 2002) porque, segundo outros adultos que tentam incluí-los na «ordem», são «rebeldes, indisciplinados e agressivos».

Como se verá pela frequência e modo como algumas e alguns se nomeiam ou são nomeados, cada um(a) tem uma presença diferente e até desigual nestes textos. Alguns ainda participaram numa primeira sessão de discussão, interessados nos jogos divertidos. Outros apareceram algumas vezes na sala para «ver quem estava», aproveitando a permissão de permanecer no recinto escolar, para jogar futebol com outros rapazes mais velhos. Mais à frente se notará que estes rapazes marcam mais as suas posições pela ocupação e investimento nas actividades da *escola física*. Enquanto as raparigas são destacadas pelo investimento e «autonomia visível», os rapazes aparecem (já) como mais «desafectados» da escola oficial (Araújo *et al.*, 2000).

Consciente de que as imagens aqui esboçadas não são suficientes para compreender a complexidade das vidas de cada rapariga e rapaz, destaca-se o que, do seu ponto de vista, poderia ser revelado e serve tão só para interagir de outra forma com elas e eles quando se posicionam como cidadãos/aprendizes na escola.

#### *Viver em cidadania em tempos e espaços da escola informal*

Nas intenções expressas no projecto da escola colocava-se a ênfase no envolvimento de «todos os alunos» em diferentes momentos de planificação e em diversas formas de participação de alunas e alunos na definição da agenda no quotidiano escolar. Participar assume um outro significado: da mesma forma que confere uma relativa *competência*, submete a uma ordem, a uma «normalização» e

regulação dos modos de vida das crianças, definidos pelos adultos. Votar, ser eleito ou eleito na assembleia de escola – são rituais que obedecem a regras copiadas do mundo dos adultos, submetidas «a um processo de normalização, baseado em concepções, direitos e deveres de cidadãos, próprios da *adulthood*» (Gordon, Holland e Lahelma, 2000: 187). Papéis que dizem ser pensados para que as crianças também aprendam a ser actores sociais politicamente competentes (Wyness, 2000).

Ainda que brevemente, reflecte-se sobre o modo como alunos e alunas aproveitam, diferentemente, as diversas instâncias de discussão e decisão desta escola.

*Planificamos em grupo, dizemos se gostamos ou não gostamos... – espaço para interesses e interrogações pessoais na agenda escolar*

Do ponto de vista das crianças, as mudanças mais positivas na escola relacionam-se com a diversificação de estratégias de trabalho porque permitem uma movimentação mais frequente na sala de aula e também oferecem novas possibilidades de divergir do «trabalho sério», para interagirem com os seus pares. Os trabalhos propostos por alunas(os) em pares ou em pequeno grupo foram, mesmo assim, aproveitados como oportunidade para abordar outros assuntos, alguns mais próximos das suas experiências e interrogações pessoais mas que, por serem consentidos no tempo escolar e apresentados em assembleia de escola, ganhavam um novo estatuto na escala de saberes que a escola valoriza. Ao longo do dia, as actividades sucedem-se em médio, pequeno e grande grupo, multiplicando-se os afazeres na *escola formal*, e gere-se o tempo e os dilemas a que todos (docentes, alunos(as)) são submetidos, procurando respostas ao que lhes é exigido na escola oficial. Na organização desses afazeres, parte-se do princípio de que «todos devem ter oportunidade de se expressar, escolher, opinar, sugerir, gostar e não gostar» (EB1A, 2001) e *devem* participar activamente, para que se transformem, com «progressiva autonomia e *categoria* (...) em cidadãos activos, participativos e críticos» (*ibidem*). As propostas são formalmente distribuídas e normalizadas para que todos tenham oportunidade de participar:

Hugo: nós planificamos em grupo... damos sugestões para trabalhar nas aulas. Dizemos que projectos são, o que queremos fazer, apresentamos as propostas na assembleia e nos conselhos de grupo. Depois cada grupo trabalha... algumas coisas são discutidas em Conselho de grupo... e depois dizemos se cumprimos ou não cumprimos, se gostamos ou não gostamos... (GDRz1).

E, com a mesma formalidade, são registados por alunos e alunas em actas que servem para firmar os compromissos com regras de registo «iguais» às instituídas para qualquer contrato escrito. É tarefa do(a) secretário(a) passar cuidadosamente o texto, para que possa ser lido em voz alta, com «clareza e correcção» na próxima assembleia:

Aos vinte e quatro dias do mês de Janeiro realizou-se a assembleia de escola (...) foram apresentados projectos e as seguintes propostas de trabalho: – Escrever adivinhas, ler livros, fazer pintura, fazer fichas de Língua Portuguesa, escrever anedotas, fazer colagens, fazer pintura com aguarelas, fazer desenhos em lixa, fazer plasticina, etc. (actaAssJan01).

As raparigas e rapazes sentem a formalidade destes registos, mostrando como tal significa um acréscimo de trabalho, uma tarefa que torna o desempenho das funções no Conselho de Grupo como pouco desejadas, mesmo pelas boas alunas. A Joana diz assim:

É muito chato fazer as actas. Às vezes até levava para casa. Temos que escrever o que cumprimos e que não cumprimos e é chato... depois a professora vê se nós registamos bem. Mas é uma seca (GDRg2).

Nestes registos, reflecte-se ainda o «peso» de áreas e conteúdos do *core curriculum* mesmo que nomeadas a par de outras mais expressivas, parecendo apontar para uma aparente igualdade de estatuto do saber e saber fazer:

O presidente escolheu dois meninos para fazerem sugestões que são estas: fazer textos, fazer jardinagem, pinturas de aguarelas, ditados, contas e colagens (ActAss24Jan01). As sugestões para a próxima semana foram as seguintes: Banda Desenhada, fazer desenhos com aguarelas, fazer trabalhos nos computadores, fazer trabalhos com plasticina, escrever textos e fazer fichas de matemática (ActAss18Fev01).

Mas quando questionadas sobre o que gostam mais ou menos, as preferências centram-se mais nas áreas de expressão plástica e motora. Tanto nos grupos de discussão, como nas respostas aos inquéritos ou outros registos, reforça-se o gosto quase geral pela Educação Física, porque «fazemos muitos jogos, é divertido, gostamos do professor, é fixe... fazemos coisas diferentes». Também é notória nestes e outros testemunhos a importância do tempo do recreio e do que aí ocorre, salientando-se como quem escreve, reflecte sobre os seus próprios interesses.

Gostamos mais da expressão dramática (Ricardo, Ana Isabel, Miriam). Educação Musical (Ana Isabel, Margarida, Sofia). De jogar à bola (Orl, Pedro, Held). Fazer as experiências com a electricidade. Foi giro ver o balão preso na parede (Sofia, Miriam). Todos gostaram do recreio (Sergio, Luís, João). Muitos meninos gostaram de fazer expressão dramática, o Luís gostou de meter um golo, o Marco gostou do projecto dos dinossauros, e o Hugo de brincar no recreio (Sofia, Luís e Marco). Os meninos gostaram de todo o dia de aulas (Actg3). Todos gostaram de educação Física (Margarida, Ana Isabel, Miriam). O Hugo, o Luís e o João gostaram de jogar a bola (Actg3). De uma maneira geral todos gostaram de educação física (Sérgio, Marco).

Quando focam o que «não gostaram», são mais uma vez salientadas as

interferências no usufruto do recreio ou em rotinas do grupo ou situações pessoais. Quase não referem as actividades do currículo formal, como se exemplifica pelos registos de actas de Conselho de Grupo:

Não gostamos da barulheira que os meninos fizeram (todos). Alguns meninos disseram que não gostaram de ir para o grupo dois. Sugerimos que os outros meninos venham para a nossa sala (Marta, Ana Isabel e Sofia). O Marco não gostou quando os meninos fizeram barulho. O Pedro não gostou que a bola batesse na cara dele; o Hugo não gostou de ter perdido a jogar à bola (João, Luís, Marco). O Diogo e o Xavier não gostaram que a máquina andasse no recreio. Não gostou que o recreio fosse pequeno (pouco tempo) (GDr2). O Damien não gostou que lhe doesse a perna e por isso não pode brincar durante o recreio (ActGIII).

Em assembleia é validada esta informação sobre os diferentes grupos, com base nas propostas e contratos apresentados para a quinzena:

«A acta do quarto grupo não foi aprovada porque faltavam muitos assuntos do plano diário». Não foram dadas sugestões e a professora Fernanda disse à presidente para escolher 3 meninos(as) para dizerem sugestões para a próxima semana (ActAssJan01). O presidente de cada conselho de grupo escolheu 2 meninos para dizerem sugestões para a próxima semana. As sugestões foram fichas de avaliação, pinturas com aguarelas, computadores e contas de dividir (ActAss10Jan01).

*«os anjos da guarda» – a mediação de conflitos entre pares*

A Mesa da Assembleia tomará providências, podendo destacar os «anjos da guarda» para ajudar a resolver problemas detectados. Os anjos da guarda entrarão em acção sempre que um ou mais alunos estejam a ter problemas de comportamento, por exemplo, magoando os colegas no recreio, perturbando o trabalho dos outros, etc. Caso os «Anjos da Guarda» não consigam resolver o problema, pode ser activado o Tribunal (mas só em caso extremo) (EB1A, 1999: 76).

Transferia-se desta forma, para os(as) alunos(as), o papel de mediadores(as) de conflitos, confiando-lhes a vigilância dos seus pares, sobretudo nos tempos e espaços em as crianças estão fora do controlo de professores(as), nomeadamente no recreio. A atribuição deste papel na mediação entre pares é justificada pelo desejo ou esperança de que através da cooperação, do aprender a conviver uns com os outros», as crianças se transformem em *fazedoras de paz* (Wyness, 2000), tornando-as cidadãs competentes do ponto de vista social e político. É comum ouvir-se nas escolas que as situações de conflito devem ser resolvidas entre crianças, desde que não atinjam proporções «alarmantes». Algumas investigações sobre a mediação de conflitos entre pares (cf Wyness, 2000) e outras sobre o comportamento *próprio* de crianças, a natureza das suas relações e conhecimentos (Thorne, 1993; Corsaro e Willer, 1992), no recreio ou outros espaços/tempos da

escola *informal e física* (Gordon, Holland e Lahelma, 2000), dão conta das tensões vividas por docentes que, por um lado, sentem necessidade de intervir para proteger as crianças de outras agressoras e, ao mesmo tempo, vêem esses comportamentos como «próprios» do *mundo das crianças* (Corsaro e Streeck, 1986). Como refere Michael Wyness:

«As crianças estão profundamente implicadas no que Cullingford chama o “volátil” “submundo” da escola. Têm um sentido muito mais preciso que o dos professores, do que na escola constituiu agressão “anormal” ou “abusiva”. Pragmaticamente, a mediação de pares é, então, uma forma efectiva de lidar com conflito de pares» (Wyness, 2000: 108).

O reconhecimento de que «...estão mais bem equipadas do que os adultos para lidar com os conflitos entre os seus pares, na medida em que estão a par do que se passa no recreio» (*ibidem*) colide, por vezes com funções de protecção e controlo que são acometidas aos adultos, (professores(as) e auxiliar, neste caso). Na própria designação de «anjos da guarda» e nas medidas propostas nesta escola para resolver as situações conflituosas, «quando estes não conseguem resolver», existe uma tensão latente na noção de criança «naturalmente boa» suscitada pela ideia dos «anjos», mas que sendo guardiãs das crianças, as mantêm em ordem, sob a «ameaça» poderosa (até para os próprios adultos) das medidas e sanções «policiais» dos «guardas». As que ultrapassam os limites da norma social da escola são «julgadas» de forma semelhante ao que as crianças testemunham do mundo dos adultos. É o que se refere no texto da equipa, quando explicitam os procedimentos a adoptar, em «casos extremos»:

Caso os «Anjos da Guarda» não consigam resolver o problema, pode ser activado o Tribunal (mas só em caso extremo). O tribunal é constituído por três Juizes (nomeados pelos professores); um Advogado de Defesa (nomeado pelo Réu); um Advogado de Acusação (nomeado pelo queixoso). Haverá ainda dois escrivães que farão a acta. No final do julgamento os juizes lerão a sentença de acordo com o código estabelecido pelo «Regulamento – direitos, deveres e sanções» (EB1A,1999: 76)

Convém dizer que, de acordo com as docentes, nunca foi necessário «activar» este «tribunal» imaginado pelos adultos desta escola, porque não aconteceram as situações «extremas» dentro da escola ou porque a intervenção dos «anjos da guarda» foi eficaz. Como mais à frente se explicita, do ponto de vista das crianças, o exercício do poder por parte de colegas não era «bem visto» sobretudo quando estas ou estas se «armavam», «copiando» do mundo de adultos.

Na escola oficial assume-se que raparigas e rapazes seguem «naturalmente» os mesmos caminhos para uma igual cidadania (Gordon, Holland e Lahelma, 2000). Na EB1A pensa-se que igualdade de oportunidades é assegurar que «todos os alunos podem intervir, expressar as suas opiniões, realizar os projectos da sua

iniciativa própria» (EB1A, 2001: 4). Nesse sentido não defendem uma atenção específica a raparigas ou rapazes, porque *todos* podem participar. Para que tal seja concretizado, têm a preocupação de realizar a eleição de elementos para o Conselho de Grupo, através do sistema de rotatividade. Ao mesmo princípio atende a mudança nos grupos, quando estes são constituídos por alunas ou alunos «melhores» e que são «trocados» para «equilibrar». É como afirma a professora:

«Claro que os melhores (alunos) têm tendência a juntar-se. Mas por vezes eu mudo-os. Também costumo de vez em quando mudá-los de lugar que é para se habituarem a trabalhar uns com os outros. E é o mesmo quando eles vão ajudar os colegas... põem no PIT “ajudar um colega” e assim facilitam o trabalho, ajudam-se uns aos outros e eu posso dar atenção a outros, como a Carina ou o António, que precisam de um acompanhamento mais individualizado» (EntP.ra).

Ainda no dizer da professora, a formação de pares para o trabalho na sala de aula é uma das estratégias com múltiplas finalidades das quais destaca as de aprendizagem da cooperação e ajuda mútua e a promoção de formas de auto e hetero – regulação das aprendizagens.

#### As assembleias de escola: raparigas – políticas competentes e...

Os dizeres da escola sobre o que se propõe oferecer às crianças/aprendizes, contrastam com os sentidos atribuídos pelas próprias crianças. A assembleia de escola, apresentada como tempo e espaço privilegiado de exercício da cidadania de alunos e alunas era valorizada por estes porque concorria para interromper a formalidade e o peso das tarefas mais sérias na sala de aula. É tempo para convívio, conversar com amigas e amigos. Existe o outro lado mais formal, o de ser submetido(a) à prova quando apresentavam os trabalhos, que era quase sempre vivido com algum nervosismo porque cada grupo «era avaliado». Outra formalidade – a escrita da acta – transformava a assembleia em «tarefa pesada» e mais uma «prova de escrita». Era ainda sentida como «mais uma actividade» na qual os/as docentes se mantêm na sua posição de detentores do poder, nomeadamente quando tomavam a palavra e esqueciam, muitas vezes, cumprir a regra de «a pedir na sua vez». As crianças salientam como mais marcante neste tempo da escola informal, as ordens reguladoras e normalizadoras da agenda escolar.

Fomos ver como funcionava uma Assembleia na Junta de Freguesia para percebermos o que é uma assembleia (ActGruIII01).

Um dos conteúdos do programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo versa sobre o funcionamento das organizações e instituições (sociais e políticas). E a escola deve criar oportunidades para que os e as alunas conheçam estas instituições e experienciem situações próximas do real, para aprenderem a intervir criticamente no Meio. Segundo o que é proposto no Currículo Nacional.

«tal significa ser capaz de analisar e conhecer as condições e as situações em que somos afectados pelo que acontece no meio e significa também intervir no sentido de o modificar, o que implica processos de participação, defesa, respeito, etc.» (ME, 2001: 75).

A professora escolhe histórias que as crianças gostam de ouvir e ver, e que são dadas como «bons exemplos», com uma «moralidade» que, espera-se, seja transferida para situações reais do quotidiano escolar.

A professora Fernanda leu a história do conselho dos ratos. Estivemos a conversar sobre a história; vimos como funciona a assembleia (ActGrIV21/10/00). Margarida: Vimos o filme do Rei Leão e no rei leão eles fazem uma assembleia para decidir o que vão fazer por causa da seca e os animais apresentam as suas ideias e (...) Joana: e depois decidem o que acham que é melhor... (Gd01).

No entender das crianças as decisões «pelo melhor» devem ser partilhadas em instâncias próprias, tal como lhes é «ensinado» pelos adultos.

Sérgio: é assim, nós fazemos assembleia quinzenal para discutir os problemas e assim quando os meninos se portam mal e, por exemplo, se há uma coisa qualquer que está mal (...) que nós achamos que está mal então nós discutimos na assembleia (GDRr1).

Da mesma forma, aprendem as regras e a linguagem que os políticos-adultos usam e que conferem seriedade e importância a estas assembleias. Votar, contar os votos, aprovar as actas, prestar esclarecimentos – rituais sérios que fazem parte de todas as sessões e que são formalmente registados nas actas:

«Depois de tratados os pontos um e dois procedeu-se à votação para o/a novo(a) Presidente, Vice-Presidente e Secretário da Assembleia (ActAssNov00). A acta do Conselho de grupo III foi aprovada com maioria relativa (ActAss26Out00) ou maioria absoluta. (ActAssNov00). A acta do terceiro grupo foi aprovada e também fizeram perguntas. E a acta do 4.º grupo foi aprovada e fizeram uma pergunta (Act18Fev01)... fizeram perguntas» (Act04Mar01).

Segundo as crianças, as perguntas serviam para ajudar a esclarecer sobre o que estava escrito na acta. E como mostra o registo anterior, a primeira pergunta provocava outras perguntas.

Fazer a acta era outra tarefa ritualizada, atribuída aos elementos da mesa da assembleia – o/a Presidente, o/a Vice-Presidente e o/a Secretário(a). Depois de cada sessão estas alunas e/ou alunos reuniam-se sob a vigilância atenta da professora para «fazer a acta». Nesta acta registam-se as ocorrências, compromissos oficializados e decisões, isto é, contratualizava-se a responsabilização das crianças. Ao mesmo tempo, era prova de competência de escrita: mostrava que eram capazes de «escrever sem erros, com boa caligrafia, com poder de síntese». Do

ponto de vista das alunas e alunos «fazer a acta» era uma tarefa *chata*, que transformava a escolha em «castigo»:

Joana – O pior era fazer a acta... às vezes a professora manda fazer a acta em casa. A minha mãe ajuda-me. Mas eu não gosto (porquê?) porque é chato... temos que dizer o que fizemos... que fizeram perguntas... e outras coisas (GD01).

Embora manifestem o desagrado face a (mais) uma tarefa que se deve pautar pela *objectividade* e *rigor*, as alunas cumprem o ritual, porque para tal são mandadas no desempenho do papel de responsáveis políticas competentes. As regras, composição e periodicidade de funcionamento da assembleia foram algumas vezes modificadas pelas docentes, devido a precariedade de espaço, ao número de alunos(as) e também em resultado do mau comportamento de alguns alunos, sobretudo dos rapazes do 4.º grupo (ncJan00). A participação nas actividades da assembleia era determinada pelo bom ou mau comportamento, capacidade e/ou reconhecimento das regras instituídas. Por exemplo, o grupo de alunos(as) do 1.º ano foi admitido na assembleia de escola apenas a partir de Abril porque as professoras consideravam que «como eram pequenos, ainda não eram capazes de *estar* na assembleia e como a sala era pequena, era complicado» (ncAbr01). As propostas sobre quem deve ou não deve estar presente, quem pode ou não pode participar, ou estratégias para organizar grupos eram quase sempre da iniciativa das docentes. As propostas eram apresentadas e a mesa registava essas decisões:

«Nesta Assembleia só participaram representantes de cada grupo e pela primeira vez representantes do 1.º grupo (act19Abr01). A professora Fernanda disse à Presidente para escolher três meninos(as) para dizerem sugestões para a próxima semana» (act14jan01).

Ser eleito para a Mesa da Assembleia, era também uma oportunidade de desafiar a formalidade das situações, utilizando o humor para enfrentar a autoridade das professoras e manter a imagem projectada no grupo de pares, de que os rapazes «repetentes» do 4.º ano eram «mesmo assim»: indisciplinados, ruidosos, aproveitando todos os momentos possíveis para desafiar a ordem escolar:

Hugo: Mas ele portava-se muito mal, Carlos: e eu era assim «eu quero desistir» e depois foi outro, foi o Diogo. (E por que é que quiseste desistir?) Carlos: Porque a professora começou a ralar e eu disse que não queria ser mais presidente. Hugo: (a rir) Ele portou-se mal, chegava à mesa da assembleia e começava a fazer palhaçadas, e depois os colegas riam-se e a professora Fernanda ralhava com ele (EntRz00).

Por vezes estes rapazes do 4.º ano sentiam que as sanções eram injustas e que as professoras os castigavam porque já estavam rotulados de *mal comportados* e não lhes concedia tempo para se fazer ouvir.

Todas as crianças estavam na sala. Quando cheguei, vi que o António e o Hugo saíam da sala, com uma expressão de zangados. Perguntei: o que se passou? Hugo: sei lá... eu não estava a fazer nada. Só ia perguntar uma coisa que não percebi. E a professora Fernanda nem me deixou falar... disse logo p'ra eu sair, que estava castigado. E eu não fiz nada... ta'mem é sempre a mesma coisa! Carlos: eu só disse que ele não tinha feito nada e ela mandou-me cá p'ra fora também! (nc01).

Situações como esta que eram sentidas como injustas provocavam, da parte dos mesmos rapazes, reacções de desafio à ordem escolar que eles sabiam iriam invalidar os actos formais de eleição de representantes:

Hugo: ...Agora há bocado, estivemos a escrever num papel Marta Rabana, e a professora pôs o papel no lixo e ralhou com o David e comigo. (E por que é que escreveram Marta Gabana?) Hugo: Porque a professora disse que se escrevêssemos disparates nos papéis os votos ficavam anulados e o David escreveu para ela ficar em vice-presidente, para ela ficar envergonhada, mas a professora não viu, mas depois pôs ao lixo. António: Então, ela depois ia contar porque os votos estavam mal, então eu disse, e depois ficaram mal outra vez, porque o Marco estava a ler e o Rafael não escreveu, estava distraído e ficou 11-3 e nós somos 15 a contar com a professora, porque a professora também votou (EntRap02).

As sanções que tinham sido propostas, discutidas e aprovadas numa das primeiras assembleias mostram o que do ponto de vista dos próprios alunos e alunas é tido como «castigo» e vai desde ser privado(a) de actividades de que todos gostam até ao que representa ser uma tarefa tão desagradável como a limpeza dos sanitários:

1 – ficar 1 semana sem computador; 2 – ficar 1 semana sem recreio; 3 – ficar 2 dias sem jogar futebol; 4 – ser o último a sair da sala; 5 – ajudar a arrumar as mesas; 6 – tratar das plantas; 7 – levar no caderno para os pais assinarem que se portaram mal; 8 – ajudar o secretário a apanhar o lixo do chão; 9 – ajudar a Sra. Conceição a limpar as casas de banho e a varrer as varandas (ActAssOut00).

Reflecte-se também aqui o quanto é socialmente desvalorizado e «subalterno» o trabalho de arrumar e limpar. Nota-se ainda pelo tipo de sanções consideradas «mais penalizantes» que as crianças estão conscientes de que são os rapazes que mais vezes «se portam mal», provocando desordem na sala de aula ou outras situações de conflito e «lutas» no recreio. Quando as situações ocorriam no recreio, os «desordeiros» ou «agressores» escapavam às sanções porque neste curto espaço de tempo a vigilância de adultos não é tão cerrada como na sala e os «anjos da guarda» esqueciam a «guarda» porque o tempo já era pouco para brincar. Muitas vezes um pedido de desculpa e a intervenção da Sra. Conceição resolvia a situação. Mesmo assim, as sanções eram renegociadas, de

acordo com a «gravidade» dos casos. Nas actas só existe uma referência ao primeiro castigo que foi decidido em assembleia:

O primeiro castigo apresentado na assembleia foi: arrumar a sala com doze (12) votos. Porque houve muitos meninos que se portaram mal na sala e não vieram à Assembleia. (28Jan01)O João do 3.º grupo pediu a palavra para dizer que ao meninos do grupo dele deviam ser castigados (Act19Abr01).

Já quando a desordem passa para a «aula» e ocorre na presença da professora, não há espaço de fuga ou de negociação. Aqui é o tempo de actividade séria, de regulação forte e toda a energia deve ser «canalizada» para o trabalho escolar. A professora começa por chamar a atenção, repetindo a ordem de que «agora é para trabalhar» e quando dá conta de «desobediência», resolve a situação mostrando o cartão que classifica de «vermelho» às transgressões às regras:

Hugo: A professora está sempre a resmungar «com nós». É uma professora tão... tão... que a gente faz uma asneira! ... Ela faz como no futebol, ela mostra cartão amarelo e vermelho. António: é... às vezes ela não castiga... mas mostra o cartão... passa a vida a mostrar o cartão... Marta: ...pois e quem tem muitas bolas vermelhas, depois no fim da quinzena tem um castigo... (GDRr1).

Outros reconhecem o quanto desafiam a ordem na sala de aula, fazendo com que a professora «perca a paciência». Por exemplo, o Hugo e o Paulo, que vieram «marcados» do antigo grupo de 4.º ano, falam de estratégias que costumam usar para provocar sorratamente os colegas, mesmo na presença da professora:

Hugo: Ele gosta mais de fazer asneiras. Paulo: E tu também, no outro dia também... Hugo: Gosto mais de fazer asneiras... Pôr as tampas das canetas e depois chegar um colega... zás... sai cá c'um speed meu (faz o gesto de projectar...) (fazes isso durante as aulas é?) Às vezes (riem-se os dois).

Algumas raparigas também dizem que por vezes pregam partidas à professora, apenas para se divertirem, diminuindo o tempo de trabalho e aligeirando o clima sério da aula.

Um dia o Pinheiro foi deitar um sapo por debaixo da pasta da professora, que a professora gritou!

Pat: Não, foi a Míriam...

Joana: Não! foi o João e a Sofia e a Professora... ai deu cá um grito! (GDRr1). Outras vezes a professora faz valer a sua autoridade com castigo físico, como as «castanholas». Mesmo que sejam «leves», mostram o poder.

João: – ai não! Às vezes! É cada castanhola! Míriam: é na brincadeira! Hugo: às vezes o professor António aperta-me as bochechas! Sérgio: Se fosse como a minha professora... tem a mão ligeira (O que é que vocês querem dizer com isso?) Sérgio –



Quando estamos mais distraídos ela depois pumba! (sacode os dedos...) é cada estalada! Joana: não é estalada, é mais como uma lapada.

Nesta conversa as raparigas fazem distinção entre o que para elas é uma agressão ou uma chamada de atenção. O mesmo gesto pode ser entendido de forma diferente, pode ser sentido como acto justo ou injusto.

Joana: é porque uma estalada é de força... é mesmo bater e uma lapada sabes é mais assim (bate com a mão na nuca da Míriam)... é mais para nos avisar... quando estamos distraídos. Sérgio: é mas dói... então uma vez... a mim foi logo no 1.º ano... pois nós ainda estávamos a começar... e eu não estava habituada... a minha mãe nunca me bate (GDRr1).

Os rapazes dizem que «ela zanga-se menos com as meninas» e «bate mais nos rapazes». Mas a Stephanie e a Ana Isabel dizem que a professora também se zanga com elas quando elas não estão com atenção. Por vezes sentem que são mais castigadas por terem mais dificuldades.

#### *A coreografia de género: separação e integração na sala de aula*

As alunas e alunos desta escola movimentam-se nos múltiplos afazeres e mostram-se atentas/os, perspicazes no que pode ser «aproveitado» como oportunidade de agência. Revelam ainda como também aqui se pretende «preparar de igual forma» raparigas e rapazes (Gordon, Holland e Lahelma, 2000) para que se transformem em cidadãs e cidadãos. Mas, do mesmo modo, referenciam como as raparigas se mostram mais competentes em lidar com a ordem escolar e talvez menos resistentes aos processos de regulação e normalização com que se debatem em resultado da formalização de registos.

São as raparigas que «agarram» as oportunidades para mostrarem autonomia, persistência e trabalho na sala de aula. Tal é visível na quantidade de trabalhos de investigação desenvolvidos em pequenos grupos, na sua maioria constituídos só por raparigas e que elas afirmam desenvolver porque gostam deste tipo de trabalho. A maioria dos rapazes, mesmo os bons alunos, investem o suficiente para passar de ano.

Com base nos dizeres da escola, conclui-se existir uma «naturalização» das diferenças de género, atribuindo-se diferentes capacidades, diferentes modos de ser e estar na escola, como «qualidades» e «defeitos» próprios dos modos de ser «rapaz» ou dos modos de ser «rapariga». Quando as raparigas e os rapazes falam dos seus modos de ser e estar dentro e fora da sala de aula, expressam-se de forma concordante com a dos adultos próximos. As «qualidades» e «defeitos» que identificam em si são semelhantes às que tradicionalmente se apresentam como próprios do género feminino ou do género masculino.

Percebe-se que existe algum «esforço» de alterar esta «ordem tradicional de

género» (Arnot, 1999) na organização dos grupos de trabalho com raparigas ou rapazes que «equilibrem» a produção de trabalhos. No entanto, estas mudanças traduzem-se na prossecução de objectivos de sucesso escolar e no entendimento do papel da escola em produzir cidadãos e cidadãs competentes. Essas competências são aferidas pelas formas de produção simbólica – do saber mais e fazer melhor no mínimo de tempo possível. Por isso se alteram os grupos «naturais» (que eram, maioritariamente, constituídos só por raparigas ou só por rapazes), movimentando os «bons» e «maus» elementos de modo a que trabalhem em harmonia e equilíbrio. Estas novas *coreografias* são, regra geral, arquitectadas, ensaiadas e realizadas pela docente e desempenhadas por alunas e alunos, que reconhecem as razões das mudanças, submetendo-se a ordens pensadas em prol do «bem-comum» – trabalhar cooperativamente e ter sucesso. A *rentabilização* de competências individuais e *maximização* de resultados, modos de expressão racional do sucesso são fortes elementos de ponderação que pesam sobre outras prioridades e interesses de ordem mais relacional. Assim, ao mesmo tempo que marcam presença na liderança das diversas instâncias de discussão e decisão, como a assembleia, os conselhos de grupo, «agarram» estas oportunidades para intervir, nos seus próprios termos e incluir assuntos que lhes dizem mais, mesmo os que vão além do que seria formalmente esperado. E esta presença não é marcada apenas pelo facto das raparigas estarem em maioria neste grupo (e na escola). São elas que apresentam mais projectos de trabalho e aí investem esforço, persistência, demonstrando ainda espírito de iniciativa – isto é, reunindo qualidades fortemente valorizadas na escola (e na vida).

Não se generalizam estas afirmações para «todas» as raparigas do grupo e faz-se o mesmo quando se fala dos rapazes. No entanto, os rapazes são os que manifestam formas de estar e ser na escola condizentes com o que recentemente se tem referenciado como «desafectação» na escola (Araújo *et al.*, 2000). Os grupos de trabalho eram formados de acordo com os interesses sobre o tema. E «naturalmente» formavam-se grupos só de raparigas ou só de rapazes. Como foi dito pela professora, as mudanças de elementos nos grupos eram quase sempre forçadas. As alunas e alunos reconhecem que às vezes «a professora muda os grupos», porque os «grupos não funcionam» ou porque assim «uns ajudam os outros». Frequentemente, é a professora que orienta as escolhas de elementos para trocar e formar grupos mistos em «qualidades académicas», agrupando os «bons alunos» com as alunas mais «fracas» ou então as «boas alunas» com os «alunos mais fracos». Como referem as raparigas, alguns colegas «não dão para trabalhar com outros» e aqui estão a referir-se a modos de ser muito diferentes que fazem com que um grupo «não funcione». A Stephanie exemplifica:

«Por exemplo eu e a Margarida não trabalhamos muito bem somos amigas, mas não sei... não conseguíamos trabalhar e eu dizia duma maneira ela dizia de outra... a Professora veio e disse se calhar era melhor mudar... e assim eu fui pr'ó grupo da Ana Isabel e a Míriam veio pr'ó da Margarida...» (GDRg2).

O empenho, o interesse, a capacidade de iniciativa, o investimento no trabalho são qualidades valorizadas na escola e atribuídas «normalmente» às raparigas. A maior quantidade de «projectos de investigação» realizados pelas raparigas ao longo do ano parece vir confirmar estes atributos. As investigações têm também confirmado estas «diferenças tradicionais que levam a reconhecer que as raparigas são mais responsáveis e mais trabalhadoras do que os rapazes» (Gordon *et al.*, 2000: 191). E a forma como alguns rapazes deste grupo se posicionam e/ou são posicionados face à escola, revelando «desinteresse», fazendo «o mínimo indispensável» é «confirmada» pelas raparigas, «queixando-se» do pouco investimento dos rapazes que significa um acréscimo de trabalho para o resto do grupo. A Margarida afirma:

«...com alguns rapazes eu não gosto... de trabalhar... nunca fazem nada... e depois sabes... nós é que fazemos o trabalho todo...» (GDRg2).

No entanto, o Sérgio contraria esta representação de desinvestimento dos rapazes. Ele próprio sublinha que gosta «mais de trabalhar com as raparigas», afirmando-se como diferente dos outros colegas, mostrando-se mais «disponível» para trabalhar, mesmo com alunos do 1.º ano, como aconteceu no projecto do Titanic. Parece que este rapaz reúne todas as «qualidades» que são valorizadas na escola: «bom aluno», «gosta de ajudar os outros», traz sugestões criativas e inovadoras. Por exemplo, um dia «teve a ideia de formar um Clube de Amigos... todos os que quisessem poderiam fazer parte... a ideia era descobrir interesses comuns e fazer boas acções». A sugestão foi apresentada em Assembleia mas, apesar de ter sido valorizada pelas docentes, não foi concretizada. Segundo o Sérgio, «ninguém tinha tempo para se juntar depois da escola». O João, igualmente bom aluno, é outro rapaz que as raparigas dizem ser «um bom elemento» nos trabalhos de grupo. Passar de um grupo para outro, unir esforços para fazer uma boa apresentação do projecto na assembleia, são as razões que fazem «movimentar» alunas e alunos de grupos de um só género para grupos mistos. E os cenários da sala de aula são alterados quase sempre pela professora, surgindo novas configurações sempre que muda o tema ou a actividade.

São também as vozes das crianças que se revelam tão impregnadas de representações hegemónicas de feminilidade e masculinidade, e que indicam diferenciações em termos de género do que é ser cidadão ou cidadã, mesmo antevendo algumas possibilidades de ser rapariga ou rapaz de outra forma, articulando atributos «próprios» de um ou outro género com outros contrastantes. Não deixam, no entanto, de ser vistos como *transgressores* de género – quando a Margarida se auto-apelida e é nomeada «Maria-rapaz» e o Sérgio é apontado como um rapaz «diferente de outros» que, enquadrados numa «norma» representativa, obedecem a padrões comportamentais generalizados. As «particularidades» de ser da Margarida e do Sérgio parecem ser consentidas por ambos reunirem, a seu favor, outras condições de sucesso (académico e social). Tal sugere que o direito de ser «dife-

rente», contrariando uma ordem tradicional de género, é possível para aquelas e aquelas que neste momento também possuem outros recursos reconhecidos como válidos e positivos, isto é, que são «bons/boas alunos/as» e cumprem os requisitos necessários para atingirem uma posição de cidadã ou cidadão com sucesso.

#### *Eram escolhidas porque tinham ideias e sabiam mandar – raparigas competentes e autónomas e...*

Raparigas como a Margarida e a Joana eram, com frequência, escolhidas para Presidente da Assembleia de Turma ou de Escola porque «tinham ideias e sabiam mandar» (GDRr2). Era uma posição que lhes exigia aprender a lidar com a dualidade de papéis: ser elemento de um grupo de alunos/pares e simultaneamente, investidas de novos poderes de quem controla e mantém a ordem:

Stephanie: – Eu às vezes estou assim a falar com a Míriam e a Ana Isabel começa logo assim «Digam o que é que foi, já sabem que aqui não pode haver segredos, eu assim não consigo fazer nada!» João – E o que aconteceu hoje, estávamos lá a juntar os bichos da seda (...) nós íamos juntar as fêmeas com os machos e ela... logo... «shiu». Míriam: – ...os presidentes (...) nós estamos a falar baixo, eles nem sequer sabem do que estamos a falar e mandam calar (...) e quando a Cat está na mesa e manda um berro que nos fura os ouvidos! Ana Isabel: é assim (...) alguns presidentes tinham dito que não havia segredos e que tínhamos que contar os segredos a todos e aí também havia guerra. Eu já tinha dito que não podiam dizer segredos. Sérgio – Olha, eu uma vez estava a falar aqui com o João e a Stephanie mandou-me calar...

Tal como quando são escolhidos para «anjos da guarda», as crianças gostam de assumir este papel de mediadoras mas como refere Wyness (2001) deparam com problemas na negociação do seu novo estatuto com os seus pares e professores. E lidar com estes dilemas de «ser exemplo», cumprindo e fazendo cumprir as regras e mantendo a paz implica competências sociais que se aprendem. Alguns dos rapazes, como o Hugo e o Paulo, não se sentiam inclinados a levar a sério o «cargo» e «demitem-se»:

Paulo: Eu já fui eleito presidente... fui o primeiro. Hugo: E eu já fui p'ra aí a quinta vez. Paulo: Mas ele portava-se muito mal. Hugo: ...e eu era assim «eu quero desistir» e depois foi outro, foi o Ricardo. Hugo: Ele portou-se mal, porque a professora começou a ralar e ele disse que não queria ser mais presidente... Paulo: E ele também... portou-se mal, chegava à mesa da assembleia e começava a fazer palhaçadas e a professora ralava com ele (GDRz1).

Como a eleição é feita em assembleia, a questão da «popularidade» na escola também «pesa» na escolha para os cargos. No entanto também aqui há

interferência da equipa de docentes. Estes pretendem que dentro do possível, seja dada oportunidade a vários alunos e alunas e por vezes chamam a atenção para informações sobre comportamento dos(as) escolhidos(as), reforçando a decisão ou fazendo recuar apoiantes.

Aprendem assim a fazer alianças, a identificar bons «líderes» e a afirmar-se em diferentes posições. Percebem como é difícil (com)viver em diferentes estruturas de poder, experienciando um pouco do que observam no mundo de adultos reais, próximos, como o são os pais e mães nas fábricas, ou professoras e professor na escola ou outros adultos nas instituições locais, como os políticos da freguesia.

*«Ser cidadão é ajudar...» – olhar os outros, distanciadas de si*

Na escola ainda aprendem sobre outras qualidades de um bom cidadão. Ser cidadã ou cidadão é aprender a distanciar-se de si próprio, ser altruísta, ajudar os outros mais distantes, por exemplo, «os velhinhos», os «pobres». Falam sobre essas outras pessoas na sala de aula com a professora, quando vem a propósito. Significa que na escola do 1.º ciclo não existe um tempo marcado para a formação cívica. Embora exista a intencionalidade de instruir sobre o que é tido como socialmente certo ou errado, clarifica-se que cada pessoa tem direito a uma opinião própria e pode expressá-la, desde que conheça os limites dessa liberdade. Os exemplos que deram são descentrados de si ou dos seus:

«Joana – Cidadania é ser cidadãos. Sérgio: Não desrespeitar as leis... Margarida – é... ser amigos, não andar à luta, ajudar os velhinhos a levar as coisas... Marta: eu já ajudei... um dia estava no Algarve e havia uma velhinha que estava a ir... e precisava que eu a ajudasse (risos dos outros) e eu não conseguia... queria que eu a ajudasse a sentar era tão pesada... eu não conseguia».

Relembra algumas das histórias que a professora contou que falam de direitos à diferença, como a dos ovos misteriosos. São assim instruídas para a solidariedade, para o respeito da diversidade, discutida com base em conteúdos. Outras iniciativas incorporam actividades em parceria com equipas de intervenção local (como o projecto «Versus») e outros intercâmbios com uma biblioteca municipal. De entre estas iniciativas, as crianças referem o jogo da «Cidadalina» explicam-me o porquê do livro que estavam a organizar para enviar para o Presidente da Câmara:

«Fizemos desenhos e inventamos histórias que falavam sobre os desejos da cidadania... sobre coisas que gostaríamos de realizar para melhorar coisas... podia ser na escola, na nossa família e na freguesia... com os textos fizemos um livro... que falava das coisas que gostaríamos de melhorar na nossa escola e na freguesia e mandamos ao presidente da câmara» (ncJun01).

Por um lado, as crianças mostram-se conscientes dos problemas locais e outros mais próximos de si, expressando os seus pontos de vista e, por outro, participam como mediadoras no diálogo que se procura estabelecer com os responsáveis políticos, para que aprendam o significado de participação e responsabilidade pessoal e social.

*«futebol em cidadania com raparigas e rapazes» – redesenhar fronteiras na escola física*

Num tempo tão preenchido e vivido numa multiplicidade de papéis, parece que apenas resta o espaço e tempo de recreio para que as crianças se expressem de acordo com o que «é próprio» de crianças, embora respeitando as regras definidas para uma «boa convivência» neste espaço comum. A ocupação física do espaço do recreio e menor ou maior intensidade de movimentos e sons que aí se podem observar, permite «situar» diferentes grupos «só de raparigas», «só de rapazes» ou grupos mistos que formam pequenas «ilhas». À excepção da área destinada ao futebol, as outras fronteiras são demarcadas pelo tipo de jogos que se desenrolam, alguns diariamente, outros sazonais. Não existem limites formais, aparentemente todos podem entrar nos jogos. Mas as próprias crianças distinguem os atalhos, as passagens que existem ou que se abrem, perante determinadas condições: «pertencer ao grupinho de amigas», trazer os objectos de troca (como os *tazos*) ou os berlindes para disputar «o que vale mais», trazer a bola de futebol e ser escolhido para a equipa, etc. Parece ser um tempo definido pelas crianças, com base nos seus interesses e/ou possibilidades para decidir de que brincadeiras se vão ocupar nessa «curta» meia hora. É ainda um domínio onde se identificam fronteiras entre mundo da infância e mundo de adultos. Quando questionadas sobre o que gostam de fazer no recreio, afirmam como consideram importante poder «brincar rir, divertir-me porque a minha idade é apropriada para fazer isso» (Inq3Rg). Os jogos preferidos das raparigas são «saltar à corda», «andar às caçadinhas», ao «cola-descola». Expressam-se em movimentos que não cabem nos espaços da sala de aula, já que cada um é formatado de acordo com regras diferentes das da sala de aula. A ideia de que o recreio é tempo para as brincadeiras «próprias da idade» é bem marcada quando o Hugo e o Luís dizem que «as regras [decididas em assembleia] são para dentro da sala».

Os rapazes de diferentes idades ocupam invariavelmente o espaço dos jogos para o futebol e aqui as divisões são feitas pelas diferentes equipas. A posição de cada um é determinada pela «competência» no jogo e por ser melhor avançado, melhor defesa ou melhor guarda-redes. A competição é levada a sério até pelo nome que dão às equipas que representam as suas preferências e separam já na escola os «portistas» dos «benfiquistas».

Por vezes algumas raparigas como a Margarida e a Míriam também jogam futebol. Outras formam claques de apoio. Todos/as aprenderam nas aulas de educação física as técnicas e regras do futebol e de outros jogos e o professor

organiza alguns desafios com equipas mistas. Tal reflectiu-se quando a equipa de docentes sugeriu a alteração nas regras do jogo de futebol para que estes desafios fossem realizados de forma mais controlada em movimentos, menos agressiva, menos competitiva, com menos «batota». São os rapazes que dominam este espaço e revelam a sua competência no jogo pelo número de vitórias que conseguem. Independentemente das «faltas» cometidas. E, embora reconheçam que é «um desporto muito violento», como diz o Sérgio que afirma não gostar muito de futebol, o Hugo apressa-se a afirmar que o futebol «é mesmo assim, porque é... marcar golos e que ganhe o melhor». Cruzando as fronteiras da *escola física*, isto é, de espaços e jogos de recreio que são «normalmente dominados pelos rapazes» (ver, por exemplo Thorne, 1993; Francis, 2000) os/as docentes pretendem interromper a desordem do recreio, sugerindo uma mudança de regras no futebol. Preocupado/a com o caos, barulho e violência dos desafios de futebol que todos os dias se desenrolavam no espaço dos jogos, organizaram «uma semana de futebol em cidadania», com equipas que «tinham que incluir raparigas e rapazes de todos os anos de escolaridade» e alteraram as regras do jogo, atribuindo-se a «vitória à equipa que cometesse menos faltas». Pretendia-se «ensinar as crianças, sobretudo os rapazes, a praticar o futebol com menos violência e menos competitividade» (ncAbr01).

Foi uma experiência que apenas durou a semana e, mesmo assim, nos intervalos os jogos de futebol voltavam com as regras habituais. Tal como os outros jogos de recreio em que raparigas e rapazes querem continuar, sem a intervenção dos adultos.

Margarida: «Os professores organizaram uma semana de «cidadania» com um campeonato de futebol com regras diferentes. Todos jogaram: raparigas e rapazes... e ganhavam os que tivessem menos faltas... Sérgio: era assim ninguém podia chutar a bola acima do peito... e nem dar pontapés com muita força... porque não interessava os golos... era para jogar sem violência... (e gostaram?) Era difícil porque os do 4.º ano queriam que se marcasse golo e depois elas não queriam ter falta e depois zangavam-se».

Esta intervenção realizada do professor foi sentida como tentativa de «mais controlo», de regulação e formatação dos corpos dos rapazes ao modelo de cidadã social e moralmente desejado, que aceita a derrota no jogo como resultado da sua menor competência física ou estratégica.

«Falamos de namorados e assim...» – dilemas do corpo e emoções que não cabem na sala de aula...

As mudanças introduzidas nesta escola desafiam formas de organização do espaço e do tempo, conteúdos de cidadania relacionados com uma vida saudável, passando pela melhoria das mais variadas condições higiénicas. Mas não

passaram por desafiar um «currículo do corpo» (Arnot e Dillabough, 2003: 34) genderizado, por considerarem que essa não é ou não deve ser uma preocupação da escola. Dentro da sala de aula não parece existir espaço para atender à diversidade e multiplicidade de interesses destas raparigas e de alguns rapazes, talvez por se «recrear» que tal poderá gerar situações «sensíveis» com as quais as e os docentes não se sentem capazes de lidar. Como Deborah Britzman (1999) refere

«quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objectivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios» (Britzman, 1999: 90).

É ainda um assunto tabu para muitos e muitas e polémica a sua inclusão no currículo da escola. Fala-se do aparelho reprodutor feminino e masculino, que faz parte do programa de «Estudo do Meio», mas a conversa fica-se pelos termos científicos e é assunto que provoca inquietação nos docentes, desconforto até para alguns. Responder para além das informações mais científicas depende da sensibilidade ou «à vontade» e proximidade com a/o professor. No entanto, as discussões são evitadas porque, segundo as professoras, «é preciso ter muito cuidado com o que se fala sobre este tema... alguns pais são muito susceptíveis». As questões da sexualidade ainda se mantêm encerradas no *armário* do quarto interior e são muitos os obstáculos que existem «tanto nas mentes das professoras [e professores] quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação» (*ibidem*: 86).

Seleccionam-se conteúdos, factos, termos científicos que têm a ver com as mudanças «fisiológicas», mantendo-se a distanciação com as questões mais relacionadas com o currículo afectivo. Diz Deborah Britzman:

«Os modos autoritários de interacção social não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direcções que poderiam mostrar-se surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas» (Britzman, 1999: 85-6).

São perguntas que não têm espaço nas cadeiras pequenas da sala de aula. As raparigas mais velhas formam grupinhos partilham segredos de amigas, «conversas sobre rapazes», «sobre namorados», «sobre as novelas». Estas questões surpreendem os olhares e os ouvidos de professoras já experientes, mas cada vez confrontadas mais cedo com inquietações de raparigas que procuram encontrar-se no turbilhão de emoções que invadem o corpo – dúvidas sobre a menstruação, sobre o que sentem os homens e as mulheres:

Joana: «a minha prima disse-me que quando um homem tem prazer é diferente de uma mulher?» Filipa: sabes, no dicionário diz que... é o cúmulo o prazer que qualquer ser humano pode ter». Stephanie: e nós queríamos que nos esclarecesses? Tu já

sentiste isso? (olham para o Sérgio e para mim e riem-se). Respondo, mas depois fico a pensar no que diriam as mães, se me ouvissem falar nesta intimidade com as suas filhas (ncJun01).

A forma como estas raparigas abordaram a questões da sexualidade reflecte o modo como na escola se mantém a dificuldade de lidar com um «currículo do corpo» (Arnot e Dillabough, 2002; Davies, 2000). Acentua Britzman (1999: 90) «quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula (...) a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto dessexualizada». No entanto, quando as raparigas falam de si, dizem-se não só como «cidadãs que pensam» (Gordon, Holland e Lahelma, 2000) e são competentes cientificamente, mas também fisicamente presentes. Por isso, mostram-se interessadas em saber mais sobre si, sobre os seus corpos, mais ainda quando já tão próximas do que física (e socialmente) é referenciado como *marca* na passagem da infância para a juventude. E são elas próprias que afirmam como «estar na puberdade, ser adolescente» (GDRg3) também significa poder discutir transformações do corpo que não são limitadas às versões higienistas de sexualidade, mas encorpadas pelos dilemas e desejos em que se debatem, na busca dos sentidos em si, com outros e outras.

### Concluindo

Retomando brevemente alguns dos argumentos apresentados pelas feministas sobre a reconceptualização e recontextualização da cidadania na escola, Lynn Davies sistematiza-os desta forma:

«[a educação para a cidadania] deve (...) ser situada no reconhecimento de contextos reais de género, raça e desigualdades de classe numa determinada região/país e no reconhecimento de forças internacionais de globalização e capitalismo. Deve ainda desconstruir a divisão público/privado, de modo a que seja reconhecido um conjunto amplo de comportamentos “políticos” e actos de cidadania» (Davies, 2001: 307).

Do que até aqui foi apresentado, parece evidenciar-se que para a definição das agendas de cidadania concorrem, além de diferentes modos de participação, as prioridades educativas que apontam para uma maior ênfase em competências científicas ou em competências sociais.

Estes elementos emergiram da análise dos dizeres e fazeres das raparigas e rapazes daquela escola, sugeridos numa organização mais flexível de tempos e espaços, embora revelando algumas descoincidências entre princípios expressos no projecto e sentidos atribuídos pelas raparigas e rapazes à sua participação na definição da agenda escolar. Dá-se conta das tensões vividas na escola quando pretendem criar oportunidades para um maior protagonismo de alunos e alunas e, ao mesmo tempo atender às demandas de «melhor desempenho académico».

O maior ou menor protagonismo atribuído às raparigas ou rapazes foi ainda definido e diferenciado pela posição que cada um(a) ocupa em determinada *comunidade interpretativa epistemológica* (Francis, 2000) isto é, em grupos que partilham valores ou que associam uma determinada perspectiva a um texto e que por isso constroem o mesmo (ou similar) significado (*ibidem*: 75). As crianças partilham «comunidades interpretativas», posicionando-se de modo condizente com os discursos e práticas associados à comunidade em que, a cada momento, se encontram: brincando e falando como «crianças», agindo como «meninas» ou como «meninos», partilhando identidades femininas e masculinas hegemónicas ou outras posições *alternativas* (ver Ferreira, 2002). Partilham outras condições, submergidas numa invisibilidade social e historicamente silenciadas.

Destacam-se possibilidades de participação agenciada das raparigas e rapazes em diversas *instâncias* de *discussão* e *decisão*, aproveitadas no exercício activo de cidadania, mas nos seus próprios termos. Evidencia-se ainda que a ênfase em competências de cidadania pública mantém à margem, ou fora das agendas curriculares, as questões da cidadania *encorpada* nos espaços privados.

### Referências Bibliográficas

- Araújo, Helena C. (2000). *Pioneiras na Educação: as Professoras Primárias na Viragem do Século, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Araújo, Helena C. (2001). «Género, Diferença e Cidadania na Escola – Caminhos Abertos para a Mudança Social», in David Rodrigues, (org.) *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, Porto: Porto Editora, 143-153.
- Araújo, Helena et al. (2000). «A Autonomia Visível das Raparigas e a Desafecção dos Rapazes na Escola?», *Projecto de Investigação Científica no Domínio das Relações Sociais de Género e das Políticas Para a Igualdade entre Homens e Mulheres em Portugal*, para a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Porto: FPCE-UP (doc. policopiado).
- Arnesen, Anne-Lise (2000). «Relações Sociais de Sexo, Igualdade e Pedagogia na Educação no Contexto Europeu. Debates e Questões nas Políticas e na Investigação». *ex æquo*, 2/3, 125-140.
- Arnot, Madeleine (2002). *Reproducing Gender? Essays on Educational Theory and Feminist Politics*. Londres: Routledge/Falmer.
- Arnot, Madeleine e Dillabough, Jo-Anne (2002). (orgs.) «Reformular os Debates Educacionais Sobre a Cidadania, Agência e Identidade das Mulheres». *ex æquo*, 7, 17-45.
- Arnot, Madeleine e Dillabough, Jo-Anne (2000). *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. Londres: Routledge/Falmer.
- Britzman, Deborah (1999). «Curiosidade, Sexualidade e Currículo», in Guaciara Louro (org.), *O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade*, 83-111. Belo Horizonte: Autêntica.
- Corsaro, William A. e Willer, Peggy J. (1992). *New Directions for Child Development. Interpretive Approaches to Children Socialization*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Davies, Lynn (2001). «Review Essay». *British Journal of Sociology of Education*, 22, 3, 299-308.
- EB1A (1999). *Projecto Arco-Íris*, EB1 de A. doc. policopiado.
- Ferreira, Manuela (2002). «O trabalho de Fronteira nas Relações entre Géneros em Espaços de “Brincar ao Faz-de-Conta”». *ex æquo*, 7, 113-128.

- Francis, Becky (2000). *Boys, Girls and Achievement. Addressing the Classroom Issues*, Londres: Routledge/Falmer.
- Francis, Becky e Skelton, Christine (org.) (2001). *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet e Lahelma, Elina (2000). «From Pupil to Citizen: a Gendered Route», in Arnot, M. e Jo-Anne Dillabough (orgs.) *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. Londres: Routledge/Falmer, 187-202.
- Hadfield, Mark e Haw, Kaye (2001): «"Voice, Young People and Action Research», *Educational Action Research*, 9, Issue 3, September 2001, pp. 485-502.
- Hammersley, Martyn (2001). «Obvious, All too Obvious? Methodological Issues in Using Sex/Gender as a Variable in Educational Research», in Becky Francis e Christine Skelton, (orgs.), *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*, 27-38. Buckingham: Open University Press.
- Holden, Cathie e Clough, Nick (2000). *Children as Citizens. Education for Participation*, Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Lister, Ruth (2002). «Cidadania: Um desafio e uma oportunidade para as feministas». *ex æquo*, 7, 165-178.
- Lucey, Helen (2001). «Social Class, Gender and Schooling», in Francis, Becky e Skelton, Christine (org.), *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*, 177-188. Buckingham: Open University Press.
- Nogueira, Conceição e Silva, Isabel (2001). *Cidadania. Construção de Novas Práticas em Contexto Educativo*. Porto: Edições ASA.
- Sarmento, Manuel J. (2002). «Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável». *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 13-32.
- Siim, Birte (2000). *Gender and Citizenship – Politics and Agency in France, Britain and Denmark*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, Tomás T. da (2000). *Teorias do Currículo, Uma Introdução Crítica*, Porto: Porto Editora.
- Thorne, Barrie (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Winter, Micha de (1997). *Children as Fellow Citizens – Participation and Commitment*. Nova Iorque: Radcliffe Medical Press.
- Wyness, Michael G. (2000). *Contesting Childhood*. Londres: Falmer Press.

### Abstract

#### Citizenship in the School: Boys and Girls Words and Experiences

This paper is about school citizenship, analysed from boys and girls' perspectives, focusing on their words and activities in a primary school. It is suggested that gender is one of the processes that differentiates the meanings that are given to expressions and 'boundaries' of school citizenship. So, it is focused on girls and boys (*sayings and doings*) words and experiences to tell about their ways of developing, negotiating and redefining new citizenship issues in school, and their contributions to define the school agenda. It suggests that the possibility of girls and boys' active participation through discussion and decision making is differentiated. It also highlights the fact that the school(s) emphasis on the public dimensions of citizenship places a concern for the significant private dimensions of citizenship embedded in pupils' life experience at the margins of or even out of curriculum agenda.

**Key-words** citizenship, gender, school agenda, participation.

### Résumé

#### Citoyenneté dans l'école – paroles et expériences de jeunes filles et garçons

Cet article aborde les thématiques de la citoyenneté dans l'école analysées sur des paroles et des actes des enfants du premier cycle de l'Enseignement Fondamental et présentées *par leurs propres mots*.

Nous partons d'une prémisse selon laquelle le genre est une des formes de différenciation qui, explicite ou implicitement, dessine les contours et modes d'expression de la citoyenneté. C'est dans ce sens que nous nous focalisons *sur les paroles et les actes* des filles et des garçons, pour mieux dire comment, à l'école, ils construisent, négocient et redéfinissent des espaces de citoyenneté nouveaux et différenciés. Parmi les considérations finales, il y a lieu de mettre en évidence les possibilités de participation agencée et différenciée des filles et des garçons en plusieurs *instances de débat et de décision*, dont ils se sont pleinement servis pour exercer activement une citoyenneté, mais selon leurs propres termes. Il y a aussi lieu de mettre en évidence l'accent mis sur des compétences de citoyenneté publique qui gardent en marge ou en dehors des agendas des *curricula* les questions de citoyenneté incorporées dans les espaces privés.

**Mots-clés** citoyenneté, genre, agenda éducatif, participation.

**Lúcia Gomes** é Educadora de Infância, com Licenciatura e Mestrado em Ciência da Educação. É membro do Núcleo de Cidadania, Género e Infância do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE). Participou, entre outros, no projecto «A Autonomia Visível das Raparigas e a Desafecção dos Rapazes na Escola? (FCT-FPCE, 2000-2003). Faz parte da equipa do Projecto E.A.R- *Education and Relation to fight against drop out* (Programa Sócrates-Comenius 2.1). É co-autora de *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, Gerir e Avaliar*. (2001, Edições ASA) e de *Crescer em Comunidade – Estratégias de Educação Não Formal, à Descoberta de Culturas Juvenis* (2002, ME-IIE).

Artigo recebido em Março de 2007 e aceite para publicação em Julho de 2007.