



Artigo

A Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) na Prevenção da Violência de Género

Eloísa Silva

Fundação Gonçalo da Silveira - Global Citizenship and Development [FGS]
eloisa.silva@fgs.org.pt

Eva Jesus

Fundação Gonçalo da Silveira – Global Citizenship and Development [FGS]
eva.jesus@fgs.org.pt

Sandra Machado

Fundação Gonçalo da Silveira – Global Citizenship and Development [FGS]
sandra.machado@fgs.org.pt

Sílvia Franco

Fundação Gonçalo da Silveira – Global Citizenship and Development [FGS]
Centro de Ciências do Mar e do Ambiente - Marine and Environmental Sciences Centre [MARE]
silvia.franco@fgs.org.pt | ORCID 0000-0001-8740-3432

Resumo

As Desigualdades de Género são uma problemática com séculos de existência e, não obstante as melhorias significativas que têm ocorrido, perpetuam-se na atualidade, em qualquer sociedade. Reconhece-se que os contextos educativos, de natureza formal ou não formal, são espaços potenciadores da sua reprodução, mas também locais com extremo potencial para a sua prevenção. A Educação surge como pilar fundamental às ações preventivas, especialmente a proposta da EDCG, enquanto lente para ler e agir no mundo, bem como as metodologias ativas e participativas associadas a práticas de EDCG, que potenciam a sensibilização e a prevenção de desigualdades e formas de violência. Neste artigo, apresentam-se dois casos promotores de reflexão sobre



preconceitos e estereótipos de género, pela perspetiva de crianças e jovens, em contextos de educação formal e não formal, integrados/as na implementação de dois projetos promovidos por Organizações da Sociedade Civil, da Área Metropolitana de Lisboa. Identificaram-se perceções de injustiças de género, que conduziram a reflexões sobre as interdependências entre o Local e o Global, e a compreensão do valor atribuído a espaços seguros de partilha e à utilização de metodologias ativas e participativas para trabalhar problemáticas como as aqui apresentadas.

Palavras-chave: Igualdade de Género; Violências de género; Prevenção de violência de género; Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global; Metodologias participativas.

Abstract

Gender inequalities are a centuries-old problem and, despite the significant improvements that have taken place, they perpetuate themselves today in any society. It is recognized that educational contexts, whether formal or non-formal, are spaces that encourage its reproduction, but also places with extreme potential for its prevention. Education has emerged as a fundamental pillar for preventive actions, especially the proposal of EDCG as a lens for reading and acting in the world, as well as the active and participatory methodologies associated with EDCG practices, which raise awareness and prevent inequalities and forms of violence. This article presents two cases that promote reflection on gender prejudices and stereotypes from the perspective of children and young people in formal and non-formal education contexts, as part of the implementation of two projects promoted by Civil Society Organizations in the Lisbon Metropolitan Area. Perceptions of gender injustice were identified, which led to reflections on the interdependencies between the Local and the Global, and an understanding of the value attributed to safe spaces for sharing and the use of active and participatory methodologies to work on issues such as those presented here.

Keywords: Gender equality; Gender-based violence; Prevention of gender-based violence; Education for Development and Global Citizenship; Participatory methodologies.

Introdução

“A organização das sociedades em todo o mundo ainda está longe de refletir claramente que as mulheres têm exatamente a mesma dignidade e direitos que os homens.”



Papa Francisco *in Fratelli Tutti*, 2020, p. 7

A diferença entre mulheres, meninas e raparigas, e homens, meninos e rapazes ou outras pessoas em processos de transição¹ não é nem tem de ser neutra. Mas será que podemos ser diferentes sem experienciar e proliferar desigualdades que se transformam em formas de violência com impactos diretos e indiretos no nosso bem-estar, particularmente no das mulheres, meninas e raparigas? Será possível valorizar a vida e a diversidade que esta contém sem permitir que elementos entendidos enquanto diferenças promovam a inferiorização, a violência e/ou a descaracterização de certos grupos? Que quis dizer Simone de Beauvoir ao afirmar que não se nasce mulher, mas torna-se mulher (Beauvoir, 2015)? Porque está tão enraizada, nas sociedades em todo o mundo, a desigualdade de género e a naturalização da violência e/ou discriminação contra mulheres, meninas e raparigas? Que papel poderá ter a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) no alcance de uma maior Igualdade de Género (IG) e na prevenção de situações de violência de género?

Desigualdades de Género e Educação

Para trilhar o caminho de reflexão que pretendemos propor com este artigo, urge olhar para as desigualdades de género ao longo dos tempos, aferir perceções e apresentar conceitos e estatísticas que nos revelam o caminho percorrido nesta área. Propomos, a quem nos lê, algumas reflexões acerca desta problemática, bem como sobre qual poderá ser o papel da educação, no geral, e da EDCG, mais especificamente, na prevenção das desigualdades e violências que se perpetuam entre mulheres, meninas e raparigas e homens, meninos e rapazes.

O que nos diz a História sobre as desigualdades de género?

Para pensarmos estas questões, começemos por contextualizar, historicamente, as origens das desigualdades de género e por refletir acerca de alguns conceitos, bem como sobre o que

¹ Judith Butler identifica o género como figura de um psíquico que é social, ou seja, o psíquico e o social não são opostos, pelo contrário as vidas psíquicas reagem por referência a um espaço socialmente partilhado. Ainda assim, através da noção padronizada de “homens” e de “mulheres” tende-se a subordinar a noção de género à de identidade, concluindo que uma pessoa é um género e o é por causa do seu sexo. (Judith Butler, 2017)



implica, atualmente, ser mulher, menina e rapariga, e ser homem, menino e rapaz. Que impactos têm essas perceções? Que caminhos percorremos que nos aproximam ou nos distanciam? Que privilégios (ou falta deles) afetam, diferentemente, mulheres, meninas e raparigas relativamente a homens, meninos e rapazes?

Não obstante os progressos alcançados nas últimas décadas em matéria de IG e de combate à violência de género em todo o mundo, e especificamente em Portugal, ela continua a ser sistémica, estrutural e universal, prevalecendo em todas as sociedades e servindo para legitimar socialmente a violência contra as mulheres, meninas e raparigas (Conselho da Europa, 2011). A violência de género é uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens que levou à dominação e à discriminação das mulheres pelos homens, impedindo o pleno progresso e desenvolvimento das mulheres ao longo dos séculos. Este tipo de violência é um mecanismo social crucial para manter as mulheres num lugar de subordinação face a um grupo, o dos homens, que, historicamente, tem mantido o seu poder desde o topo da pirâmide. Esta violência assume distintas formas e tipologias e, ao longo da história da Humanidade, têm surgido manifestações variadas que refletem e enfatizam desigualdades de género que afetam desproporcionalmente mulheres, meninas e raparigas (em média, em cada 10 vítimas, 8 são mulheres)². Embora existam vítimas do sexo masculino, a esmagadora maioria são do sexo feminino e os agressores são homens (em 2022, 72,4% das vítimas eram mulheres e 27,6% eram homens). As relações conjugais ou de intimidade, presentes ou passadas, são o cenário mais frequente onde esta violência ocorre (36,5% em relações atuais e 14,1% em relações passadas) e as faixas etárias muito variáveis. Os homicídios afetam desproporcionalmente mulheres (79,3%, em 2021), assim como crimes contra a liberdade e a autodeterminação sexual (em cada 10 vítimas, 9 são mulheres) (Fernandes et al., 2023). Quando nos referimos a jovens e adolescentes, segundo um estudo realizado, anualmente, pela UMAR, 67,5% não percecionam como violência no namoro, pelo menos, um dos seguintes comportamentos: controlo, violência psicológica, violência sexual, perseguição, violência através das redes sociais e violência física. Os comportamentos que mais são legitimados nas relações de namoro são o controlo (35,7%), a violência psicológica (30,7%), a violência sexual

² Os dados estatísticos, trazidos para este artigo, apresentam exclusivamente a realidade portuguesa.



(30,2%) e a perseguição (25,5%), sendo que os menos legitimados são a violência através das redes sociais (18,6%) e a violência física (8,6%). Todos os comportamentos são mais legitimados por rapazes do que por raparigas. Estes dados chamam-nos a atenção para a importância da prevenção primária da violência de género, em contextos educativos formais e não formais, e desta ser desenvolvida de uma forma holística, sistemática e continuada, de modo a consciencializar crianças e jovens para a desconstrução da violência e dos preconceitos e para o desenvolvimento de relações interpessoais de namoro e de intimidade saudáveis (UMAR, 2023).

Esta violência, baseada em estereótipos de género, não está desgarrada da história da Humanidade. Embora possamos encontrar algumas das suas raízes desde a formação das primeiras comunidades agrícolas sedentárias, ela agravou-se e acentuou-se bastante a partir do século XV, na Europa, aquando de mudanças económicas, políticas, sociais e demográficas que conduziram à transição do feudalismo para o capitalismo nos dois séculos que se seguiram. Estas mudanças e o despontar do capitalismo criaram as condições para a posterior expansão colonial e exigiram, por um lado, o tráfico de pessoas escravizadas e a aniquilação das revoltas camponesas, e, por outro, a caça às bruxas e um ataque genocida às mulheres, bem como a expropriação de terras, comunais e de saberes empíricos comuns que eram detidos, sobretudo, por mulheres e passados de geração em geração (Federici, 2020). Antes do advento do capitalismo, as mulheres, inclusive as camponesas, tinham acesso à terra, cultivavam os comunais e participavam nas decisões da comunidade, o que lhes conferia algum poder e independência económica. Eram também elas as detentoras do saber empírico, do conhecimento das ervas medicinais e quem cuidava da comunidade.

O fim da Idade Média e o início da Idade Moderna, caracterizada pelo nascimento de um novo modelo económico e de uma nova classe social em crescimento – a Burguesia – trouxeram alterações profundas na vida das mulheres, do ponto de vista social, político e económico devido à crescente privatização da terra e da agricultura, à qual as mulheres ficaram impedidas de aceder; à perda dos comunais; à reorganização da vida familiar privada e do próprio conceito de família nuclear e de casamento ou união monogâmica (como forma de assegurar a herança patrimonial da família); à deterioração da vida comunitária e à demonização das mulheres em consequência do aumento de poder e da influência masculina (Federici, 2020). Num contexto de elevado crescimento



económico europeu, era necessário restringir e controlar o poder e a influência que as mulheres tinham tido até então e foi precisamente isso que se fez, não apenas com a reconfiguração da vida familiar e as limitações políticas, sociais e económicas impostas às mulheres, mas também com a perseguição da curandeira popular e a caça às bruxas que expropriaram as mulheres do seu conhecimento empírico, demonizando-as e inferiorizando-as face aos homens. Estas estratégias também funcionaram como forma de repressão das revoltas populares e de controlo social. A partir desta altura, e com o apoio da Igreja e das monarquias vigentes, começaram a surgir todo um conjunto de mentiras, crenças e estereótipos sobre as mulheres; a objetificação dos seus corpos; a limitação da sua participação na vida pública e na tomada de decisões; o seu confinamento na esfera privada do lar, limitado ao trabalho reprodutivo; a ideia de que eram seres menores, frágeis, incompletos e menos capazes e que por isso necessitavam da proteção masculina e não poderiam ter grandes responsabilidades nem as suas ideias tomadas em consideração; ou, pior ainda, que viviam na promiscuidade e se deitavam ao lado do diabo (Federici, 2020).

Não é por acaso que encontramos, neste contexto de mudança, as raízes de dois conceitos interligados e fundamentais para se perceber e enquadrar as desigualdades e a violência de género que subsistem. Referimo-nos aos conceitos de sexismo e de patriarcado. O primeiro diz respeito à discriminação contra mulheres, meninas e raparigas pelo simples facto de serem mulheres, ou seja, com base nas suas características físicas e biológicas, imutáveis naturalmente, que definem o seu sexo. É, portanto, uma discriminação que tem por base a diferenciação sexual sobre a qual recaem preconceitos e assunções e que se traduz numa divisão desigual de recursos e de oportunidades. Não obstante os progressos no âmbito dos direitos formais que garantem a IG atualmente, este tipo de discriminação subsiste nas nossas sociedades. A discriminação e a desigualdade estrutural que define a vida de mulheres, meninas e raparigas, assim como a violência que contra elas é infligida, é sistémica e universal embora não na mesma medida e dimensão (PPDM, 2020), pois difere no tempo e no espaço. O patriarcado é o sistema sobre o qual se fundamenta essa discriminação, opressão e violência sobre mulheres, meninas e raparigas. É um sistema de estruturas e práticas sociais no qual os homens dominam, oprimem e exploram mulheres. “A utilização do termo ‘estrutura social’ é importante uma vez que implica a rejeição do determinismo biológico e a noção de que



cada homem individual está numa posição de domínio e cada mulher individual está numa posição de subordinação” (Walby, 1990, p.20).

Ambos os conceitos se interligam e se relacionam com um terceiro, o de gênero, que diz respeito às características psicológicas, sociais, políticas e culturais atribuídas às pessoas em função do seu sexo e que condicionam as suas relações e comportamentos, dependendo daquilo que socialmente se espera delas. Falamos, assim, de uma construção social e de papéis sociais, estereótipos, responsabilidades e oportunidades atribuídas social e culturalmente ao que se entende ser homem e ser mulher. Estes papéis são mutáveis e diferem no tempo e no espaço de acordo com os padrões culturais de determinadas sociedades ou grupos. A partir deles, podemos refletir e questionar criticamente diferentes relações de poder que geram distintas oportunidades e uma maior ou menor igualdade entre mulheres e homens, entendendo que a corporalidade da mulher e os significados sociais que se lhe atribuem condicionam a sua existência (Beauvoir, 2015) e são utilizados como justificativos de tabus e estereótipos que legitimam as mais evidentes discriminações sociais que persistem.

O entendimento dos papéis de gênero dá-nos pistas de como a hierarquia social masculina se foi construindo ao longo do tempo, através da opressão moral e religiosa das mulheres, bem como de que forma a cumplicidade feminina contribuiu (e contribui) para a sua própria opressão (Beauvoir, 2015). Quer isto dizer que, não raras vezes, e talvez de forma inconsciente, as próprias mulheres, meninas e raparigas reproduzem comportamentos, atitudes e papéis sociais assentes em dinâmicas e crenças sexistas, machistas e patriarcais. Os papéis de gênero relacionam-se, também, com outras formas de violência de gênero, sejam elas de teor físico, psicológico, sexual, emocional ou financeiro. É importante não pensar na violência apenas quando existem danos físicos já que isso normaliza muitos dos comportamentos violentos existentes na sociedade.

Simultaneamente, analisar os contextos e a realidade com um enfoque de gênero implica reconhecer que mulheres, homens ou outras pessoas em processos de transição não são iguais do ponto de vista social (embora o possam ser no campo legal). As relações e desigualdades de gênero, e os estereótipos associados, são socialmente construídas e reproduzidas, e interagem, simultaneamente, com outras características ou condições que podem duplicar ou triplicar as desigualdades e as discriminações como a origem étnica ou nacional, a classe, a orientação sexual,



a idade, o grupo social ou outras (Ferrero, 2015) e, portanto, ter uma visão interseccional do fenómeno da desigualdade de género é fundamental.

A Educação enquanto pilar para a prevenção - a proposta da EDCG

Sabemos que a mudança de atitudes, de crenças e de padrões sociais ocorre lentamente e, não obstante os avanços das últimas décadas, a opressão e a discriminação contra mulheres, meninas e raparigas persiste e a legislação no âmbito da IG e contra as diversas formas de violência ainda é tema de controvérsia, discussão e resistência. É aqui que o papel da Educação, e, especificamente, o da EDCG, nas estruturas educativas formais³ e não formais⁴, pode fazer a diferença na prevenção deste tipo específico de violência ao propor alternativas promotoras de transformação social com vista ao bem-estar coletivo e à construção de sociedades mais justas, equitativas e sustentáveis. Através da Educação, e da EDCG em particular, é possível desencadear nas crianças e jovens a tomada de consciência de situações concretas de desigualdade, a sua análise crítica e interdependência e o assumir de um compromisso pessoal e coletivo mais coerente com os valores democráticos assentes na justiça social, na igualdade, na dignidade e na integridade de todas as pessoas, tal como propõe o Referencial de Educação para o Desenvolvimento (2016).

O Papa Francisco, no Pacto Educativo Global, afirma que “todas as mudanças precisam de um caminho educativo para fazer amadurecer uma nova solidariedade universal e uma sociedade mais acolhedora” (2020, p. 3). Este mesmo documento, uma aliança global para a Educação, dedica um dos seus sete compromissos à promoção da educação e da participação das mulheres, meninas e raparigas, reconhecendo-lhes os mesmos direitos, dignidade e igualdade, através de políticas

³ Ambientes organizados e estruturados, onde ocorrem aprendizagens de educação formal, a partir de currículos formais, que conferem uma determinada qualificação, estando associadas aos sistemas de ensino regular, de formação profissional e de Ensino Superior, ou seja, ao sistema educativo organizado e regulamentado. Estas estruturas são, geralmente, escolas e universidades, onde existem conteúdos previamente demarcados.

⁴ Espaços onde ocorrem aprendizagens organizadas, estruturadas e intencionais que se situam fora do sistema de ensino formal. São processos que envolvem, ativamente e de forma participativa, os indivíduos, a partir das suas relações sociais, interesses e necessidades. Propõe modos alternativos de aprendizagem e visa uma maior integração entre educação “académica” e direitos humanos. Estas estruturas podem ser museus, galerias, jardins, centros desportivos, etc... ou a própria escola.



concretas de inclusão, participação e educação. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) também reforçam não apenas a necessidade de “alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas” (Objetivo 5), mas também o papel imprescindível da Educação (Objetivo 4) no alcance deste objetivo e, especificamente, como uma das vias para “acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas, em toda a parte” (meta 5.1) e para “eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico, a exploração sexual e outros tipos de exploração” (meta 5.2). A Agenda 2030 das Nações Unidas é clara ao referir que todas as alunas e todos os alunos devem

adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive por meio da educação para o desenvolvimento e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (meta 4.7).

Tanto a escola como outras estruturas educativas não formais têm um protagonismo importante na formação do ser humano enquanto membro de uma determinada sociedade cujos valores são partilhados e onde se pressupõe o usufruto de direitos e o exercício de deveres e responsabilidades e, como tal, assumem um papel realmente transformador. São espaços privilegiados de desconstrução de estereótipos e preconceitos de género, bem como de aprendizagem e clarificação sobre estas questões. Porém, também são, simultaneamente, espaços onde sabemos que estes estereótipos e preconceitos existem e são socialmente reproduzidos, podendo gerar episódios de violência entre pares que podem vir a ser reproduzidos na vida adulta daquelas e daqueles que vivem agora a sua infância e juventude. Por este motivo, e para prevenir episódios de violência de género e de reprodução de estereótipos, importa que educadoras e educadores estejam sensibilizadas e sensibilizados para estas questões e sejam capazes de as trabalhar ética, política e pedagogicamente, numa perspetiva integrada e interseccional, no sentido de quebrar ciclos de violência, discriminação e desigualdade, reconhecendo, ainda, que os homens, meninos e rapazes são um elemento essencial na mudança das relações de género e que, como tal, é imprescindível trabalhar com eles a fim de eliminar as causas estruturais da desigualdade de género e alterar a perceção “tradicional” que tanto homens como mulheres têm acerca dos seus



papéis de gênero (Ferrero, 2015). É fundamental que educadoras e educadores tenham consciência da importância do gênero na modelação dos comportamentos de crianças e jovens, desde a primeira infância, e de como isso afeta as suas relações sociais.

A EDCG, como proposta ética, política e pedagógica, assente num questionamento crítico das realidades e numa ação com vista à transformação social, propõe a promoção de uma cultura de democracia e direitos humanos e procura fortalecer a coesão social, a solidariedade e a compreensão mútua, ao colocar em relevo a experiência individual e coletiva no sentido da construção de comunidades empenhadas no estabelecimento de relações humanas mais justas, autênticas, coesas e solidárias, que promovam a equidade, a justiça social e o bem comum. É uma ferramenta poderosa para desconstruir estereótipos e para combater e prevenir todas as formas de discriminação, reconhecendo e lutando contra dinâmicas estruturais de exclusão, de normalização da violência e das desigualdades (ENED, 2018). Deste modo, a EDCG assume um papel educativo fundamental para mitigar situações de desigualdade de gênero, prevenir episódios de violência de gênero e, progressivamente, alcançar uma maior IG, capaz de mudar as relações sociais existentes entre mulheres e homens, nomeadamente aquelas assentes em papéis de gênero socialmente definidos e impostos. E fá-lo a nível global, ou seja, a EDCG está especialmente vocacionada para olhar para estas problemáticas à escala global e não apenas à escala local ou nacional.

Educar através das lentes da EDCG, torna questões do foro pessoal em questões políticas, refletindo, discutindo e expressando-as publicamente no sentido de (re)construir, colaborativamente, propostas alternativas mais justas para todas as pessoas, concretamente para as mulheres, meninas e raparigas, e que, especialmente, desnaturalizem o que nunca deveria ter sido naturalizado, trazendo, novamente, a presença pública de mulheres, meninas e raparigas nas diversas esferas da sociedade, o seu reconhecimento, valorização e prestígio, a sua visibilidade enquanto sujeitos políticos e a erradicação de qualquer tipo de violência sobre elas exercida.

Ter a EDCG como caminho possível para a prevenção da violência e da desigualdade de gênero, à escala global, é ter em vista a compreensão e a análise crítica de sistemas de poder instalados, injustos e perigosos para determinados grupos e compreender as suas causas e consequências. É, também, trabalhar no sentido da erradicação de preconceitos, costumes, tradições ou qualquer outra prática baseada na ideia da inferioridade das mulheres, meninas e



raparigas ou nos papéis estereotipados de um sexo e de outro que sustentam, justificam e reproduzem relações desiguais e violentas, caminhando, assim, para uma maior igualdade. Um dos princípios de ação da ENED (2018) é, precisamente, o da igualdade substantiva e não apenas formal, onde se reconhece que a sua defesa

requer uma compreensão das desigualdades e das discriminações sociais como não naturais e como fruto de relações de poder que devem ser desconstruídas. Implica, nomeadamente, que os interesses, necessidades e prioridades tanto das mulheres como dos homens sejam tidos em consideração, reconhecendo a multiplicidades de grupos diversos de mulheres e de homens (ENED, 2018, p. 16).

O trabalho desenvolvido pela FGS coloca a questão da IG nas suas práticas, em abordagem direta ou a partir de uma abordagem mais transversal, que reflete o seu enquadramento institucional, centrado numa educação para a transformação social ancorada nas propostas de Ecologia Integral (Papa Francisco, 2015), do Pacto Educativo Global (Papa Francisco, 2020.) e da EDCG, e que introduz a perceção de um processo educativo dinâmico, gerador de reflexão, análise e pensamento crítico para ler e estar no mundo (Torres *et al.*, 2016).

Reflexões a Partir da Prática - Apresentação de Dois Casos

No sentido de promover a reflexão sobre os dados e questionamentos apresentados na seção anterior deste artigo, em paralelo com as perceções reais de crianças e jovens relativamente a estereótipos e vivências de violência, partilhamos dois casos práticos, um em contexto de educação formal e outro em contexto de educação não formal.

A utilização de metodologias de educação não formal, ainda que dentro de um contexto de educação formal, com foco na promoção da participação de crianças e jovens, permitiu fazer um levantamento das suas perceções e conhecimentos sobre questões relacionadas com a IG e as desigualdades neste âmbito. Algumas destas partilhas surgiram de situações variadas do quotidiano destas crianças e jovens ou a partir de áreas específicas do seu interesse; outras a partir de propostas educativas apresentadas pelas educadoras no âmbito dos dois projetos aqui partilhados. Assim, os testemunhos presentes neste artigo, e que serão identificados na apresentação dos



casos, foram recolhidos na implementação das atividades, bem como nos respetivos momentos finais de avaliação dos processos vivenciados.

A análise destes casos traz não só a possibilidade de compreender como estas crianças (estudantes de 3º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico) e jovens (estudantes de 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico) acolhem as metodologias participativas, mas também a abordagem da própria temática, revelando conhecimentos, dúvidas e questões, por um lado, mas também estereótipos, preconceitos e episódios de violência, por outro. Uns e outros coexistem no dia-a-dia destas crianças e jovens e no seu processo educativo dentro e fora da escola.

Entre os projetos desenvolvidos institucionalmente, seleccionámos dois que abordam as desigualdades de género entre mulheres, meninas e raparigas e homens, meninos e rapazes. Um com uma abordagem dirigida e intencional e o outro enquanto conteúdo transversal transposto através das áreas temáticas seleccionadas para trabalhar e os interesses e perceções das crianças em questão. Deste modo, apresentamos os projetos *EDxperimentar* e *O Tempo EDas Crianças*, a partir da perspectiva de pessoas adultas que os facilitam.

EDxperimentar

O projeto *EDxperimentar – Laboratórios Pedagógicos de Cidadania Global & Desenvolvimento em meio escolar* é promovido por uma parceria entre quatro Organizações da Sociedade Civil (OSC) portuguesas: FGS, Associação Casa Velha, Coolabora, CRL e Cooperativa Mandacarú e desenvolve-se num contexto de educação formal, em sete escolas portuguesas, distribuídas por distintos territórios: Covilhã, Ourém, Lisboa e Faro. Este projeto propõe reconhecer e potenciar o conhecimento existente nas escolas e nas OSC, estimulando as suas relações e proporcionando espaços dedicados à reflexão e ação em EDCG, contribuindo, assim, para alargar e reforçar processos de EDCG e apoiar a implementação da ENED (2018) e da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017). Adicionalmente, contribui para o desenvolvimento das competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017).

Uma das atividades deste projeto são os “Laboratórios EDxperimentar”, desenvolvidos nos quatro territórios em parceria com escolas associadas ao projeto, mediante as necessidades



contextuais de cada uma delas. Estes laboratórios são espaços de trabalho abertos e experienciais que, através de metodologias de educação não formal, promovem o desenvolvimento de processos de EDCG e envolvem, direta ou indiretamente, toda a comunidade escolar: docentes, não docentes, estudantes e outro pessoal técnico, dentro e fora da escola. Decorrem, maioritariamente, em horário letivo, integrados na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CD), e são desenvolvidos e implementados, colaborativamente, por docentes e pessoal técnico das OSC, cujo papel tem sido fundamental no trabalho dos diferentes domínios previstos para esta disciplina, nos vários anos de escolaridade.

O caso prático que se apresenta neste artigo refere-se ao trabalho desenvolvido pela FGS, no Laboratório EDxperimental de Lisboa, especificamente no Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra, onde se acompanharam três turmas de 9º ano, no trabalho sobre IG - “Laboratórios EDxperimental: a Igualdade de Género”. Esta é uma das temáticas onde as e os docentes sentem mais dificuldade e menos conforto, seja por falta de conhecimento, por receio de reações das famílias ou pouco à vontade sobre o tema, seja por falta de formação contínua sobre o assunto. Aliás, a formação contínua é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade no âmbito da disciplina de CD, devendo existir um maior investimento na sua promoção e no envolvimento das OSC neste processo.

Nos laboratórios desenvolvidos nestas três turmas, optou-se por modos de proceder idênticos, embora adaptados às necessidades específicas de cada grupo. Após a apresentação do projeto, seus objetivos e temática a trabalhar, fez-se uma auscultação ao grupo na tentativa de perceber que conhecimentos, ideias e conceções as e os estudantes tinham sobre este tema. Como tem sido mencionado ao longo deste artigo, as escolas são, também, contextos onde vemos representados e reproduzidos estereótipos de género e preconceitos sobre o que se entende ser mulher, menina e rapariga, bem como homem, menino e rapaz. Assim, é fulcral perceber, enquadrar e clarificar estas questões para que possa existir uma alteração positiva de comportamentos no sentido de se caminhar para uma maior IG.

No início do processo, as e os estudantes estavam relutantes, quer quanto à temática e a sua pertinência, quer quanto à sua participação. Porém, a utilização de metodologias ativas e participativas em todas as sessões, facilitou o processo não só porque potenciou o envolvimento



das e dos estudantes, mas também a sua melhor compreensão da temática e da sua relevância, o que contribuiu para um maior grau de motivação e de interação, sem medo de julgamentos. Estas metodologias, quando utilizadas em contextos formais, bem como o envolvimento constante das OSC na escola, tem impactos positivos em todas as pessoas intervenientes, concretamente nas e nos estudantes. As relações que se constroem são diferentes, mais horizontais e assentes numa base de confiança mútua e num diálogo aberto, um aspeto fundamental na abordagem destas temáticas. É importante que as e os jovens se sintam confortáveis para partilharem as suas opiniões e experiências e para colocarem dúvidas e levantarem questões. Desta forma, coloca-se em prática uma premissa base do trabalho com metodologias ativas e participativas, a criação de espaços seguros de partilha, nos quais as relações de poder verticais são substituídas por relações de confiança e mais horizontais.

Após esta auscultação inicial sobre preconceitos e estereótipos, identificaram-se as diferentes violências de género e, simultaneamente, foram-se desconstruindo esses mesmos preconceitos e estereótipos, não só através da apresentação de dados concretos, mas também da reflexão e questionamento crítico sobre tais ideias preconcebidas e socialmente construídas. Ao longo do processo, foi interessante observar essas desconstruções, bem como a empatia que, por vezes, se gerava nos rapazes relativamente aos seus pares, raparigas, após algumas partilhas que iam surgindo.

Este processo levantou algumas questões, como por exemplo: como podemos mudar a realidade? Como caminhar para a transformação social? Como sensibilizar a comunidade escolar, e especificamente as e os jovens, sobre as desigualdades e violências de género que subsistem?

Na tentativa de dar resposta a estas questões, foram desenvolvidas, ao longo de dois anos letivos, diferentes propostas pedagógicas com estas turmas. Uma dessas atividades foi a criação de duas campanhas de sensibilização, onde se produziram vários cartazes cujo conteúdo, criado pelas e pelos estudantes, chamava a atenção da comunidade escolar para diferentes componentes da IG. Estes cartazes foram afixados na escola para poderem ser vistos por todas e todos. Adicionalmente, uma das turmas criou um *podcast* para partilha de conhecimentos e factos sobre IG, bem como alguns dados estatísticos.



A avaliação do processo confirmou não apenas a necessidade de dar continuidade ao trabalho neste âmbito, mas também a utilização de metodologias mais ativas e participativas em sala de aula, como demonstram os seguintes testemunhos: “Penso que devemos fazer mais disto em CD” (estudante A); “Todas as atividades que fizemos contribuíram muito para as minhas ideias e a minha forma de pensar. Foi bom também para falarmos de temas importantes que às vezes nem são falados, por isso adorei todas as atividades” (estudante B).

Permitiu, também, perceber os impactos que este Laboratório teve na aquisição de novas aprendizagens, por parte de estudantes, sobre questões de género, como traduzem os seus testemunhos: “Passei a ter mais informação e ter mais noção da desigualdade que acontece no mundo” (estudante C); “Este projeto fez-me ver as relações sociais que temos entre nós de maneira diferente” (estudante D); “Aprendi a dar valor às palavras dos outros e a dar valor às minhas próprias ideias e mudar algumas das minhas atitudes” (estudante E).

Este Laboratório contribuiu para reforçar o papel da Escola enquanto espaço fulcral de aprendizagem, de desconstrução de preconceitos e estereótipos e de desenvolvimento de competências essenciais para a formação de pessoas autónomas e responsáveis e com uma cidadania ativa (PASEO, 2017). Neste tipo de processos, a EDCG assume um papel fundamental ao potenciar o questionamento e o pensamento crítico das e dos jovens com vista à construção de uma sociedade onde exista uma cultura democrática, com a perceção não só do usufruto de direitos, mas também do exercício de deveres e responsabilidades; uma cultura de direitos humanos e que procura promover a equidade, a justiça social e o bem comum.

O Tempo EDas Crianças

O projeto *O Tempo EDas Crianças: processos de Educação para o Desenvolvimento em espaços de educação não formal* emerge da parceria entre o Graal, a Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), a 123 macaquinho do xinês e o Centro Social da Musgueira (CSM), num contexto histórico marcado pelo crescimento das desigualdades estruturais e pela afirmação de modelos económicos baseados no consumismo, lesivos para a natureza e dos quais decorrem consequências à escala global, ao nível da justiça social, equidade e inclusão. A promoção da participação das crianças é,



neste projeto, objetivo central pois é entendido que, em tal contexto centrado em visões adultocêntricas, o desenvolvimento do pensamento crítico e o empoderamento das crianças e jovens para pensar o mundo e agir sobre as problemáticas que sentem e vivenciam é ferramenta essencial para o seu futuro, bem como para o futuro do mundo.

O trabalho realizado pela FGS com o grupo de crianças (entre os 7 e os 10 anos) em Atividades de Tempos Livres (ATL) do CSM foi estruturado no sentido de abordar, criticamente, o consumismo e, em sequência, o consumo responsável. A chave do processo realizado assentou na promoção da participação das crianças a partir do levantamento de percepções de felicidade e de consumo para, posteriormente, implementar um ciclo de investigação-ação que resultou na produção de *podcasts*⁵ e de campanhas junto da população local. A utilização desta metodologia visou a integração de crianças e pessoas adultas enquanto detetives/investigadoras/es no âmbito de temáticas por elas e eles identificadas enquanto temas do seu interesse. Da sondagem realizada entre as crianças, emergiram 3 temas de interesse - Arte e Tecnologia, Moda e Futebol.

A investigação sobre estes temas foi realizada em articulação com a temática central do projeto, o Consumo Responsável. Neste sentido, foram identificadas problemáticas e definidos meios e estratégias para conhecer, investigar e analisar e, posteriormente, formular ações e agir. Neste processo, emergiram situações consideradas injustas e que revelam diferentes formas de violência de género com impactos, diretos ou indiretos, na vida e no desenvolvimento das pessoas ligadas a estas áreas. Em seguida, analisamos o trabalho realizado em torno dos 3 temas, focando a análise em dois pontos: da perspetiva das crianças e das estratégias utilizadas pelas pessoas adultas ao trabalhar estes temas com o grupo.

O Futebol terá sido o tema com registos mais significativos do que podemos perceber como micro-violências, nas percepções das práticas entre colegas e da exclusão sentida pelas meninas, a quem é negada, com muita frequência, a possibilidade de jogar e recusado o diálogo potenciador de aprendizagens.

Questionados sobre o porquê de terem escolhido o futebol, enquanto tema de trabalho para o ano, os 3 rapazes presentes responderam, prontamente, que gostavam de futebol, que queriam ser

⁵ [O Tempo EDas Crianças ATL | Podcast on Spotify](#)



jogadores e queriam saber mais sobre este desporto. A colega Ma. respondeu: “Eu vim para aqui porque eu não sabia qual era a piada [que os rapazes acham ao futebol].” Ao ser questionada sobre a sua vontade de jogar, não teve oportunidade de responder, pois o colega Is. acrescentou “Aprender, não é Ma.? Não é jogar, é aprender!” O colega desvalorizou a sua capacidade de jogar, mas, neste caso, deixou em aberto a possibilidade de aprendizagem, a qual, na maioria dos casos, é negada. Na sequência das reflexões realizadas sobre este tema, os testemunhos das meninas revelaram a sua vontade de jogar e aprender, formalizada com a seguinte Ideia para o Futuro: “propor ao CSM a criação de uma equipa de futebol feminina ou mista”, que surge enquanto proposta para integrar um *podcast*. Enfatizando este sentir, apresentam-se os seguintes testemunhos: “Se as meninas querem jogar futebol, se elas quiserem e eles não deixarem, isso é injusto!” (criança L.); “O futebol não é só para os rapazes, também é para as meninas!” (criança K.).

Paralelamente a estes sentires, a investigação sobre o tema revelou questões como a disparidade salarial entre jogadoras e jogadores de futebol, a nível nacional. Esta questão causou espanto e as crianças levaram-na para as entrevistas realizadas entre a comunidade do CSM, perguntando “Porque recebem menos as mulheres no futebol?. A resposta da criança B “Isso é uma pergunta que eu não sei responder!” é representativa das respostas recebidas.

Nestas entrevistas, perguntou-se “para que serve o futebol?”. Face à colocação desta pergunta, M1, uma mãe que esperava pela saída do seu filho, respondeu: “olha, acho que é um bom desporto para os meninos aprenderem a jogar em equipa. É um bom desporto para eles aprenderem como uma equipa joga, como se perde em grupo e como se ganha em grupo. É um desporto importante para os meninos e para as meninas.” A última frase deste testemunho veio valorizar a presença feminina no futebol, talvez despoletada pelo facto de as entrevistadoras serem meninas. Porém, o discurso é sempre feito no masculino.

Transpondo as aprendizagens para um formato de divulgação, o grupo definiu um guião e procedeu à gravação de um *podcast*, onde foram partilhadas informações que haviam sido trabalhadas no âmbito do processo de investigação-ação e que eram reveladoras de injustiças e formas de violência. Uma delas centrou-se nas diferenças salariais entre mulheres e homens no



mundo do futebol: “sabias que a jogadora mais bem paga recebe 8.000€ por mês⁶ e o jogador mais bem pago, do mesmo clube e divisão, recebe 160 080€ por semana⁷?”.

A disparidade salarial entre jogadoras e jogadores de futebol foi um dos pontos mais discutidos, como indica o testemunho de uma das crianças: “o que acontece mais no futebol, para mim, ou seja, injustiças, é o salário que uns jogadores recebem mais do que os outros e o racismo.” Mas este testemunho revela, também, a percepção de violências com base em preconceitos raciais.

No que toca à Moda, a investigação e as reflexões das crianças também revelaram formas de microviolências, principalmente na seleção e imposição de cores e formatos de peças de roupa quer para mulheres, meninas e raparigas, quer para homens, meninos e rapazes, mas também nos processos de fabrico da roupa. As meninas do grupo da Moda sentiram necessidade de perceber as percepções de colegas e algumas pessoas adultas e questionaram se “o rosa é cor de menina” e se “existe roupa de menina e roupa de menino”. Contudo, apropriadas da investigação realizada, partilharam, com quem entrevistaram, a sua opinião sobre o tema, explicando que “na nossa opinião, a cor pode ser para meninas e para meninos...” (Testemunho de M.) e “essa também é a minha opinião, as meninas podem vestir a roupa que quiserem e os meninos também!” (Testemunho de M.).

Tratando-se de um trabalho assente na grande temática do consumo responsável, foram utilizadas estratégias, pelas pessoas adultas que dirigiam o processo, que permitissem analisar as condições de trabalho no mundo da moda, o que se revelou muito significativo para este grupo. Uma das principais reflexões das crianças veio associada à frase “sabias que um dos países onde se fabrica mais peças de roupa é o Bangladesh⁸ e que em 2023 o salário mínimo nacional neste país foi 15,40€⁹?” que escolheram para constar no seu *podcast*. Para as crianças, esta frase reflete as formas de violência existentes no processo de fabrico das roupas e acessórios de moda que adquirimos, nas lojas ao nosso redor, inconscientes dos privilégios que temos por poder adquirir

⁶ Informação disponível em: [A realidade do futebol feminino em Portugal: só 125 jogadoras profissionais e muitas a recibo verde. Benfica, Sporting e Braga são exceções | Tribuna Expresso](#)

⁷ Informação disponível por: [Sport Lisboa e Benfica 2024 Salários | Totais dos Jogadores e Equipa \(salarysport.com\)](#)

⁸ [Bangladesh: fábricas abrem à força depois de greve dos trabalhadores do têxtil | Esquerda](#)

⁹ [Salário mínimo nacional 2024 | Countryeconomy.com](#)



estas peças produzidas em fábricas sem condições de trabalho, sem remuneração adequada, colocando muitas vezes em risco a sua saúde (Tanji, 2016). Deste modo, e apesar de indiretamente, as injustiças estruturais associadas com a IG foram trazidas a partir desta reflexão, uma vez que na investigação realizada se tornou claro que apesar de muitas melhorias se terem conseguido implementar, continuam a ser as mulheres e as crianças as mais exploradas nesta área laboral (Tanji, 2016).

O mesmo aconteceu em torno da investigação na área de Arte e Tecnologia, que trouxe a percepção das violências por detrás dos processos de extração e comercialização de minerais para o fabrico de telemóveis e outros equipamentos eletrónicos.

Uma vez mais, uma das ferramentas utilizadas pelas pessoas adultas na condução do processo foi o jogo *Walikale*¹⁰ (ALBOAN, 2015), que tinha por objetivo ajudar a compreender o ciclo de produção de um telemóvel e os impactos negativos que daí resultam e que revelam a violência extrema existente nos territórios de extração de minérios, refletindo o peso de uma realidade de crimes contra a humanidade, e principalmente os direcionados à população feminina (Kron, 2010; UNNSS, 2016). Este jogo revela as diferentes dimensões de violência existentes na República Democrática do Congo, ligadas à exploração de minérios. Neste contexto, ao longo do jogo, são abordadas, de forma muito clara, situações de violência contra as mulheres como a violência sexual, o assédio, a discriminação entre outras, convidando quem joga a melhor compreender as causas e as consequências destas violências e a sua relação com a produção de telemóveis e outros equipamentos tecnológicos. A opção por parte das pessoas adultas de trazer a reflexão sobre este tema de forma intencional para o processo, permite expor as crianças a estímulos e reflexões à volta da IG, ajudando-as a compreender as situações de injustiça existentes neste âmbito de uma forma mais orgânica.

Reflexões - da Prática à Prevenção

O trabalho realizado com estes dois grupos, de natureza e contexto diversos, mostrou a pertinência dada, tanto pelas crianças como pelas e pelos jovens, à existência de um espaço/tempo

¹⁰ *Walikale: ¿Cuál es tu móvil para cambiar el mundo?*



onde podem conhecer, investigar, partilhar ideias, expor dúvidas, refletir e propor ações relativamente a questões ligadas às desigualdades entre mulheres, meninas e raparigas, e homens, meninos e rapazes.

Os testemunhos partilhados no âmbito das avaliações finais de processo, pelo grupo de estudantes que participaram nos “Laboratórios EDxperimental: a Igualdade de Género” revelam o valor atribuído à participação nas atividades propostas pelo laboratório para adquirir informação e desenvolver aprendizagens promotoras de mudanças de atitude preventivas de futuras situações de violência, pela desconstrução de estereótipos e ideias pré-concebidas face aos papéis de género, bem como pela promoção de empatia entre colegas do sexo masculino e colegas do sexo feminino.

A ativação de um espaço de partilha, em ambiente escolar, promovido a partir de uma relação de maior horizontalidade entre as pessoas intervenientes - estudantes, docentes e/ou facilitadoras/es, aparece como elemento contributivo para a prevenção.

Entre as práticas realizadas, a investigação e confrontação com dados reais, representativos de desigualdades e formas de violência, aparece, também, como elemento importante para a prevenção tanto na prática do projeto *EDxperimental* como na do projeto *O Tempo EDas Crianças*.

Entre as e os participantes do projeto *O Tempo EDas Crianças*, cujas atividades estavam focadas, metodologicamente, na promoção da participação e, tematicamente, no Consumo Responsável, a IG surgiu com certa espontaneidade face às propostas de conteúdos e atividades definidas pelo grupo e, como tal, foi abordada de forma transversal. Embora não fosse o foco temático do projeto, todas as metodologias e propostas apresentadas, bem como os temas trabalhados, tiveram sempre presente a perspetiva e um enfoque de género na investigação e nas reflexões realizadas, promovendo a sua apropriação entre as crianças.

O processo realizado firmou a perceção da relevância do desenvolvimento do pensamento crítico e do empoderamento das crianças e jovens para pensarem o mundo e agirem sobre as problemáticas que sentem e vivenciam. A apropriação de ferramentas, de procedimentos e de conteúdos, bem como o empoderamento para partilharem as suas opiniões, vêm demonstrar a pertinência do trabalho realizado, na promoção da horizontalidade entre atores para e no desenvolvimento de uma investigação-ação; metodologia que surge enquanto ferramenta essencial



para o desenvolvimento do seu pensamento crítico e ação com vista à transformação social e à erradicação de qualquer expressão de violência de género ou preconceitos baseados em estereótipos de género.

Os grupos que integraram os casos partilhados foram além da aquisição e partilha de conhecimento intragrupo e definiram algumas ações para disseminar as suas aprendizagens junto das comunidades envolventes, pelo que algumas ações escolhidas e implementadas foram a realização de campanhas com cartazes colados na escola ou levados à rua promovendo a comunicação direta com a população local e a realização de *podcasts* temáticos, utilizando assim um meio adaptado a uma disseminação mais alargada.

Ao longo do processo realizado com crianças e jovens, a proposta de trabalho da EDCG trouxe para as atividades, acima de tudo, uma lente para olhar o mundo com vista à promoção de uma visão crítica para o bem comum e mais consciente das interdependências e relações local-global. A dinamização destes processos foi realizada potenciando a utilização da lente da EDCG, uma lente crítica (Andreotti *et al.*, 2014) que lembra que é urgente conhecer a realidade, perceber as causas, as interdependências e potenciais impactos, bem como encontrar, ao longo do percurso, ferramentas para problematizar, conhecer, investigar, analisar, formular ações e agir face a problemáticas e injustiças encontradas.

Em ambos os projetos, face a uma problemática ou situação apresentada, as crianças foram desafiadas a problematizar e levantar questões. Quando a situação trazia dimensões para as quais não se conseguia formular respostas ou que levantavam dúvidas, o desafio passava por procurar conhecer melhor a situação, suas variáveis e investigar. Nesta fase, as crianças foram desafiadas a procurar informações em notícias de jornais, através de pesquisa *online* ou de *quizzes*. Questionadas sobre onde ou junto de quem poderiam recolher mais informação, decidiram fazer entrevistas. Entrevistaram colegas, funcionários do CSM, famílias e um *designer* de moda.

Com as informações recolhidas foi preciso analisá-las e selecionar aquelas que queriam utilizar ou transmitir. Logo era preciso decidir o que fazer com as informações recolhidas e, a partir daí, delinear como colocá-las em prática. O acompanhamento constante é importante para promover o pensamento crítico e o questionamento, bem como para facilitar a aquisição e utilização



das ferramentas necessárias para as diferentes etapas do processo, criando sempre momentos de reflexão e avaliação. Desta forma, trazemos para as práticas de cada criança e jovem, o que Andreotti *et al.* (2014) chama de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global *Critical*. Esta perspetiva procura fomentar a reflexão e literacia crítica. Promove a transformação, mas não diz o que devemos pensar ou fazer. Segundo a autora, a EDCG proporciona oportunidades para refletir sobre as implicações dos nossos preconceitos e estereótipos em termos locais/globais, bem como sobre as relações de poder desiguais e os impactos destas relações em determinados grupos ou populações. A EDCG permite que cada pessoa desenvolva os seus próprios significados e selecione as formas de agir, fundamentando o processo e as relações num quadro de valores e ética assente no bem comum (Andreotti *et al.*, 2014).

Considerações Finais

A contextualização histórica das desigualdades de género foi-se entrecruzando, ao longo deste artigo, com perceções, ideias e estereótipos de género levantados por crianças e jovens, em contextos educativos, e reveladores da permanência de desigualdades, violências e microviolências associadas à desigualdade de género presentes na vida e no desenvolvimento destas crianças e jovens. Mecanismos de reprodução e perpetuação destas desigualdades, em contextos educativos, foram sendo identificados à medida que se desenrolaram os dois projetos apresentados. Simultaneamente, e a partir da experiência que deles adveio, foi-se refletindo sobre o papel da Educação e, concretamente sobre a proposta da EDCG, na prevenção e erradicação destas situações, desde os seus contextos educativos e das oportunidades que neles vão surgindo, no decorrer da socialização e das aprendizagens de crianças e jovens, com pares e com pessoas adultas.

Ao reconhecer que os contextos educativos, formais e não formais, são espaços de reprodução de comportamentos, preconceitos e estereótipos de género e, conseqüentemente, de violências e microviolências a eles associados, importa construir propostas pedagógicas adequadas com vista à criação de oportunidades educativas significativas que desconstruam ideias falsas e estereotipadas, baseadas no género, e geradoras de violências e discriminações. Os espaços educativos são fulcrais para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos mais



saudáveis entre crianças e jovens e têm um papel fundamental no que diz respeito à prevenção. Como tal, assumem uma clara relevância no alcance de uma maior IG, por um lado, e no combate à violência de género, por outro. A EDCG traz as ferramentas e as metodologias necessárias à abordagem participativa, crítica e interseccional do fenómeno, instigando as crianças e as/os jovens a questionar e problematizar situações de violência baseadas no género, propondo alternativas e soluções mais justas e coerentes com os princípios de uma sociedade que ser quer livre, democrática e mais equitativa; respeitadora dos direitos humanos fundamentais; promotora da participação política de todas as pessoas e construtora de paz positiva e justiça social a partir da diversidade.

Através dos princípios teóricos e práticos da EDCG e das metodologias participativas e críticas que propõe, é possível trabalhar as questões de género no sentido de prevenir comportamentos violentos e discriminatórios e desconstruir ideias falsas baseadas no género. Esta abordagem, ao procurar a raiz dos problemas e as interseccionalidades existentes, é mais crítica e desencadeia um melhor entendimento do fenómeno, bem como mudanças sociais mais estruturais e questionadoras. Simultaneamente, caminha no sentido de procurar soluções mais adequadas ao desencadear mudanças de atitudes e de comportamentos baseadas na real compreensão do fenómeno, em conhecimento científico e experiencial e na confiança construída entre pares e com pessoas adultas que intervêm no seu processo educativo e de aprendizagem.

Porém, este trabalho apenas terá os resultados pretendidos se existir um real envolvimento e compromisso de docentes e educadoras/es. É fundamental o investimento em formação nesta área, por um lado, mas também a participação ativa das equipas educativas neste tipo de sessões e propostas trazidas pelas OSC. Isto coloca-se não somente pelo facto de as equipas educativas poderem estar pouco à vontade na abordagem crítica à problemática, mas também porque, como adultas e adultos, mulheres e homens, reproduzem estereótipos e comportamentos discriminatórios, ainda que de forma inconsciente. Adicionalmente, é crucial que a abordagem à (des)igualdade de género seja encarada de uma perspetiva interseccional e transversal a todas as disciplinas, temas e problemáticas. Estando sempre presente, dentro e fora da sala de aula; e fazendo parte da vida e cultura da instituição educativa, seja ela de educação formal ou não formal poderá ter um impacto mais profundo na desconstrução de estereótipos e preconceitos potenciadores de violência. Quando



qualquer proposta pedagógica e a organização da própria instituição assumem um enfoque de género para um melhor entendimento das interseccionalidades existentes, poderá efetivar as suas ações através de, entre outras possibilidades, por: 1) utilizar linguagem inclusiva e não discriminatória; 2) ter em atenção à organização e disposição dos espaços educativos; 3) escolher histórias, textos, imagens, filmes, jogos, etc... que não sejam reprodutores de estereótipos e preconceitos; 4) adotar uma abordagem interseccional das (des)igualdades de género; 5) garantir, na medida do possível, uma presença equitativa masculina e feminina na instituição; 6) incentivar políticas a favor da participação das mulheres, meninas e raparigas; 7) garantir a presença de um número equitativo de mulheres em funções de gestão, no corpo docente e outros órgãos da instituição; 8) condenar, inequivocamente, todas as formas de discriminação e violência contra mulheres, meninas e raparigas.

Referências Bibliográficas

- ALBOAN. (2015). *Walikale* [Jogo]. <http://www.walikale.org/>
- Andreotti, V. (2014). Educação para a Cidadania Global – Soft versus Critical. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, n.º 1. <https://sinergiased.org/vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical/>
- Beauvoir, S. (2015) [1949]. *O Segundo Sexo - vols 1 e 2*. Quetzal.
- Coelho, M., & Costa, J. (2018). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*. Ministério da Educação. <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/introducao-pt-2.pdf>
- Conselho da Europa. (2011). *Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica*. <https://rm.coe.int/168046253d>
- Federici, S. (2020). *Calibã e a Bruxa: as mulheres, o corpo e a acumulação original*. Orfeu Negro.
- Ferrero, B. A. (2015). Guide for Mainstreaming the Gender Approach. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. <https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/consulta/registro.do?control=ES-MAAEC20230003312>



- Fernandes, A. M.; Marvão, L.; & Miguel, S. (2023). *Igualdade de Género em Portugal: Boletim Estatístico 2023*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. <https://cld.pt/dl/download/e31838f9-aac0-4b19-ba8e-495e4fc452a1/BE2023.pdf>
- Francisco, P. (2020). *Carta Encíclica Fratelli Tutti*. https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Francisco, P. (2015). *Carta Encíclica Laudato Si'*. https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Francisco, P. (2019). *Preferências Apostólicas Universais da Companhia de Jesús, 2019-2029*. <https://content.pontosj.pt/wp-content/uploads/sites/33/2021/05/14113028/PreApostoUniversais-2019-2029.pdf>
- Francisco, P. (2020). *Pacto Educativo Global*. <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-portuges.pdf>
- Kron, J. (August 23, 2010). "Rwandan Rebels Raped at Least 179 Women in Congo, Humanitarian Officials Say". *New York Times*.
- Martins, G. O. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/TIC_curriculo/perfil_dos_alunos.pdf
- Monteiro, R. et al. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Tanji, T. (2016). Escravos da moda: os bastidores nada bonitos da indústria fashion. *Galileu* [Revista Digital]. 23 Jun 2016 - 18h53 Atualizado em 23 Jun 2016 - 18h54. <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2016/06/escravos-da-moda-os-bastidores-nada-bonitos-da-industria-fashion.html>, a 09.08.2024.
- Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*. Ministério da Educação.



- UMAR. (2023). Art'Themis+ - *Estudo Nacional sobre Violência no Namoro*.
<https://www.cig.gov.pt/2023/02/apresentacao-do-estudo-nacional-sobre-violencia-no-namoro-2023/>
- United Nations News Service Section (UNNSS) (2016-07-29). "UN News - DR Congo: six years on, UN envoy calls for action in Walikale mass rape". UN News Service Section. DR Congo: six years on, UN envoy calls for action in Walikale mass rape | UN News, a 2024-09-10.
- Walby, S. (1990). *Theorizing Patriarchy*. Basil Blackwell.
https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/21680/1/1990_Walby_Theorising_Patriarchy_book_Blackwell.pdf