



**Revista de Estudos Curriculares, n.º 12, vol. 1, 2021**  
**Currículo, Educação e Cidadania Global Criativa [número temático]**

**CURRÍCULO, EDUCAÇÃO NA E PARA A CIDADANIA E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÉNERO**

*Maria José Magalhães<sup>1</sup>*

*FPCEUP, CIEG/ISCSPUL*

**RESUMO**

Neste artigo, procede-se a uma reflexão em torno da educação para a cidadania e prevenção da violência de género, iniciando por uma breve contextualização histórica e pela de diversas noções em torno de *cidadania* que dão forma e conteúdo a modos diferentes e até divergentes de conceptualizar e implementar esta dimensão das finalidades de uma escola inclusiva. Procede-se, seguidamente, a uma reflexão teórica e prática sobre educação para a cidadania e algumas possibilidades de se consubstanciar como educação para a prevenção da violência de género.

Palavras-chave: educação para a cidadania; prevenção da violência de género; escola inclusiva.

**Introdução**

A escola, hoje como desde a sua fundação, tem sido alvo de pressões contraditórias, quer por parte do Estado, quer da população e dos movimentos sociais. Assiste-se, atualmente, a um discurso de oposição à escola que vem de duas fontes, também elas, contraditórias: por um lado, de quem acredita na escola pública e pretende a sua melhoria, denunciando aqueles aspetos em que esta instituição não cumpre as finalidades para as quais foi criada (igualdade); e, por outro, por quem almeja a diminuição da sua relevância social e intenta criar um caminho ideológico para

---

<sup>1</sup> [mjm@fpce.up.pt](mailto:mjm@fpce.up.pt)

Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do projeto “BO(U)NDS – Laços, Limites e Violência: Estudo Longitudinal de Programas de Prevenção da Violência de Género em Contexto Escolar” (ref.ª PTDC/SOC-ASO/31027/2017). Foi ainda apoiado pela FCT no âmbito dos projetos dos seguintes centros de investigação: CIIE (UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020); CIEG (UIDB/04304/2020 e UIDP/04304/2020); CIEC (UIDB/00317/2020 e UIDP/00167/2020) e foi também apoiado pela FCT no âmbito do projeto da seguinte Associação: União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR).

a sua destruição e substituição pela educação privada, seja ela doméstica ou por instituições privadas.

Não há espaço neste artigo para desconstruir ou desafiar os discursos laudatórios da privatização da educação. Por isso, vou centrar-me na reflexão acerca das críticas à escola realizadas com a intencionalidade de a melhorar para cumprir as finalidades que estão previstas em texto legal e que consubstanciam o pensamento pedagógico crítico e emancipatório que tem contribuído para a produção teórica e prática de uma escola e de um currículo para o séc. XXI.

Esta reflexão, realizada no âmbito do Webinário Educação e Cidadania Global Criativa, realizado a 9 de fevereiro de 2021 e organizado por Isabel Carvalho Viana e outras/os, da Universidade do Minho, incide na educação para a cidadania, hoje estabelecida através do diploma legal Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) na componente curricular Cidadania e Desenvolvimento (CeD). Assenta, igualmente, na assunção de que as finalidades da educação escolar em formar cidadãos e cidadãs pressupõem garantir, por um lado, o pleno desenvolvimento de capacidades, talentos, identidades e competências de crianças, adolescentes e jovens, e, por outro, o seu bem-estar (incluindo serem protegidos/as das violências).

### **1. Situar historicamente a educação para a cidadania**

A escola para *todos* teve, desde o início, uma componente de educação para a cidadania, constituindo-se como ideal democrático, de progresso e de desenvolvimento humano. A investigação historiográfica sobre o processo sócio histórico da emergência e consolidação da escola de massas ainda não terminou, mas sabemos que as explicações economicistas (que seria para responder à necessidade de formar trabalhadores/as para as manufaturas e mais tarde para as fábricas) ou da moralização das classes populares (na sequência dos movimentos da Reforma e Contrarreforma e das lutas entre as igrejas cristãs) não são suficientes (vejam-se, entre outras, as obras de Varela & Alvarez-Uría, 1991, ou de Dussel & Caruso, 1999).

Para a institucionalização da educação, contribuíram também vários/as pedagogas/os e filósofos/as que defenderam a retirada das crianças da família para poderem usufruir de uma infância em que aprendessem, brincassem, descobrissem e, sobretudo, que não estivessem a trabalhar desde tenra idade, muitas vezes, em péssimas condições (por vezes, escravatura), em famílias que não eram as suas, mas as dos senhores de seus pais. A escola nasceu, assim, deste controverso e contraditório processo: de um lado, o movimento que, em alguns casos, até se poderia chamar de libertário, de luta pelo direito à infância para as crianças; e, de outro, a sua instrumentalização para melhor servir os desígnios das classes dominantes, em cada época.

Em Portugal, datam do final da Monarquia, os primeiros diplomas legais de uma educação de massas para todos, mas é na I República, com a Reforma de 1911, que se consubstancia uma legislação abrangente, prevendo, não apenas a educação de massas para o sexo masculino, mas também para o sexo feminino. Apesar de a I República não ter concretizado as promessas que

enunciou, o certo é que, em termos de educação, deu forma a uma perspetiva cidadã e democrática, através de uma visão ampla e profunda do papel da pedagogia na construção de uma sociedade assente em direitos de cidadania. Imbuída do espírito do movimento pedagógico que se chamava *Educação Nova*, foi uma proposta pedagógica e política avançada, de tal forma que ainda hoje tem dimensões de uma atualidade que nos surpreende. A educação cidadã, na época designada *educação cívica*, era uma proposta pedagógica de formação das crianças e adolescentes no *exercício* da cidadania, enquanto conjunto de direitos e deveres. Destaca-se, como exemplo, a proposta pedagógica de António Sérgio ([1915]1984), sobre o autogoverno, em que ele propunha que não se ensina a ser cidadão e cidadã de forma transmissiva e ‘moralista’, mas deve ser feito através da *prática* da cidadania, desde a mais tenra idade, adaptando, claro, às características do período de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Na proposta de António Sérgio, assim como de outras/os pedagogas/os, a escola era uma *cidade*, uma *comunidade de trabalho*, e aí, dever-se-ia ensaiar os valores e atitudes de uma cidadania democrática, para que, quando adultos e adultas, tivessem o conhecimento e a prática de viver como cidadãos/ãs. A escola não se confundia com ‘instrução’. Era isso e muito mais. O *autogoverno (self-government)*, segundo a proposta pedagógica sergiana, consiste na organização da escola e das atividades, com orientação docente, mas com decisão *coletiva* das próprias crianças, como num parlamento. Um dos fundamentos de António Sérgio é que as crianças aprendem conteúdos, mas também aprender modos de ser e de fazer a partir dos exemplos das/os adultas/os e da forma como são, por estes/as, bem ou maltratados. Estas/es pedagogos/as do início do séc. XX tinham muito claro que uma educação da e na cidadania democrática exigia uma escola democrática em que as próprias crianças e adolescentes tivessem voz ativa e capacidade de participação nas decisões.

Depois deste período áureo da pedagogia, no nosso país, tivemos aquelas quase cinco décadas de fascismo que nos fez regredir em termos de pensamento pedagógico, de tal forma, que talvez ainda não tenhamos conseguido, em termos nacionais, recuperar dessa perda.

Noutros países, sobretudo nos designados ‘ocidentais’, a educação para a cidadania foi também objeto de diversas medidas e designações, desde educação cívica, educação do caráter até educação da/para a cidadania (Kerr, 1999), várias vezes, com significados e filosofias pedagógicas diferentes. O seu significado e as finalidades que lhe são atribuídas não dependem apenas do significado de cada uma das expressões, em cada país e em cada momento histórico, mas também da noção de cidadania que lhe subjaz. De facto, como nos aponta Tristán McCowan,

... its continuing existence in many countries and emergence in others cannot be attributed solely to the challenge of widening democratic participation referred to above. It is as common for citizenship education to be justified on the basis of the maintenance of order and control in society, and of legitimization of current political

institutions, as on the development of empowered political agentes (McCowan, 2009, p. 3-4).

Esta reflexão orienta-nos para pensar noções de cidadania subjacentes à educação escolar e a sua transposição para uma área, hoje, designada educação para a cidadania, nomeadamente para uma das grandes finalidades que consideramos fundamentais: a prevenção da violência e a concretização da escola como espaço seguro e de bem-estar.

## **2. Conceitos de cidadania e de educação para a cidadania**

A noção *moderna* de cidadania (Revolução Francesa), substituindo as noções restritivas e excludentes da Grécia e Roma antigas, é constitutiva da matriz da escola de *massas*; atravessou a formação dos Estados-nação e vem sofrendo alterações quer pelas mudanças económicas, políticas e culturais quer pela pressão dos movimentos sociais. Foram os movimentos sociais que forçaram a inclusão de diversos grupos, até aí, subalternizados, na cidadania. Ao longo dos últimos séculos, movimentos sociais de trabalhadores, das mulheres e feministas, dos direitos civis dos/as negros/as, das pessoas LGBTIQ+, das pessoas com deficiência(s) foram progressivamente pugnando pela extensão dos direitos de cidadania até à atualidade.

Assim, cada momento histórico em cada lugar (Estado-nação) estabelece, num processo contraditório e dialético, em que consiste a cidadania. Desde o início, esta noção, embora retoricamente igualitária para todas as pessoas, não se consubstanciava nem se consubstancia, ainda, em práticas democráticas para todos os grupos sociais. Como nos mostra Ruth Lister (2020, p. 167) “as pesquisas aprofundadas de académicas feministas têm revelado que, tanto na prática, como na teoria, e apesar do proclamado universalismo, a cidadania tem sido, fundamentalmente masculina” e atravessada de uma perspetiva de branquitude. No que se refere às mulheres, o processo histórico não tem sido unívoco nem uniforme, não só porque estamos presente a um grupo diferenciado de género, mas também porque, no seu interior, o grupo social *mulheres* é atravessado de outras divisões, nomeadamente em termos de classe social, etnia/“raça”, orientação sexual e capacidade. Assim, e tal como Pateman investigou, as mulheres foram alvo de exclusão da cidadania, em alguns casos, de inclusão diferenciada e de inclusão subordinada ou parcial, noutros (Pateman, 1992).

Historicamente, a noção de cidadania tem acentuado sobretudo os deveres para com o Estado, incluindo lealdade, compromisso e sacrifício, nomeadamente dos rapazes e dos homens adultos. Todavia, tem sido contestada por outras perspetivas, entre as quais a abordagem dos direitos humanos para todas as pessoas. Tem constituído uma ferramenta valiosa de crítica à exclusão e marginalização e de luta pelos direitos humanos, tanto civis como sociais (Lister, 2002).

Cidadania foi, e continua a ser, conceito polissémico e polémico. De um lado, o eixo de contradição entre uma noção de cidadania assente sobretudo em deveres para com o Estado-

nação, numa perspetiva securitária e territorial (que MacCowan, 2009, designa como abordagem liberal) e uma outra assente na abordagem dos direitos humanos, individuais e sociais (ver Marshall, 1950), incluindo o direito a uma vida sem violência; de outro, o eixo entre cidadania pensada no e para o espaço público, tipicamente, o território de intervenção do Estado e uma noção ampla de cidadania que inclui os direitos de todas as pessoas, em todas as áreas da vida social, incluindo o espaço privado e da intimidade.

Existem, ainda, outras contradições na concetualização da cidadania: por um lado, uma retórica sobre os direitos humanos e, por outro, práticas sociais que contribuem para a produção de uma cidadania genderizada (Arnot, 2009; Arnot & Dillabough, 2000) e para a sistemática produção e reprodução de uma modernidade/colonialidade do poder, do saber e do ser (Mignolo, 2003; Quijano, 2009; Grosfoguel, 2016). Esta modernidade/colonialidade que ainda não foi submetida a uma crítica sistemática entre nós, continua a reproduzir o binómio privilégio-violência (Lacet, 2021), com a subjacente necropolítica.

Estas contradições, assim como outras aqui sem espaço de enunciação, estão presentes quando se pensa a transposição dos conteúdos, valores e princípios da cidadania para o currículo.

### **3. Refletir sobre a educação para a cidadania, hoje**

Assistimos, atualmente, a grandes transformações históricas (económicas, políticas, culturais) que exigem, mais uma vez, das/os educadores/as reflexão, conhecimento e ação no sentido de compreender os obstáculos que impedem a construção de uma escola democrática e de enunciar caminhos para superar esses obstáculos (Carr & Kemmis, 1986). Diversas/os cientistas em educação, incluindo no campo do Currículo, consideram urgente a educação para a cidadania e o empoderamento político de crianças, adolescentes e jovens (McCowan, 2009).

Em Portugal, os valores da cidadania estão expressos, desde logo, na Constituição da República Portuguesa (CRP) e na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) e têm sido operacionalizados no Currículo da escola pública, de diversos modos. Mais recentemente, a *educação para a cidadania* mereceu reflexão de várias/os educacionalistas e outras/os especialistas (entre as/os quais, mais recentemente, ver Fórum Educação para a Cidadania, 2008; Brederode dos Santos, 2011; Vieira et al, 2017) e foi estabelecida através do diploma legal Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017).

Em 2017, a Direção Geral da Educação publicou a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania com as linhas orientadoras da componente do currículo de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), salientando “um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos[as] jovens portugueses[as], para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos

Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo” (ENEC, 2017, p. 1).

Como se pode verificar pela leitura dos documentos oficiais mais recentes, não há menção explícita à prevenção da violência em contexto escolar. Apesar disto, várias são as referências à importância da inclusão da prevenção das violências na educação para a cidadania, desde logo no Fórum Educação para a Cidadania (2008), no Guia de Educação para o Secundário (Vieira & colegas, 2017) e, mesmo, na Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania. Nesta última, pode ler-se, no parágrafo *f*, a importância de uma educação para a não-violência e o estabelecimento de uma atitude de respeito pela dignidade humana, e mais à frente, no ponto 13., uma explícita menção ao combate a todas as formas de discriminação e violência:

Em todos os domínios da educação, os estados-membros devem promover as abordagens pedagógicas e os métodos de ensino que visem aprender a viver em conjunto numa sociedade democrática e multicultural e permitir aos aprendentes a aquisição dos conhecimentos e das competências necessárias para promover a coesão social, valorizar a diversidade e a igualdade, apreciar as diferenças – nomeadamente, entre diferentes grupos religiosos e étnicos – e resolver as divergências e os conflitos de forma não-violenta, com respeito pelos direitos de cada um e combater todas as formas de discriminação e violência, especialmente o bullying e o assédio.

Raramente, nos documentos oficiais, se encontra uma definição de cidadania a partir da qual se estabelece o necessário para o trabalho pedagógico em contexto escolar. É, habitualmente, assumido que existe um consenso social sobre o que constitui *cidadania*, portanto, não explicitando as tensões sociais que existem em torno de cidadania. Exceção feita na obra de Brederode dos Santos et al (2011), que explicita a noção de cidadania com as dimensões de estatuto e de identidade, subjacente às recomendações para o currículo:

Enquanto a cidadania como estatuto se refere a questões de direitos e deveres, a identidade refere-se a questões de pertença e significado. Enquanto o estatuto tem a ver com o ser-se membro de pleno direito de uma comunidade, a identidade refere-se ao sentimento de pertença a uma determinada comunidade e enraíza-se em factores como uma história comum, uma língua, valores, religião, cultura ... que, por vezes, não coincidem com o território de um Estado-Nação (2011, p. 5).

As/os autores/as acrescentam que a cidadania “refere-se também aos valores” e que a educação para a cidadania deve centrar-se “na defesa da dignidade das pessoas, no direito ao desenvolvimento da personalidade e no combate a todas as formas de discriminação” (idem). Para além destes tópicos centrais, segunda as/os autores/as, outros temas devem incluir:

(...) por exemplo: (i) -a busca da paridade e da igualdade de género; (ii) a rejeição e condenação do racismo e da discriminação com base nas diferenças étnicas; e (iii) a construção e oferta de condições que permitam a todos o acesso e o pleno gozo dos seus direitos, numa perspectiva de Educação Inclusiva. (ver Resolução da Assembleia da República no 56/2009 de 7 de Maio, que aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada em Nova Iorque, em 30 Março de 2007) (idem, idem).

Outros documentos legais são importantes para pensarmos uma educação para a cidadania na escola. Desde logo, a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação – Portugal + Igual (ENIND) (RCM nº 61, 2018, de 21 de maio) que, fazendo apelo à Agenda 2030 e a Nova Agenda Urbana ONU 2036, integra diversos Planos de Ação com o estabelecimento de medidas para a concretização dos respetivos objetivos:

- Plano de ação para a igualdade entre mulheres e homens (PAIMH);
- Plano de ação para a prevenção e o combate à violência contra as mulheres e à violência doméstica (PAVMVD);
- Plano de ação para o combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais (PAOIEC);

Para além destes planos de ação, temos ainda a considerar outros diplomas que estabelecem outras linhas orientadoras que fazem sentido numa educação cidadã, incluindo a prevenção primária da violência contra as mulheres e da violência doméstica, a saber:

- A Declaração de Sevilha sobre a Violência (1989);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque, em 30 Março de 2007 (ratificada por Portugal RAR nº 56/2009, de 7 de Maio)
- A Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (RCM n.o 25/2013, de 17 de abril)
- Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025<sup>2</sup>
- CIG (2020) Guia de Requisitos Mínimos para a Prevenção Primária.

Enquadramento complexo para uma educação cidadã que se concretize efetivamente na formação de gerações para uma sociedade sem violência, constitui, no entanto, um conjunto de janelas de oportunidade, não apenas para a formação na cidadania, mas também para a criação

---

<sup>2</sup> Em consulta pública, no momento que este artigo foi redigido.

de um ambiente democrático nas escolas que permita que seja um lugar ainda mais seguro e de bem-estar para as nossas crianças, adolescentes e jovens.

No remate desta secção, deixamos explícita a nossa base de trabalho. Cidadania constitui, para nós, o conjunto de direitos e deveres de todas as pessoas enquanto seres humanos que vivem e residem num determinado lugar, tendo, por isso, necessariamente, direito ao acesso de todos os direitos humanos, individuais e sociais, independentemente ou mesmo em confronto com a sua situação “institucional”, a genderização e ou racialização de cidadãos/as no espaço-tempo em que vivem; consiste no acesso a um estatuto enquanto pessoa na comunidade em que vive, incluindo a possibilidade do desenvolvimento da sua identidade individual, cultural e política, e da participação nas tomadas de decisão que afetam as suas vidas e os seus destinos; pressupõe, ainda, a extensão de todos os direitos a todas as esferas da vida social, pública, privada, do trabalho pago ou não pago, doméstica e íntima.

#### **4. Refletir sobre Currículo e educação para a cidadania**

O nosso trabalho situa-se na educação de valores e atitudes como um projeto de um futuro sem violência (não apenas de género). E acreditamos que o tipo de sociedade que atravessaremos no futuro está a ser já hoje *desenhada*, e a sua concretização está nas mãos das pessoas que, hoje, vivem uma idade de aprendizagem, de ‘preparação’, da qual nós temos de assumir responsabilidades sobre a sua formação.

A sociedade atual assenta numa trama de várias desigualdades, discriminações e violências ligadas à violência estrutural e cultural.

Ser cidadão/cidadã consiste num complexo conjunto de conhecimentos (conceitos e factos), competências (saberes-fazer) e valores (saber-ser). Não se aprende a ser cidadã/o apenas teoricamente, através de conceitos e factos ou de normativas para atuar. São necessárias outras aprendizagens capazes de desenvolver competências e valores. A cidadania e a participação aprendem-se *praticando*.

Como concetualizar o currículo na educação em cidadania? Não é, simplesmente, pelo facto de se designar *educação para a cidadania* que a sua tradução para a prática pedagógica se consubstancia numa educação participativa e emancipatória. Os modos como se transpõe para as vivências na escola podem, por um lado, levar à construção de uma identidade e de um/a cidadã/o ativo, participativo, na sociedade em que vive, ou, por outro lado, à conformidade, submissão e/ou passividade, pois sabemos que não são apenas as mensagens implícitas que ‘ensinam’ as crianças e jovens. As contradições entre as mensagens explícitas, habitualmente, enunciadas oralmente ou em textos escolares (ou não), e as mensagens implícitas, isto é, as vivências concretas das crianças, adolescentes e jovens, são resolvidas por cada um/a consoante os seus recursos cognitivos, de conhecimento, incluindo de literacia política. Por exemplo, bem se podem apregoar os direitos das criança, mas se a realidade de mais de um quarto (25%) das

crianças em Portugal não tem acesso a vários dos direitos estabelecidos na Convenção que lhes diz respeito, como será a *leitura* dessa letra da lei por parte de cada criança e/ou adolescente?

Um currículo de educação e cidadania tem de integrar conteúdos de vários tipos – uma visão ampla de currículo, incluindo conteúdos conceituais (conceitos e factos), procedimentais (competências, saber fazer) e atitudinais e valorativos (Magalhães et al, 2020; Zabala, 1995). E se se pretende a construção de uma cidadania ativa e crítica, importa também exercer uma vigilância crítica sobre a respetiva metodologia pedagógica. Por isso, diversos/as autores/as defendem uma pedagogia assente na democracia como filosofia e como prática social, implicando a inclusão das vozes, a assunção do conflito como dimensão importante com a concomitante formação na resolução pacífica de conflitos, análise crítica da realidade, formando para a assertividade, criatividade, reconhecimento do(s) privilégios e empoderamento das crianças, adolescentes e jovens, sobretudo das categorias sociais mais desprivilegiadas, subalternizadas e discriminadas. Como se trata de construir uma sociedade que não existe (democracia participativa e igualdade substantiva), esta pedagogia tem de incluir uma dimensão de desenvolvimento da criatividade para que todas e todos possam exercer uma participação construtiva e propositiva, até de pensar a utopia.

Também a avaliação, componente essencial da prática pedagógica, tem de ser consistente quer com os princípios quer com os objetivos de uma educação que se pretenda de uma cidadania emancipatória. Tem de equacionar uma crítica às práticas classificatórias, porque hierarquizantes, na escola, e adotar as propostas da educação emancipatória (Freire, 1987; Weiler, 1991), criando condições para crianças, adolescentes e jovens exercerem a sua agência individual e coletiva (ver Magalhães et al, 2020a). Mais ainda, tem de assentar no já substancial corpo de conhecimentos científicos sobre avaliação produzido no campo do Currículo (ver, entre muitas outras obras, Zabala 1995; Rosales, 1992).

De não menor importância, é necessário equacionar uma dimensão ética e deontológica, incluindo a assunção democrática da pluralidade (Arendt, 1958; Coulter, 2002) de valores, desde que não ultrapassem os limites dos direitos humanos, e de perspetivas. A pluralidade é a premissa do respeito pela unicidade de cada pessoa, pelos seus talentos, capacidades e potencialidades.

### **5. Educação Cidadã e Prevenção da Violência de Género**

Se a sociedade assenta em diversas formas de violência, muitas delas naturalizadas, como pode a educação escolar contribuir para a prevenção da violência? Ciclicamente, sobretudo em momentos de crise, constrói-se uma retórica de considerar a escola como a panaceia para todos os males da sociedade, com a concomitante culpabilização da classe docente. Daí que é importante compreendermos as limitações da instituição escolar, com as suas contradições, sobretudo, pelas pressões externas e políticas, refletindo, por um lado, que a “educação não pode

compensar a sociedade” (Bernstein, 1977), e, por outro, que é possível, ainda que difícil e complexa, construir uma educação crítica e emancipatória.

De entre as violências naturalizadas, a mais invisibilizada tem sido a violência de gênero, daí a importância de tomar esta forma de violência como conteúdo explícito na educação escolar (Magalhães et al, 2020b). Embora venhamos a assistir à desconstrução da sua naturalização, estamos longe de uma cultura de não violência de gênero na sociedade portuguesa. Mas o caminho faz-se caminhando e há sinais positivos de que esta realidade está em mudança.

Mais ainda, a escola é parte constitutiva da produção de violências quando contribui para a reprodução das desigualdades sociais e respetivas hierarquias de poder social – de classe, de gênero, de “raça”/etnia, de capacidade, de orientação sexual, de região, de conhecimento. Nesta medida, uma educação para a cidadania veiculando valores de igualdade embate contra paredes e muros estabelecidos na sociedade em geral e na escola em particular de privilégios-violências nas práticas e vivências das pessoas. As tensões criadas por esta realidade não podem ser resolvidas de forma simplista. As identidades genderizadas normativas e concomitantes violências (Connell 1995; Butler 1993; Ellis, 2014; Ellis & Thiara, 2014), assim como a racialização e discriminação de “raça”/etnia combinada com a discriminação de gênero (Berth, 2019) são também produzidas na e pela escola. A escola participa, embora não seja a única instância a fazê-lo, na naturalização dos privilégios, passando a ideia de usufruir de privilégio (de classe, estatuto, da branquitude, mas masculinidade hegemónica, de capacidade) é resultado do *mérito* da pessoa, individualmente considerada. E sabemos que não é assim, pois as condições não são as mesmas para todas as pessoas, pelo que o privilégio é mais a herança do estatuto do grupo social de pertença do que o resultado da capacidade ou esforço individual (Pease 2010).

Neste sentido, uma educação para a cidadania que se proponha prevenir a violência de gênero tem de equacionar estas (e outras) questões sob pena de os resultados da intervenção pedagógica poder ser quase nula ou, na pior das hipóteses, contraproducente. Estas questões levantam uma outra: qual a razão por que a cidadania tem sido pensada para ser ensinada e aprendida apenas em contexto escolar? Sabemos que a escolha da escola como espaço para ensinar *cidadania* advém de duas premissas, também elas possivelmente contraditórias: i) a escola é o lugar onde crianças e adolescentes estão obrigatoriamente e constituem uma *audiência* garantida; e/ou ii) na escola, encontram-se as/os cidadãos/ãs em idades mais propícias à aprendizagem e desenvolvimento pessoa e social.

Na resolução contingente destas contradições, a educação para (ou na) cidadania tem sido estabelecida como transversal ou como disciplina, dependendo das políticas curriculares de cada país e em cada período. Por exemplo, em Inglaterra, está localizada na área não disciplinar Educação Pessoal e para a Saúde (PSHE), não classificatória, mas também sujeita a variação de recursos, por vezes, marginalizada, e ensinada, na maior parte das vezes, por pessoas não especializadas (Ellis, 2014). Mais ainda, a sua localização no campo da saúde pode levar à ideia de

que se trata de assuntos do foro privado e não problemas de carácter público e social. Em Portugal, também já foi transversal, em alguns períodos, e componente curricular não disciplinar, noutros, e já teve diversas designações, desde Educação Cívica, Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação Cívica e, mais recentemente, Cidadania e Desenvolvimento. Não cabe, neste artigo, fazer a análise das diversas políticas curriculares a este respeito. Importa, apenas, fazer notar que estas designações não são politicamente neutras, todavia, a sua trasladação para as práticas pedagógicas não se faz de forma direta, já que quer a escola quer a/o docente dispõem de maior ou menor autonomia relativa (Fritzzel, 1987), podendo, portanto, exercer uma autonomia crítica, levando em conta que uma cidadania ampla exige uma abordagem da justiça social através de uma dupla lente, a da redistribuição, do reconhecimento e da participação (Fraser, 1998).

Para uma educação cidadã para a prevenção da violência de género coloca-se, ainda, outro dilema: deve ser trabalhada por docentes ou por especialistas externas/os à escola? A literatura não é consensual nesta matéria. De um lado, se a adoção pela escola parece contribuir para a sua universalização, também os riscos de ficar subjugada à cultura hierarquizante da escola atual pode colocar em causa a prossecução dos seus objetivos. Mais ainda, é incerta a dimensão de especialização por parte das/os docentes, nomeadamente em matéria de prevenção da violência. De outro lado, desenvolver este trabalho na escola por parte de agentes externos/as contém também diversos riscos, na medida em que, na maioria das vezes, estas pessoas, pese embora sejam especialistas na área da saúde ou do atendimento a vítimas de violência, não têm formação pedagógica para desenvolver um trabalho efetivamente impactante para uma cidadania ativa e preventiva da violência de género (e de outras violências). Se fosse, apenas, necessário transmitir conhecimentos (abstratos e generalizantes), sobre como a sociedade deve funcionar, há muito que algumas formas de violência teriam, já, sido erradicadas. Mas não é suficiente.

É um trabalho muito mais complexo, em que é crucial a articulação entre o conhecimento abstrato e conhecimentos práticos, entre o que é, *agora*, a sociedade e o que gostaríamos que fosse, entre o que se faz e o que podemos fazer, entre o que consideramos *ideal* e aquilo que é preciso caminhar para concretizar (*parte* de) esse ideal. Esta solução de recorrer a pessoas externas tem ainda outra desvantagem que consiste na flutuação dos financiamentos, impedindo, muitas vezes, um trabalho continuado e consistente na construção de uma nova cultura sem violência. Todavia, tem outras vantagens, tais como: i) maior probabilidade de criação de espaços seguros para crianças e jovens, já que não sujeitos às regras da escolarização; ii) possibilidades acrescidas do exercício da agência das crianças e das/os jovens; e iii) maior liberdade na desconstrução das violências e reconstrução comum de uma utopia possível de uma sociedade sem violência.

A importância do estabelecimento de parcerias com organizações não governamentais, nomeadamente, feministas, anti-pobreza, anti-racistas, LGBTQIA+ e outras, tem sido analisada

como mais-valia para um trabalho sustentado e articulado. Entre outras instâncias, isto é sugerido pela Carta do Conselho da Europa para a Educação para a Cidadania. Todavia, o mais importante nestas parcerias são, de um lado, as possibilidades de trabalho colaborativo entre docentes e profissionais de outras áreas e, de outro, as mensagens que estas parcerias também transmitem às/aos estudantes – da importância da organização coletiva, da união de esforços, da solidariedade e sororidade para ultrapassar eventuais obstáculos que se coloquem nas suas vidas.

Quando desenvolvida por profissionais com dupla especialização – na prevenção da violência e pedagógica – e durante períodos de tempo longos, num trabalho sistemático, sequencial e consistente, a educação pode constituir-se como um dispositivo de mudança social para uma sociedade sem violência.

### **Notas finais**

Dilemas, contradições e complexidade caracterizam as noções de cidadania, hoje, numa sociedade globalizada e atravessada de hierarquias, discriminações e violências. Nestas circunstâncias, pensar uma educação para a cidadania que seja empoderadora das nossas crianças, adolescentes e jovens e que contribua para uma sociedade sem violência (de género e outras) não é um empreendimento fácil.

Educadores/as, pedagogas/os e curriculistas sempre souberam que produzir conhecimento sobre educação tem por base conceções de cidadania e, como em outras áreas do conhecimento científico, as escolhas não são neutras, muito menos simples. Mas também sabemos que vale a pena pensar nas nossas crianças e jovens e construir, coletivamente, propostas mais consistentes para que as suas vidas sejam (mais) felizes.

## Referências

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: Chicago University Press.
- Annot, M. (2009). *Educating the Gendered Citizen: Sociological Engagements with National and Global Agendas*. New Yourk Routledge.
- Annot, M., & Dillabough, J. (Eds.) (2000). *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London: Routledge/Falmer.
- Bernstein, B. (1977). A educação não pode compensar a sociedade. In S. Stoer & S. Grácio (Eds.) *Sociologia da Educação II* (19-31). Lisboa: Livros Horizonte.
- Berth, J. (2019). *Empoderamento. Feminismos Plurais*. São Paulo: Pólen.
- Brederode dos Santos (Coord.) (2011) Educação para a Cidadania. Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário, acessível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed\\_cidadania\\_basico\\_sec\\_2011.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf)
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the discursive limits of 'sex'*. London: Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986) *Teoría Crítica de la Enseñanza – La investigación-acción en la formación del profesorado* (pp. 1-26). Barcelona: Martinez Roca.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Coulter, D. (2002). What Counts as action in action research? *Educational Action Research*, vol. 10 (2), 189-206.
- Dussell, I., & Caruso, M. (1999). *La Invención del Aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Ellis, J., & Thiara, R. (2014). *Preventing Violence Against Women and Girls. Educational work with children and young people*, Bristol: Policy Press.
- Fraser, N. (1998). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. in G. B. Peterson (Ed.) *The Tanner Lectures on Human Values* (1-67) Salt Lake City: University of Utah Press.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. [17ª edição]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fritzell, C. (1987). On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory, *British Journal of Sociology of Education*, 8:1, 23-35.
- Kerr, D. (1999). Citizenship Education in the Curriculum: An international Review, *The School Field*, Vol X, nº 3/4, 5-31.
- Lacet, Kaio (2021). Seres e Saberes – Outridades e Violências: Contributos decoloniais para a desconstrução de privilégios. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Porto: FPCEUP.
- Lister, Ruth (2002). Cidadania: Um desafio e uma oportunidade para as feministas. *Revista Ex Aequo*, nº 7, 165-178.
- Magalhães, M.J. et al. (2020a). *Manual ART'THEMIS+ Violências e Violência de Género: Prevenção primária na escola*, Porto: UMAR.
- Magalhães, M.J., Teixeira, A.M., Dias, A.T., Guerreiro, A., & Pontedeira, C. (2019). Currículo de Prevenção da Violência de Género: Um contributo do Programa de Prevenção da UMAR, in Isabel Viana et al (2019) *Ensino Transversal: Flexibilidade Curricular e Inovação | Cross-Curricular Teaching: curriculum Flexibility and Innovation*, Braga: UMinho.
- Magalhães, M. J., Rodrigues, R., Beires, A., & Iglesias, C. (2020b). Dos Tempos da Urgência de Pensar e Agir: Educação, Cidadania e Prevenção da Violência de Género em Portugal, in Farias de Araújo et al (2020) *Seminário Internacional Gêneros e Interdisciplinaridades: “A Praxis da Interseccionalidade na Contemporaneidade”*, Brasília DF: UnB e FPCEUP, pp 21-34.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and other essays*, Cambridge: Cambridge University Press.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking Citizenship Education. A curriculum for participatory democracy*, New York: Continuum International Publishing Group.
- Pease, B. (2010). *Undoing Privilege. Unearned advantage in a divided world*, London: Zed Books.
- Pateman, Carole (1992). Equality, difference, subordination: The politics of motherhood and women’s citizenship. In Gisela Bock & Susan James (Orgs.), *Beyond Equality and Difference – Citizenship, Feminist Politics and Female Subjectivity*. Londres: Routledge.
- Rosales, Carlos (1992). *Avaliar É Reflectir sobre o Ensino*, Porto: Edições ASA.
- Sérgio, António ([1915] 1984). *Educação Cívica*, Lisboa: Livraria Sá da Costa.

Viana, Isabel C. et al (2021). Webinário Educação e Cidadania Global Criativa, 9 de fevereiro de 2021 – das 14h30 às 18h30, Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Vieira, et al (2017) *Guia de Educação: Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*, Lisboa: CIG.

Weiler, Kathleen (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference, *Harvard Educational Review*, 61(4): 449-474. [tradução na revista *Ex Aequo*]

Zabala, Antoni (1995). *A Prática Educativa: Como ensinar*. Brasil: Artmed.

### **Diplomas Legais:**

A Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas – Resolução do Conselho de Ministros nº 25/2013, de 17 de abril.

Constituição da República Portuguesa (CRP).

Convenção dos Direitos da Criança (da Organização das Nações Unidas).

Convenção Europeia dos Direitos Humanos. Disponível em <https://gddc.ministeriopublico.pt/faq/convencao-europeia-dos-direitos-humanos-e-seus-protocolos-facultativos>

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque, em 30 Março de 2007 - Resolução da Assembleia da República nº 56/2009, de 7 de Maio.

Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/ Rec(2010)7, adotada pelo Comité de Ministros em 11 de maio de 2010. Disponível em <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>

Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Disponível em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 julho, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

ENEC (2017) Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, Ministério da Educação. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania> fevereiro, 2021 (Despacho n.º 6173/2016, publicado no D.R., II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016).

Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação, Resolução do Conselho de Ministros nº 61/2018, de 21 de maio. Disponível em <https://www.cig.gov.pt/2018/05/publicada-estrategia-nacional-igualdade-nao-discriminacao-portugal/>

Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-25. Disponível em [https://www.consultalex.gov.pt/ConsultaPublica\\_Detail.aspx?Consulta\\_Id=193](https://www.consultalex.gov.pt/ConsultaPublica_Detail.aspx?Consulta_Id=193)

Recomendação 1/2012, MEC, de 24 de janeiro.

**Outros documentos:**

Declaração de Sevilha sobre Violência, UNESCO, 1989. Disponível em <http://www.comitepaz.org.br/sevilha.htm>

Fórum Educação para a Cidadania (2008). Disponível em [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj\\_estrat\\_plano\\_educ\\_cidadania.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf)

UNESCO (2014). Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

CIG (2020) Guia de Requisitos Mínimos para Programas e Projetos de Prevenção Primária da Violência Contra as Mulheres e Violência Doméstica, Lisboa: CIG e SECI.

## **CURRICULUM, CITIZENSHIP EDUCATION AND GENDER VIOLENCE PREVENTION**

### **ABSTRACT**

In this article, the author presents a critical reflection on citizenship education specifically about what concerns gender based violence prevention in schools. After a brief historical review, the article describes the tensions between notions around citizenship, that shape the forms and contents of education, more or less divergent for an inclusive education. The author proceeds developing a theoretical and practical reflection about the possibilities for implementing a citizenship education that Works for gender violence prevention.

**Key-words:** citizenship education; gender violence prevention; inclusive education