



RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO

2018

Relatório conciso de gênero

CUMPRIR NOSSOS COMPROMISSOS COM A
IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO 2018



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Objetivos de
Desenvolvimento
Sustentável

UNGEI!
United Nations Girls'
Education Initiative



Relatório de
Monitoramento
Global da
Educação

RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO

2018

Relatório conciso de gênero

CUMPRIR NOSSOS COMPROMISSOS COM A
IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO 2018

A “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação” especifica que é obrigatório que o mandato do Relatório de Monitoramento Global da Educação seja o “mecanismo para monitorar e relatar sobre o ODS 4 e a educação em outros ODS” com a responsabilidade de “relatar sobre a implementação das estratégias nacionais e internacionais para ajudar a ajudar todos os parceiros relevantes a se responsabilizarem por seus compromissos como parte do acompanhamento e da revisão geral dos ODS”. Este Relatório é elaborado por uma equipe independente, autorizada pela UNESCO.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação é responsável pela escolha e apresentação dos fatos contidos nesta publicação e pelas opiniões expressas nela, que não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização. A responsabilidade pelas ideias e opiniões expressas neste Relatório é do Diretor dessa equipe.

Equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação

Diretor: Manos Antoninis

Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna D’Addio, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Branwen Millar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Taya Louise Owens, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Will Smith e Rosa Vidarte.

A equipe do Relatório GEM agradece o trabalho de seu ex-diretor, Aaron Benavot, que liderou a pesquisa e o desenvolvimento deste Relatório.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação (*The Global Education Monitoring Report – GEM Report*) é uma publicação anual independente. O Relatório GEM é financiado por um grupo de governos, agências multilaterais e fundações privadas, além de ser facilitado e apoiado pela UNESCO.



Publicado em 2018 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e Representação da UNESCO no Brasil.

© UNESCO 2018



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Título original: *Global Education Monitoring Report Gender Review 2018: Meeting our commitments to gender equality in education*. Publicado em 2018 pela UNESCO.

Créditos da versão original:

Foto de capa: Andres Pascoe
 Legenda: Estudantes de uma escola perto de Manaus, estado do Amazonas, Brasil
 Design gráfico: FHI 360
 Diagramação: FHI 360
 Charges: Godfrey Mwampembwa (GADO)
 Editoração: UNESCO

Créditos da versão em português:

Coordenação técnica da Representação da UNESCO no Brasil:
 Marlova Jovchelovitch Noletto,
 Representante a.i. e Diretora da Área Programática
 Maria Rebeca Otero Gomes,
 Coordenadora do Setor de Educação
 Tradução: Marina Macedo Mendes
 Revisão técnica: Setor de Educação da UNESCO no Brasil
 Revisões gramatical, ortográfica, bibliográfica, editorial e diagramação: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Para mais informações, contatar:

Equipe do Relatório de Monitoramento da Educação Global
 UNESCO, 7, place de Fontenoy
 75352 Paris 07 SP, França
 E-mail: gemreport@unesco.org
 Tel.: +33 1 45 68 07 41
 <www.unesco.org/gemreport>
 <<https://gemreportunesco.wordpress.com>>

Quaisquer erros ou omissões nesta publicação serão corrigidos na versão *online*, disponível em:
 <www.unesco.org/gemreport>

Relatório Conciso de Gênero da série Relatório de Monitoramento da Educação Global

2018 *Cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero na educação*
 2016 *Criar futuros sustentáveis para todos*

Relatórios Concisos de Gênero anteriores da série Relatório de Monitoramento Global de EPT (publicados somente em inglês)

2015 *Gender and the EFA 2000-2015: achievements and challenges*
 2013/4 *Teaching and learning: achieving quality for all*
 2012 *Youth and skills: putting education to work*
 2011 *The hidden crisis: armed conflict and education*

Esta publicação e todos os materiais relacionados estão disponíveis em:
 <bitly.com/CountOnME> e <gem-report-2017.unesco.org>

As referências para esta publicação estão disponíveis em:
 <https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/References_GenderReview2018.pdf>

Relatório de monitoramento global da educação 2018 : relatório conciso de gênero ; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero. – Brasília : UNESCO, 2018. 69 p., il.

Título original: Global education monitoring report gender review 2018: meeting our commitments to gender equality in education
 ISBN: 978-85-7652-230-0

1. Educação de Meninas 2. Educação de Mulheres 3. Discriminação por Gênero
 4. Discriminação Educacional 5. Desfavorecido Educacional 6. Oportunidades Iguais
 7. Educação Universal 8. Indicadores Educacionais 9. Estatística Educacional I. UNESCO

CDD 376

Lista de siglas

AAMN	<i>American Association for Men in Nursing</i> Associação Americana para Homens em Enfermagem
ASTI	<i>Agricultural Science and Technology Indicators</i> Indicadores em Ciência e Tecnologia Agrícola
CADE	<i>Convention Against Discrimination in Education</i> Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no campo do Ensino
CEDAW	<i>Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women</i> Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
CESCR	<i>Committee on Economic, Social and Cultural Rights</i> Comitê de DIREITOS Econômicos, Sociais e Culturais
CESR	<i>Center for Economic and Social Rights</i> Centro de Direitos Econômicos e Sociais
CLADEM	<i>Latin American and Caribbean Committee for the Defence of Women's Rights</i> Comitê da América Latina e Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher
CRIN	<i>Child Rights International Network</i> Rede Internacional em Direitos da Criança
DFAT	<i>Department of Foreign Affairs and Trade in Australia</i> Departamento de Assuntos e Comércio Exteriores da Austrália
DFID	<i>Department for International Development</i> Departamento para o Desenvolvimento Internacional
EACEA	<i>Education, Audiovisual and Culture Executive Agency</i> Agência Executiva nos âmbitos Educacional, Audiovisual e Cultural
EI	<i>Education International</i> Internacional da Educação
EU	<i>European Union</i> União Europeia
EUPAN	<i>European Public Administration Network</i> Rede de Administração Pública da Europa
FAO	<i>Food and Agricultural Organization</i> Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
FMI	Ver IMF
GLASS	<i>Global Analysis and Assessment of Sanitation and Drinking-Water</i> Análise e Avaliação Global de Saneamento e Água Potável
GPE	<i>Global Partnership for Education</i> Parceria Global pela Educação
GPSA	<i>Global Partnership for Social Accountability Development</i> Parceria Global para o Desenvolvimento da Responsabilidade Social
HIFA	<i>Healthcare Information for All</i> Informação sobre Cuidados de Saúde para Todos
HRW	<i>Human Rights Watch</i>
IAEG-SDGs	<i>Inter-agency and Expert Group on Sustainable Development Goal</i> Grupo Interagencial de Especialistas em Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ICESCR	Ver PIDESC
ICT	Ver TIC
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar
IISG	<i>Social Institutions and Gender Index (SIGI)</i> Índice de Instituições Sociais e Gênero
IMF	<i>International Monetary Fund</i> Fundo Monetário Internacional
INDH	<i>National Human Rights Institutions</i> Instituições Nacionais de Direitos Humanos
ITU	Ver UIT
LFS	<i>Labour Force Survey</i> Pesquisa da Força de Trabalho
MDG	Ver ODM
NCERT	<i>National Council of Educational Research and Training</i> Conselho Nacional de Pesquisa e Treinamento Educacional
NCES	<i>United States National Center for Education Statistics</i> Centro Nacional de Estatísticas Educacionais dos Estados Unidos
NHRI	Ver INDH
OCDE	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	<i>Millennium Development Goals (MDG)</i> Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	<i>Sustainable Development Goal (SDG)</i> Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OECD	Ver OCDE
OHCHR	<i>Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights</i> Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos
OMS	<i>World Health Organization</i> Organização Mundial da Saúde
ONU	Ver UN
ONU Mulheres	Ver UN Women
PASEC	<i>Analysis Programme of the CONFEMEN Education Systems</i> Programa de Análise dos Sistemas Educativos CONFEMEN
PIAAC	<i>Programme for the International Assessment of Adult Competencies</i> Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos
PIDESC	<i>International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights</i> Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PISA	<i>OECD Programme for International Student Assessment</i> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da OCDE
RENCP	<i>Rwanda Education NGO Coordination Platform</i> Plataforma de Coordenação de ONGs de Educação em Ruanda
SDG	Ver ODS
SIGI	Ver IISG
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i> Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

TERCE	<i>Third Regional Comparative and Explanatory Study</i> Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo
TIC	<i>Information and communications technology (ICT)</i> Tecnologia da informação e comunicação
TIMSS	<i>IEA Trends in International Mathematics and Science Study</i> Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências da IEA
UIS	<i>UNESCO Institute for Statistics</i> Instituto de Estatísticas da UNESCO
UIT	<i>International Telecommunication Union</i> União Internacional de Telecomunicações
UK DEFRA	<i>United Kingdom Department for Environment, Food and Rural Affairs</i> Departamento de Assuntos em Meio Ambiente, Alimentação e Rural do Reino Unido
UN	<i>United Nations Organization</i> Organização das Nações Unidas
UN Water	<i>United Nations Coordination of the Work on Water and Sanitation</i> Coordenação das Nações Unidas no Trabalho sobre Água e Saneamento
UN Women	<i>UN organization dedicated to gender equality and the empowerment of women</i> Organização das Nações Unidas dedicada à igualdade de gênero e ao empoderamento de mulheres
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	<i>United Nations Population Fund</i> Fundo das Nações Unidas para a População
UNGEI	<i>United Nations Girls' Education Initiative</i> Iniciativa das Nações Unidas sobre Educação de Meninas
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i> Fundos das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
WHO	Ver OMS

Esclarecimento: a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas as suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam escritos no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Prefácio

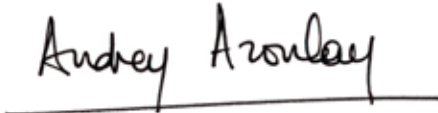
A adoção da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável compromete os países a não deixar ninguém para trás. Nenhuma meta dessa agenda pode, portanto, ser considerada cumprida a menos que a igualdade de gênero seja alcançada. Criar um mundo mais inclusivo, justo e equitativo – que é a essência do desenvolvimento sustentável – significa garantir que todos os homens e mulheres, todos os meninos e meninas, possam levar vidas empoderadas e dignas. Garantir uma educação de boa qualidade inclusiva e equitativa em gênero é essencial para alcançar esse objetivo.

O Relatório Conciso de Gênero 2018 preparado pela equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação, o sexto da série, informa que não é suficiente olhar para a paridade das taxas de matrícula na educação, onde tem havido progresso considerável. A desigualdade de gênero assume diferentes formas. Nosso marco de monitoramento e coleta de dados precisam ser mais inteligentes para demonstrar outras formas de desigualdades de gênero na educação. A desigualdade pode estar na sub-representação de mulheres em cargos de direção educacional, na inadequação da infraestrutura escolar ou na representação distorcida dos gêneros em livros didáticos.

O Relatório Conciso de Gênero analisa quem deve ser responsabilizado quando as desigualdades de gênero na educação persistem. Ele nos lembra que os países fizeram compromissos legais pelo direito de meninas e mulheres à educação por meio de tratados internacionais. Cumprir essas obrigações significa que os governos deveriam implementar leis e políticas que combatam os obstáculos que mulheres e meninas enfrentam para acessar a escola e previnam a discriminação enquanto elas estão na escola.

É necessário compreender e combater diretamente essas barreiras estruturais. Esse esforço exige não só recursos financeiros, capacidade adequada e estruturas de apoio. Atitudes de docentes, escolhas dos pais ou processos decisórios, todos impactam a probabilidade de uma menina se matricular na escola, permanecer nela até sua conclusão e se beneficiar de um ambiente de aprendizagem equitativo. Isso também significa, portanto, combater relações de poder e discriminação enraizadas e persistentes em outras esferas da vida.

Todos nós, como membros da comunidade ou profissionais, somos responsáveis por monitorar os governos, escolas e docentes para garantir que atitudes e práticas discriminatórias não sejam toleradas – o Relatório Conciso de Gênero 2018 mostra como isso pode ser alcançado nos âmbitos local, nacional e mundial.



Audrey Azoulay
Diretora-geral da UNESCO



Estudantes da North High School em Des Moines, Iowa, EUA, comemoram sua formatura.

© Des Moines Public Schools

Introdução

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável abriu um novo capítulo na longa batalha para alcançar a igualdade de gênero. Seu compromisso de “não deixar ninguém para trás” expressa a convicção de que meninos e meninas, homens e mulheres, deveriam se beneficiar igualmente do desenvolvimento. Ela contempla um “mundo no qual cada mulher e menina desfruta da igualdade total de gênero e onde todas as barreiras legais, sociais e econômicas ao seu empoderamento tenham sido removidas”.

“Alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas representará uma contribuição essencial para o progresso em todos os objetivos e metas. Aproveitar o potencial humano pleno e alcançar o desenvolvimento sustentável não é possível se à metade da humanidade continuam a ser negados seus plenos direitos humanos e as oportunidades. Mulheres e meninas devem gozar de igualdade de acesso à educação de qualidade, aos recursos econômicos e à participação política, bem como de igualdade de oportunidades com os homens e meninos em termos de emprego, liderança e tomada de decisões em todos os níveis. Trabalharemos para um aumento significativo dos investimentos para superar o hiato de gênero e fortalecer o apoio a instituições em relação à igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres nos âmbitos global, regional e nacional. Todas as formas de discriminação e violência contra as mulheres e meninas serão eliminadas, inclusive por meio do engajamento de homens e meninos. A integração sistemática da perspectiva de gênero na implementação da Agenda é crucial”.

TRANSFORMANDO NOSSO MUNDO: A AGENDA 2030 PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (§20)

Embora o quinto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) seja focado em gênero, outros objetivos também apoiam o empoderamento das mulheres. A inter-relação dos diferentes objetivos transmite uma mensagem importante sobre a conquista da igualdade de gênero em diferentes setores. Por exemplo, a igualdade de gênero na educação não pode ser alcançada apenas com esforços especificamente educacionais, ela também depende de intervenções em outros setores. Ao mesmo tempo, o progresso em prol da igualdade de gênero na educação pode ter efeitos importantes sobre a igualdade no trabalho, na saúde e na nutrição.

O Marco de Ação da Educação 2030, um recurso que visa a ajudar a comunidade internacional a alcançar o ODS 4 sobre educação, reconhece explicitamente a igualdade de gênero como um princípio norteador da concretização do direito à educação. Ele afirma claramente que meninas e meninos, mulheres e homens, devem ser igualmente empoderados “na e por meio da educação”.

Nesse sexto Relatório Conciso de Gênero, em uma série que começou em 2011, a equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação mantém o foco em uma concepção abrangente da igualdade de gênero que vai além de contar o número de meninos e meninas em sala de aula. A primeira parte desse relatório examina disparidades na participação e habilidades, em posições de liderança política e educacional, e em aspectos selecionados de infraestrutura e currículo. Ela também analisa questões de gênero no desenvolvimento profissional investigando o papel da educação em três outros ODS: os que dizem respeito a agricultura, saúde e água e saneamento. A segunda parte da revisão analisa instituições, leis e políticas para encontrar formas de determinar e exigir a responsabilização para a igualdade de gênero na educação.

Estudantes usam um *tablet* fornecido pelo governo às escolas públicas, na região sudoeste de Caracas, Venezuela.

© GEM Report/Victor Raison



Monitorar a igualdade de gênero na educação

Sob a égide da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, um novo marco de monitoramento da educação foi estabelecido, substituindo o desenvolvido para os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). O novo sistema usa um conjunto muito mais rico de fontes de informação do que o que ele substituiu, tem uma abrangência muito mais ampla e visa a acompanhar a ambição das metas dos ODS. Mesmo que ele consiga apenas tocar a superfície das questões centrais da educação e aprendizagem ao longo da vida relacionadas ao desenvolvimento sustentável, o novo quadro necessita de uma mobilização massiva de recursos para estabelecer padrões e implementar ferramentas adequadas, principalmente para captar diferentes aspectos de inclusão e de igualdade.

Ao avaliar a igualdade de gênero, o quadro de monitoramento do ODS 4 fez um avanço importante em relação ao ODM 3, conforme evidenciado pelo conjunto de 11 indicadores globais do ODS 4 adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em setembro de 2017. Sob o ODM 3, a paridade de gênero era monitorada apenas na matrícula na educação primária, secundária e terciária e na alfabetização de adultos. Já sob o ODS 4, todos os indicadores são desagregados por sexo quando cabível (**Tabela 1**). O Indicador 4.5.1 estabelece a obrigatoriedade de um índice de paridade de gênero para todos os indicadores que possam ser desagregados, e é reiterada em referências à desagregação “por sexo” em outros indicadores (por exemplo, no indicador 4.1.1 etc.).

TABELA 1:
Indicadores globais do ODS 4 por agência responsável e nível de classificação

Estágio	Agência responsável	Nível
4.1.1 Proporção de crianças e jovens:	UIS	
(a) no 2º e 3º anos;		III
(b) ao final da educação primária; e (c) ao final do 1º nível da secundária		II
alcançar pelo menos um nível mínimo de proficiência em (i) leitura e (ii) matemática, por sexo		
4.2.1 Proporção de crianças menores de 5 anos com nível de desenvolvimento adequado em saúde, aprendizagem e bem-estar psicossocial, por sexo	UNICEF	III
4.2.2 Taxa de participação na aprendizagem organizada (um ano antes da idade oficial de entrada na educação primária), por sexo	UIS	I
4.3.1 Taxa de participação de jovens e adultos na educação e treinamento formal e não formal nos últimos 12 meses, por sexo	UIS	II
4.4.1 Proporção de jovens e adultos com habilidades de tecnologia da informação e comunicação (TIC), por tipo de habilidades	UIS / UIT	II
4.5.1 Índices de paridade (mulheres/homens , rural/urbano, quintil mais pobre/rico e outros como situação de deficiência, populações indígenas e afetadas por conflitos, na medida em que os dados sejam disponibilizados) para todos os indicadores educacionais nesta lista que possam ser desagregados	UIS	I / II / III dependência do indicador
4.6.1 Proporção da população em determinada faixa etária que alcança pelo menos um nível pré-determinado de proficiência funcionais de (a) alfabetização e (b) numeramento, por sexo	UIS	II
4.7.1 Até que ponto a (i) educação para a cidadania global e a (ii) educação para o desenvolvimento sustentável, incluindo a igualdade de gênero e os direitos humanos, são incorporadas em (a) políticas nacionais de educação, (b) currículos, (c) formação de docentes e (d) avaliação de estudantes	UIS	III
4.a.1 Proporção de escolas com acesso a: (a) eletricidade; (b) internet para fins pedagógicos; (c) computadores para fins pedagógicos; (d) infraestrutura e materiais adaptados para pessoas com deficiência; (e) água potável; (f) instalações sanitárias separadas por sexo ; e (g) instalações básicas para lavar as mãos (conforme as definições do indicador de água, saneamento e higiene)	UIS	II
4.b.1 Volume do fluxo de assistência oficial ao desenvolvimento para bolsas por setor e tipo de estudo	OCDE	I
4.c.1 Proporção de docentes (a) pré-primária; (b) primária; (c) 1º nível da educação secundária; e (d) 2º nível da educação secundária que receberam pelo menos a formação organizada mínima organizada (por exemplo, formação pedagógica), pré-serviço ou em serviço, necessária para o ensino em dado nível em determinado país	UIS	I

Notas: destaques adicionados. As seguintes definições se aplicam aos níveis de classificação: • Nível I: o indicador tem uma definição clara, uma metodologia internacionalmente estabelecida e padrões disponíveis, e os dados são coletados regularmente por pelo menos 50% dos países e da população em cada região onde o indicador seja relevante. • Nível II: o indicador tem uma definição clara, uma metodologia internacionalmente estabelecida e padrões disponíveis, mas os dados não são coletados regularmente pelos países. • Nível III: ainda não há uma metodologia internacionalmente estabelecida ou padrões disponíveis para o indicador, mas estes estão sendo (ou serão) desenvolvidos ou testados.

Fonte: Inter-agency and Expert Group on Sustainable Development Goal (IAEG-SDGs), 2017.

Para muitos dos indicadores globais, ainda é necessário um trabalho metodológico maior. O Grupo Interagências de Especialistas sobre os Indicadores dos ODS, criado pela Comissão Estatística das Nações Unidas para acompanhar o desenvolvimento do quadro de monitoramento dos ODS, adotou uma classificação de três níveis, a depender da metodologia estabelecida e da cobertura dos dados. Para o objetivo da educação, três indicadores são identificados como indicadores de nível I (apresentam uma “metodologia estabelecida... e dados coletados regularmente pelos países”), quatro como indicadores de nível II (uma “metodologia estabelecida... mas dados não são coletados regularmente pelos países”) e dois como indicadores de nível III (“sem uma metodologia estabelecida”). Dois indicadores foram classificados em mais de um nível. No entanto, mesmo onde os indicadores não são totalmente definidos, ainda é possível relatar disparidades de gênero.

Apesar desse progresso, o quadro de monitoramento não vai longe o suficiente; um quadro completo de monitoramento que trate do desafio da igualdade de gênero na educação teria de ser muito mais abrangente. Igualizar as oportunidades educacionais entre homens e mulheres, particularmente em termos de participação e resultados da aprendizagem, é necessário, mas não suficiente para alcançar a igualdade de gênero na educação. São necessários indicadores em pelo menos mais cinco domínios para tratar da questão: normas, valores e atitudes de gênero (muitos dos quais podem ser influenciados pela educação); instituições à parte do sistema educacional; leis e políticas dos sistemas educacionais; distribuição de recursos; e práticas de ensino e aprendizagem (Unterhalter, 2015).

O *Relatório de Monitoramento Global da Educação* reconheceu essa fragilidade e introduziu um quadro ampliado para monitorar a igualdade de gênero na educação (**Tabela 2**). Embora abordar sistematicamente indicadores de todos os domínios esteja fora do escopo deste relatório, o relatório analisa seletivamente indicadores externos ao domínio das oportunidades educacionais.

Esta seção do relatório aborda disparidades de gênero na participação educacional, na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e no acesso a posições de liderança. Além disso, ela descreve o papel da educação em alguns ODS para além do ODS 4.

TABELA 2:
Indicadores potenciais de desigualdade de gênero na educação, por domínio

Domínio	Indicador
<i>Oportunidades educacionais</i>	<ul style="list-style-type: none"> Índice de paridade de gênero nas taxas de matrícula, transição e conclusão, e resultados de aprendizagem (sozinhos ou na interação de gênero com renda e localização)
<i>Normas, valores e atitudes de gênero</i> p. ex. decisões de saúde sexual e reprodutiva; autonomia e empoderamento de mulheres: violência doméstica, decisões sobre gastos domésticos	<ul style="list-style-type: none"> Porcentagem da população de 20 a 24 anos que se casou antes dos 18 Porcentagem de mulheres de 20 a 24 anos cujos bebês nasceram com vida antes dos 15 aos 18 anos de idade Porcentagem que concorda com a afirmação “Uma educação universitária é mais importante para um menino do que para uma menina” (p.ex. Pesquisa Mundial de Valores) Porcentagem que concorda com a afirmação “Se uma esposa queima a comida, o marido tem razão para bater nela” (p. ex. PNDS e MICS) Grau de tomada de decisão no planejamento familiar Grau de tomada de decisão nos ganhos e gastos domésticos Taxa de participação na força de trabalho ou índice de emprego Porcentagem de mulheres em posições de liderança na vida política e econômica
<i>Instituições à parte do sistema educacional</i> p. ex. leis que proíbem a discriminação baseada em gênero	<ul style="list-style-type: none"> Se a constituição contém pelo menos uma abordagem para a igualdade de gênero Se o país é signatário da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) Índice de Instituições Sociais e Gênero (IISG)
<i>Leis e políticas nos sistemas educacionais</i> p. ex. garantias do direito à educação para meninas e mulheres	<ul style="list-style-type: none"> Se a constituição protege o direito à educação independentemente de gênero Se o país tem uma política de igualdade de gênero na educação
<i>Distribuição de recursos</i> p. ex. paridade de gênero em salários dos docentes, água e saneamento, formação, materiais didáticos	<ul style="list-style-type: none"> Porcentagem de mulheres em posições de liderança e direção escolar Paridade de gênero entre graduandos de formação de docentes, por setor e nível Paridade de gênero na empregabilidade de docentes, por setor e nível Paridade de gênero na remuneração de docentes, por setor e nível Porcentagem de banheiros separados por gênero Porcentagem de meninas (ou meninos) pobres que recebem incentivos para frequentar a escola (transferência de renda, bolsas, estímulos)
<i>Práticas de ensino e aprendizagem</i> p. ex. interações e atitudes de docentes e estudantes com relação a gênero	<ul style="list-style-type: none"> Porcentagem de docentes que receberam instrução sobre sensibilidade de gênero Porcentagem de países que incluem tópicos de igualdade de gênero em seus currículos (discriminação de gênero, papéis de gênero, violência, saúde sexual e reprodutiva)

Fonte: com base em Peppin Vaughan et al. (2016).

As disparidades de gênero na participação e conclusão variam por grupo de país e nível de ensino*

O mundo, como um todo, alcançou a meta de paridade de gênero em todos os níveis exceto na educação terciária. No entanto, isso não é verdade para todas as regiões, faixas de renda nos países ou em países considerados individualmente. Apenas 66% dos países alcançaram a paridade de gênero na educação primária, 45% no 1º nível da secundária e 25% no 2º nível da secundária (Tabela 3).

Entre 2000 e 2015, a parcela de países que alcançaram a paridade de gênero na educação primária aumentou em oito pontos percentuais, e no 2º nível da educação secundária em 14 (Figura 1). Em 2015, a parcela de países com menos de 80 meninas matriculadas para cada 100 meninos era de 1% na educação primária (Afeganistão e Sudão do Sul), 5% no 1º nível da educação secundária e 10% no 2º nível da educação secundária.

O mundo ainda está longe de garantir que todas as crianças, adolescentes e jovens, independente do gênero, estejam matriculados na escola. Em 2015, 264 milhões de crianças e jovens em idade de frequentar a educação primária e secundária estavam fora da escola. Isso inclui cerca de 61 milhões de crianças em idade escolar primária (cerca de 6 a 11 anos de idade; 9% da faixa etária), 62 milhões de adolescentes em idade do 1º nível da educação secundária (cerca de 12 a 14 anos; 16% da faixa etária) e 141 milhões de jovens em idade do 2º nível da educação secundária (cerca de 15 a 17 anos; 37% da faixa etária). Após uma queda no início dos anos 2000, as taxas de crianças e jovens fora da escola se estagnaram (desde 2008 para a educação primária, 2012 para o 1º nível da secundária e 2013 para o 2º nível da secundária).

As disparidades de gênero nas taxas de crianças e jovens fora da escola diminuíram consideravelmente nos últimos 15 anos. Em âmbito mundial, existe uma lacuna apenas na educação primária: 9,7% das meninas e 8,1% dos meninos, ou 5 milhões de meninas a mais que meninos, em idade escolar primária estão fora

TABELA 3:

Índice de paridade de gênero da taxa bruta de matrícula e porcentagem de países que alcançaram a paridade, por nível de ensino, 2015 ou ano mais recente

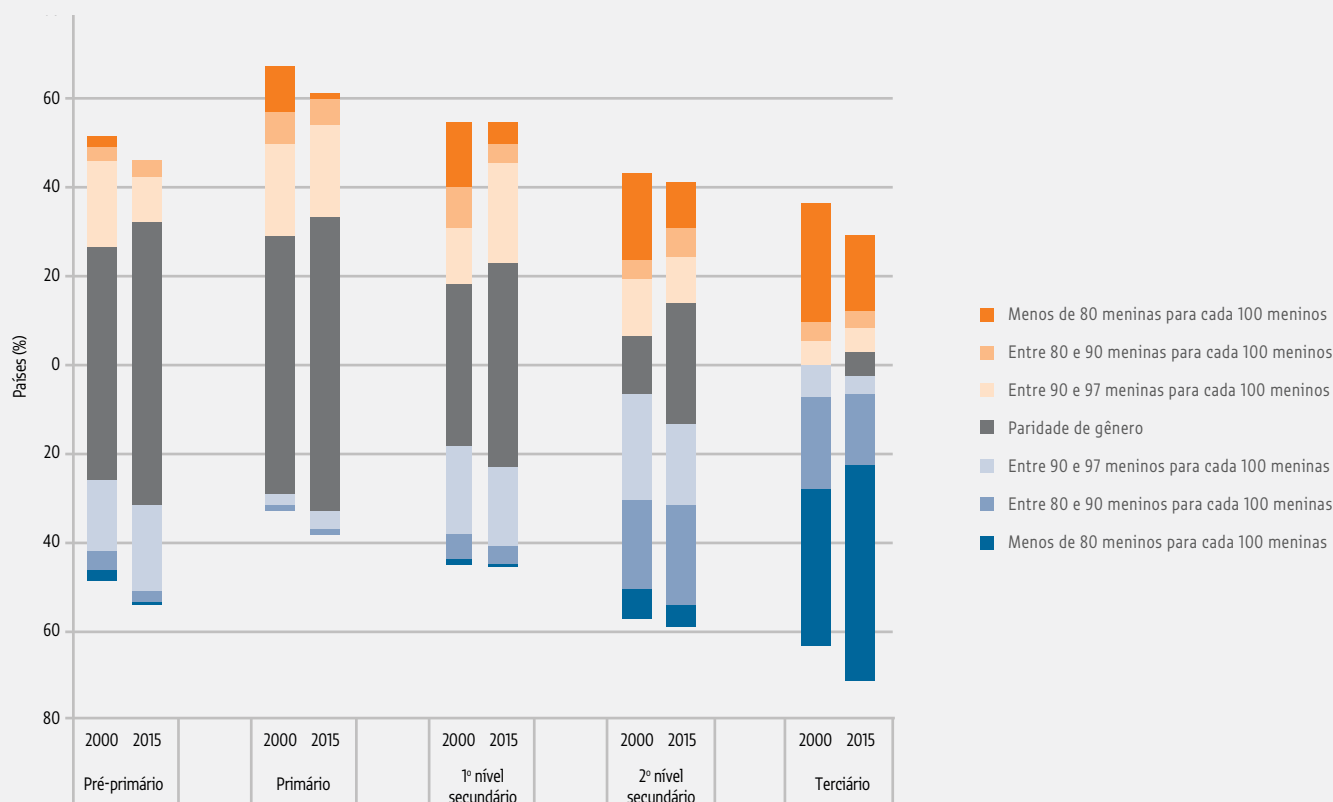
	Pré-primário		Primário		1º nível secundário		2º nível secundário		Terciário	
	Índice de paridade de gênero	Países com paridade (%)	Índice de paridade de gênero	Países com paridade (%)	Índice de paridade de gênero	Países com paridade (%)	Índice de paridade de gênero	Países com paridade (%)	Índice de paridade de gênero	Países com paridade (%)
Mundo	0,99	62	1,00	66	0,99	45	0,98	25	1,12	4
Cáucaso e Ásia Central	1,04	71	0,99	100	0,99	88	1,03	43	1,04	0
Leste e Sudeste Asiático	1,00	46	0,99	88	1,01	47	1,02	40	1,13	7
Europa e América do Norte	0,99	85	1,00	93	0,99	67	1,01	31	1,28	5
América Latina e Caribe	1,01	66	0,98	61	1,02	41	1,11	17	1,31	5
Norte da África e Ásia Ocidental	1,01	50	0,95	61	0,93	38	0,96	38	1,01	0
Pacífico	0,98	43	0,97	69	0,95	31	0,94	8	1,38	0
Sul da Ásia	0,94	63	1,06	33	1,04	22	0,95	38	0,95	22
África Subsaariana	1,01	49	0,94	36	0,90	26	0,84	9	0,70	0
Baixa renda	1,00	40	0,93	29	0,86	16	0,75	12	0,55	5
Renda média baixa	0,99	50	1,03	63	1,02	33	0,94	23	0,99	6
Renda média alta	1,00	66	0,98	71	1,00	56	1,06	28	1,18	3
Renda alta	0,99	78	1,00	83	0,98	58	1,01	29	1,24	4

Fonte: banco de dados do UIS.

* NT: A nomenclatura adotada para níveis de ensino no Brasil difere da Classificação Internacional Padronizada da Educação (ISCED, 2011). Ver essa correspondência nas páginas 66-67 do Glossário de Terminologia Curricular do UNESCO-IBE (UNESCO, 2016), disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>>.

FIGURA 1:

Mais países alcançaram a paridade de gênero, mas as desigualdades persistem, principalmente nos níveis de ensino mais altos
Porcentagem de países por nível do índice de paridade de gênero da taxa bruta de matrícula, por nível de ensino, 2000 e 2015



Fonte: banco de dados do UIS.

da escola. Na educação secundária há, em geral, paridade, mas as desigualdades emergem no nível regional. Por exemplo, no Norte da África e Ásia Ocidental, 12% dos meninos adolescentes e 18% das meninas adolescentes estão fora da escola. No Leste e Sudeste Asiático, 25% dos homens jovens e 19% das mulheres jovens estão fora da escola.

De forma geral, a porcentagem de países com paridade segundo a taxa líquida ajustada de matrícula, que é o indicador subjacente ao número de crianças, adolescentes e jovens fora da escola, é pelo menos 10 pontos percentuais mais alta do que o índice de paridade para a taxa bruta de matrícula. Por exemplo, embora apenas 66% dos países apresentem paridade em termos da taxa bruta de matrícula na educação primária, 77% estão em paridade em termos da taxa líquida ajustada de matrícula (**Figura 2.a**).

Desagregar os valores do índice de paridade de gênero por faixa de renda do país também evidencia que no 2º nível da educação secundária, entre países que não alcançaram a paridade, as desigualdades são majoritariamente à custa das meninas em países de renda baixa, mas em detrimento dos meninos em países de renda média alta e alta (**Figura 2.c**).

Matrícula não garante conclusão. Com base em dados de pesquisas domiciliares de 2010-2015, as taxas de conclusão foram de 83% para a educação primária, 69% para o 1º nível da educação secundária e 45% para o 2º nível da educação secundária. Assim como para os indicadores de matrícula, mundialmente a paridade de gênero foi alcançada nas taxas de conclusão nos três níveis educacionais. No entanto, isso mascara desigualdades entre regiões e faixa de renda nos países. Por exemplo, 86 meninas concluíram o 1º nível da educação secundária para cada 100 meninos na África Subsaariana, ao passo que na América Latina e Caribe, 93

FIGURA 2:**Os países mais ricos têm chances maiores de alcançar a paridade de gênero**

Porcentagem de países por nível de índice de paridade de gênero das taxas de matrícula bruta ou líquida ajustada, por nível de ensino e faixa de renda do país, 2015 ou ano mais recente



Fontes: análises da equipe do Relatório GEM usando o banco de dados do UIS. As estimativas dos índices de paridade de gênero da taxa de matrícula líquida ajustada para os países de renda média alta e alta no 1º nível da educação secundária se baseiam em menos de 50% dos países no respectivo grupo e devem ser tratadas com cautela.

TABELA 4:

Índices de paridade de gênero da taxa de conclusão e taxa de conclusão dos meninos e meninas mais pobres, por nível de ensino, região e faixa de renda do país, 2010-2015

	Primário			1º nível secundário			2º nível secundário		
	Índice de paridade de gênero, taxa de conclusão	Taxa de conclusão, meninos mais pobres	Taxa de conclusão, meninas mais pobres	Índice de paridade de gênero, taxa de conclusão	Taxa de conclusão, meninos mais pobres	Taxa de conclusão, meninas mais pobres	Índice de paridade de gênero, taxa de conclusão	Taxa de conclusão, meninos mais pobres	Taxa de conclusão, meninas mais pobres
Mundo	1,01	72	71	1,01	54	54	0,99	32	33
Cáucaso e Ásia Central	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Leste e Sudeste Asiático	1,02	88	92	1,14	65	72	1,05	45	48
Europa e América do Norte	...	99	98	1,00	95	96	1,05	77	81
América Latina e Caribe	1,04	80	86	1,07	56	63	1,13	31	34
Norte da África e Ásia Ocidental	0,97	69	63	1,03	44	42	1,02	18	16
Pacífico	...	...	...	1,01	97	96	1,09	80	69
Sul da Ásia	0,99	75	71	0,94	60	53	0,90	23	16
África Subsaariana	0,99	34	31	0,86	17	13	0,78	8	5
Baixa renda	0,97	31	28	0,79	12	8	0,66	3	2
Renda média baixa	1,00	70	68	0,97	53	47	0,93	21	15
Renda média alta	1,02	89	93	1,11	69	78	1,07	49	52
Alta renda	...	...	...	1,01	89	92	1,07	73	79

Fontes: análises da equipe do Relatório GEM usando dados do banco de dados do UIS para indicadores de crianças e jovens fora da escola e taxa bruta de admissão no último ano com base em dados administrativos; cálculos da equipe do Relatório GEM para taxas de conclusão com base em dados de pesquisas domiciliares.

MUITO MAIS MULHERES DO QUE HOMENS
SE FORMAM, MAS MUITO MENOS
CONQUISTAM DIPLOMAS
EM STEM

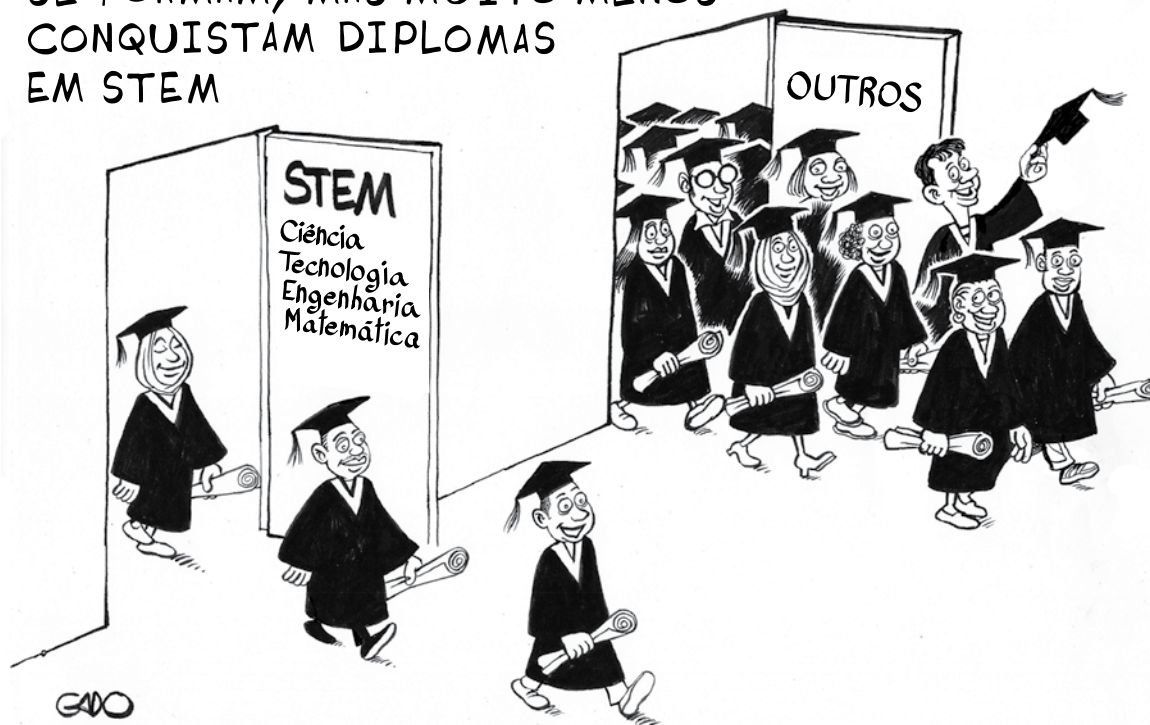
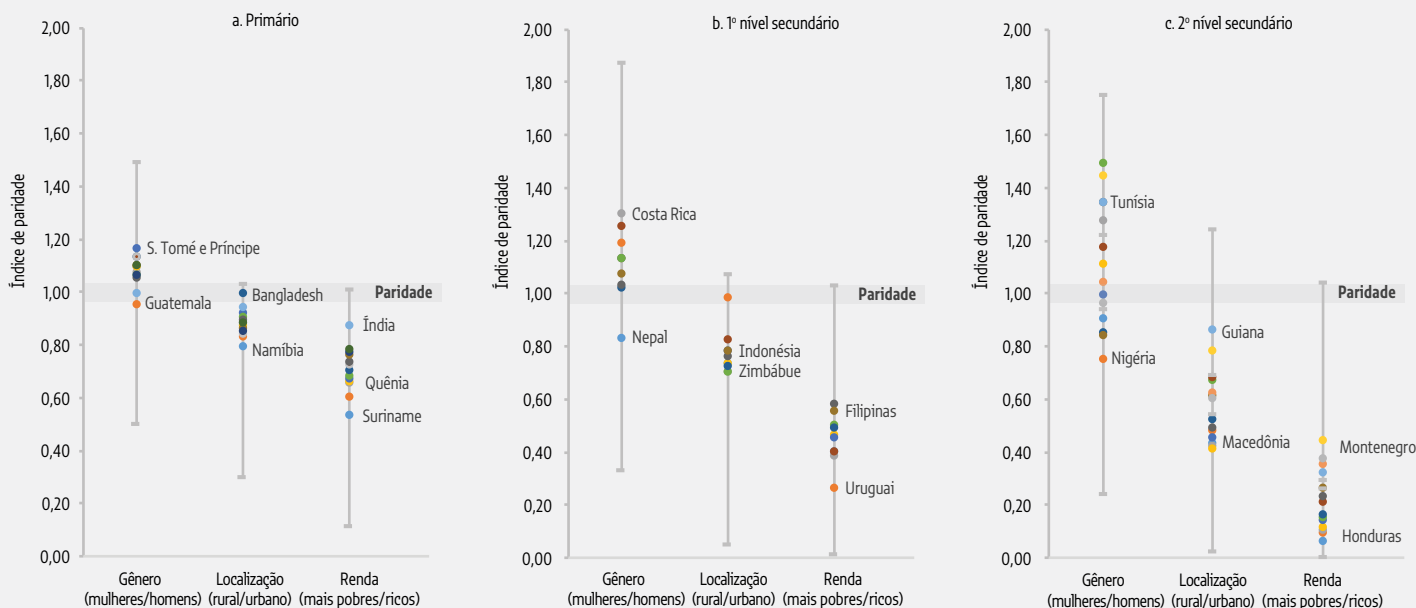


FIGURA 3:**O nível da desigualdade varia inclusive entre países com taxas similares de conclusão**

Índice de Paridade de Gênero de localização e de renda referentes à taxa de conclusão, por nível de ensino, países selecionados próximos da taxa média de conclusão, 2010-2015



Nota: Com relação à média global, os países comparados estão dentro de 5 pontos percentuais para a conclusão primária e 10 pontos percentuais para a conclusão secundária. Os valores maiores e menores em cada linha vertical indicados por um traço cinza mostram o valor máximo e mínimo do índice de paridade para todos os países. Fonte: cálculos do UIS e da equipe do Relatório GEM usando pesquisas domiciliares.

meninos concluíram o mesmo nível para cada 100 meninas. Da mesma forma, 66 meninas concluíram o 2º nível da educação secundária para cada 100 meninos em países de renda baixa, ao passo que em países de renda média alta e alta 94 meninos concluíram o mesmo nível para cada 100 meninas (**Tabela 4**).

As disparidades nas taxas de conclusão entre crianças, adolescentes e jovens mais pobres também variam. No Leste e Sudeste Asiático e na América Latina e Caribe, mais meninas pobres do que meninos pobres concluíram o 1º e 2º níveis da educação secundária. No entanto, no Sul da Ásia e na África Subsaariana mais meninos pobres do que meninas pobres concluíram o 1º e 2º níveis da educação secundária. Em países de renda baixa, apenas 2% das meninas mais pobres e 3% dos meninos mais pobres concluíram o 2º nível da educação secundária.

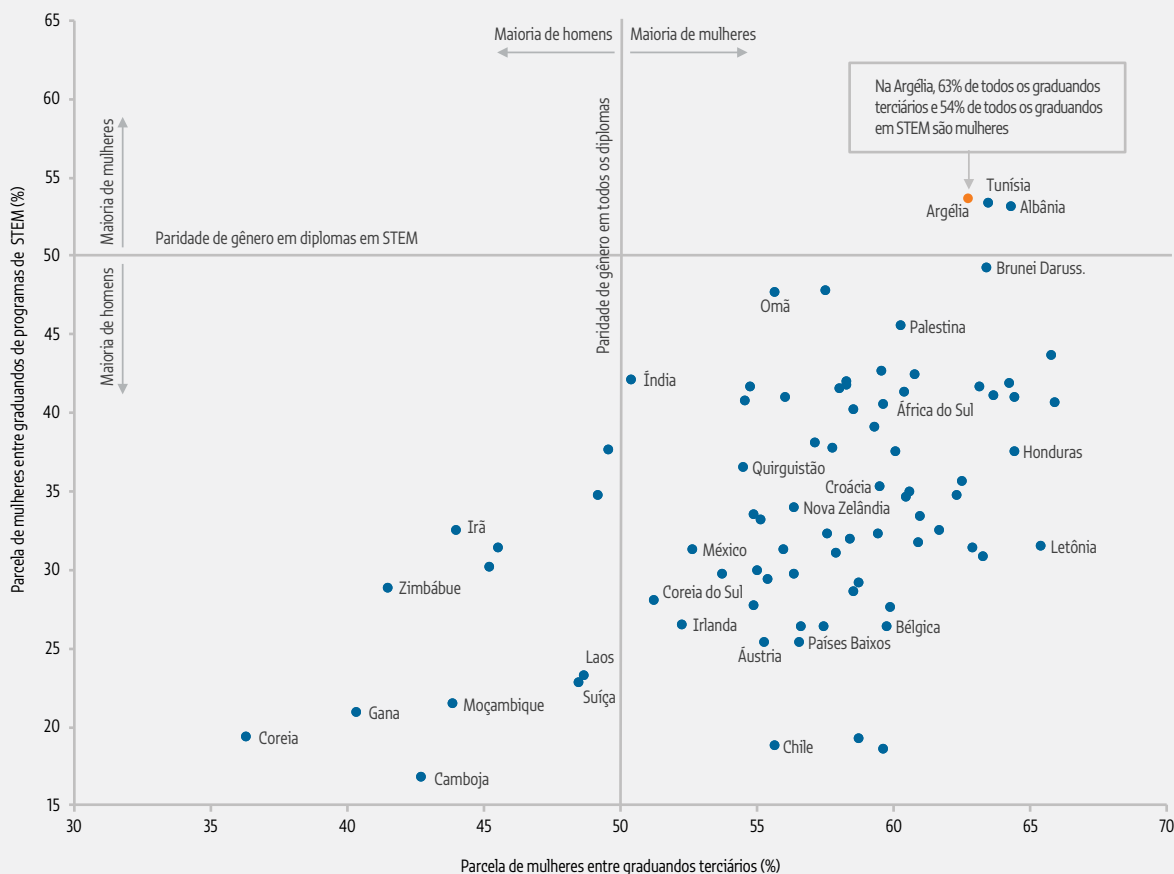
Em alguns indicadores, o índice de paridade pode ser uma medida enganosa. Conforme mostrou o *Relatório de Monitoramento Global da Educação* de 2016, o valor do índice estará perto da paridade em países que estão perto de alcançar a conclusão universal. É, portanto, importante comparar países que apresentam níveis mais similares no indicador subjacente. Por exemplo, Nigéria e Tunísia têm, de forma geral, taxas de conclusão similares, mas 75 meninas concluíram o 2º nível da educação secundária para cada 100 meninos na Nigéria, ao passo que 75 meninos para cada 100 meninas o concluíram na Tunísia (**Figura 3**).

Na educação terciária, apenas 4% dos países alcançaram a paridade, sendo o desequilíbrio de gênero aumentando à custa dos homens. De maneira geral, há mais mulheres que homens na educação terciária em quase todas as regiões. Na medida em que o Sul da Ásia avança para fechar essa lacuna, a África Subsaariana é a única região onde as mulheres ainda não alcançam a mesma taxa de matrícula na graduação que os homens. No entanto, em muitos países, apesar de as mulheres estarem em número maior que os homens entre os graduandos, elas ficam para trás em ciência, tecnologia, engenharia e matemática (em inglês: *Science, Technology, Engineering and Mathematics – STEM*). No Chile, Gana e Suíça, as mulheres respondem por menos de um quarto de todos os diplomas em STEM. Por outro lado, mulheres na Albânia, Argélia e Tunísia têm chances maiores que os homens de conseguir um diploma em STEM (**Figura 4**).

FIGURA 4:

As mulheres são a maioria dos graduandos universitários, mas a minoria dos graduandos de cursos de STEM

Porcentagem de graduandas de programas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática, e todos os programas terciários, 2015



Fonte: banco de dados do UIS.

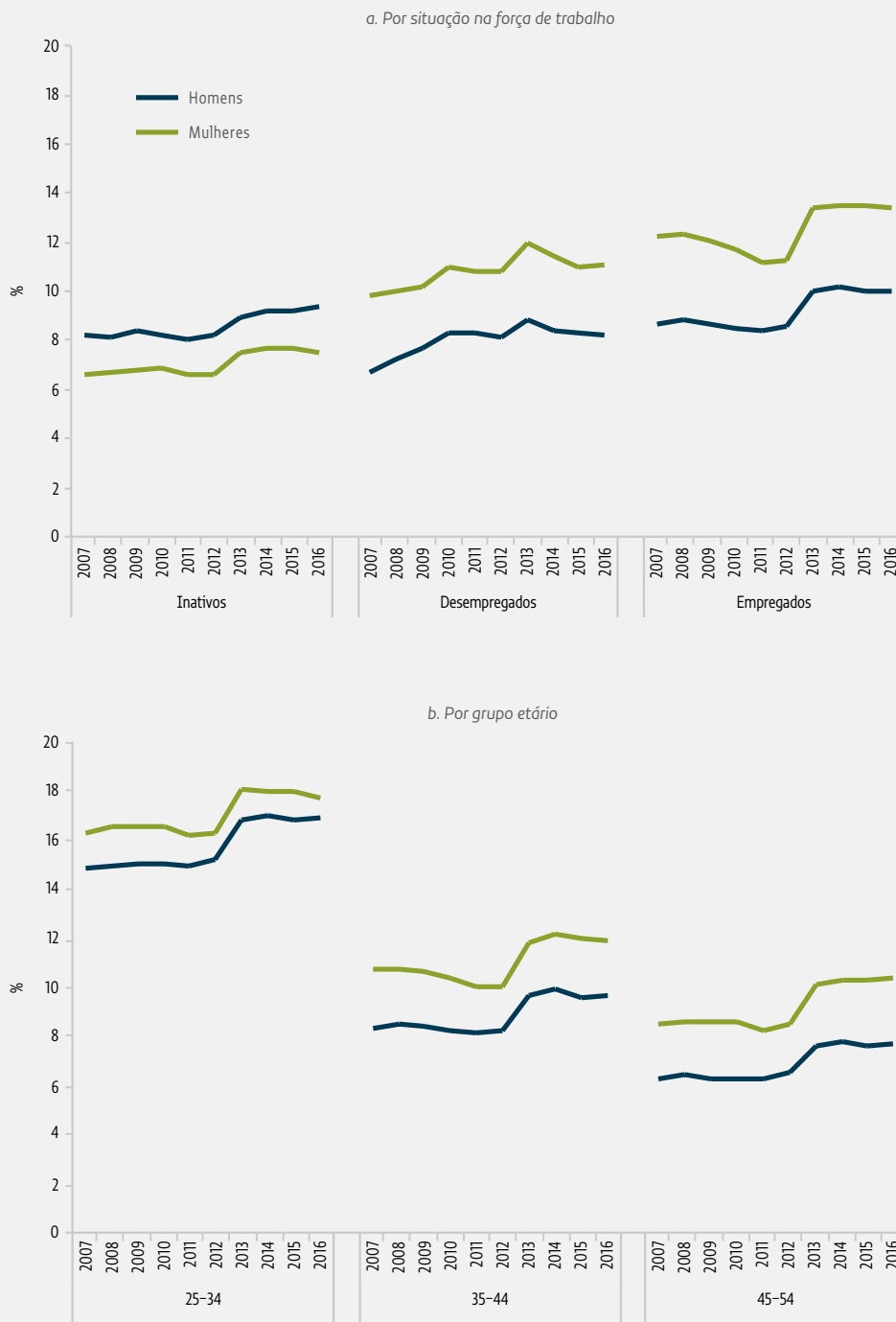
Para as taxas de participação na educação e formação de adultos, as pesquisas de força de trabalho continuam sendo a fonte de dados com o maior potencial para monitoramento, embora os dados só sejam disponíveis para um número limitado de países. Na Europa, a Pesquisa da Força de Trabalho da UE (LFS), realizada trimestralmente desde 1983 em 33 países, é a fonte oficial de informações sobre educação de adultos, que é definida para incluir “todas as atividades de aprendizagem realizadas... com o objetivo de melhorar o conhecimento, as habilidades e competências dentro das perspectivas pessoal, cívica, social ou relativa ao emprego” (Eurosat, 2017b). Ela cobre a participação tanto na educação e formação formal como não formal durante as quatro semanas anteriores à entrevista.

Análises dos dados de 2007-2016 sugerem diferenças consideráveis de gênero. As mulheres têm mais probabilidade de participarem de educação e formação em todos os grupos populacionais definidos por idade e status da força de trabalho, exceto as que não participam ativamente da força de trabalho (Figura 5.a). Há diferenças notáveis na participação por idade. Em 2016, 17% das pessoas entre 25 e 34 anos participaram de educação e formação, comparado com 6% da faixa entre 55 e 64 anos (Figura 5.b).

FIGURA 5:

A participação de adultos em educação e formação na Europa é maior entre mulheres, jovens e pessoas empregadas

Taxa de participação de adultos em educação e formação durante as últimas quatro semanas, por sexo, União Europeia, 2007-2016



Fonte: Eurostat (2017a).

As disparidades de gênero na aprendizagem e habilidades variam de acordo com a disciplina e ao longo do tempo

A agenda da Educação 2030 colocou indicadores de resultado da aprendizagem no centro do seu quadro de monitoramento. Essa mudança em relação à agenda anterior dos ODM fica mais evidente na Meta 4.1, onde o indicador global é uma medida da proficiência em leitura e matemática em três faixas etárias diferentes. Ainda não há, neste momento, um padrão global de proficiência, embora medidas tenham sido tomadas para o estabelecimento de um padrão nos últimos meses pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO. Atualmente, o banco de dados dos ODS inclui dados sobre a conquista de níveis mínimos de proficiência em avaliações de aprendizagem regionais ou internacionais cujos parâmetros de referência podem não ser comparáveis. Os dados disponíveis indicam que, em muitos países, os estudantes não alcançam o nível mínimo de proficiência estabelecido pelas avaliações. Isso é particularmente o caso de países de renda baixa e média, que já são sub-representados no banco de dados dos ODS.

A disparidade de gênero nos resultados da aprendizagem surge em diversos padrões entre as disciplinas e ao longo do tempo. No caso da matemática, as meninas mostram uma desvantagem clara nos anos finais da escola primária na América Latina e na África Subsaariana. Apenas duas meninas para cada três meninos alcançaram a proficiência mínima na 6ª ano no Chade e Níger em 2014, isso sem levar em consideração a desigualdade considerável de gênero nas taxas de conclusão da educação primária. Em 2013, cerca de 85 meninas para cada 100 meninos da 6ª ano alcançaram a proficiência mínima na Colômbia, República Dominicana e Peru (**Figura 6**).

No 1º nível da educação secundária, para um grupo diferente de países e avaliações de aprendizagem, mais países chegaram perto da paridade em matemática. De 20 países observados tanto ao final da educação primária quanto do 1º nível da secundária, todos apresentaram paridade, em média, exceto a Costa Rica.

A vantagem das meninas em leitura é bem documentada. Todos os países cujos resultados das avaliações de aprendizagem ao final do 1º nível da educação secundária foram incluídos no banco de dados dos ODS apresentaram uma disparidade de gênero à custa dos meninos. Na Argélia e na Jordânia, que participaram do PISA 2015, apenas 53 e 54 meninos, respectivamente, alcançaram o nível mínimo de proficiência para cada 100 meninas. Nos países da União Europeia que participaram da mesma pesquisa, a menor lacuna foi na Alemanha (93 meninos para cada 100 meninas), e a maior no Chipre (70 meninos para cada 100 meninas). No entanto, dados recentes colocam dúvidas sobre o significado real dessa lacuna (**Quadro 1**).

Por outro lado, não há dúvidas sobre a persistente desigualdade de gênero nas taxas de alfabetização de adultos tradicionalmente estimadas, sobretudo por meio da autodeclaração em censos. Essa lacuna muda muito lentamente devido ao legado de oportunidades educacionais limitadas para as mulheres. Embora a taxa de alfabetização de adultos tenha aumentado de 81,5% para 86% mundialmente entre 2000 e 2015, a parcela de mulheres no total da população de adultos analfabetos permaneceu constante em 63%. A parcela de mulheres no total da população de analfabetos jovens é de 57%. A disparidade de gênero persiste na taxa de alfabetização de jovens em três regiões: Norte da África e Ásia Ocidental, Sul da Ásia e África Subsaariana (**Tabela 5**).

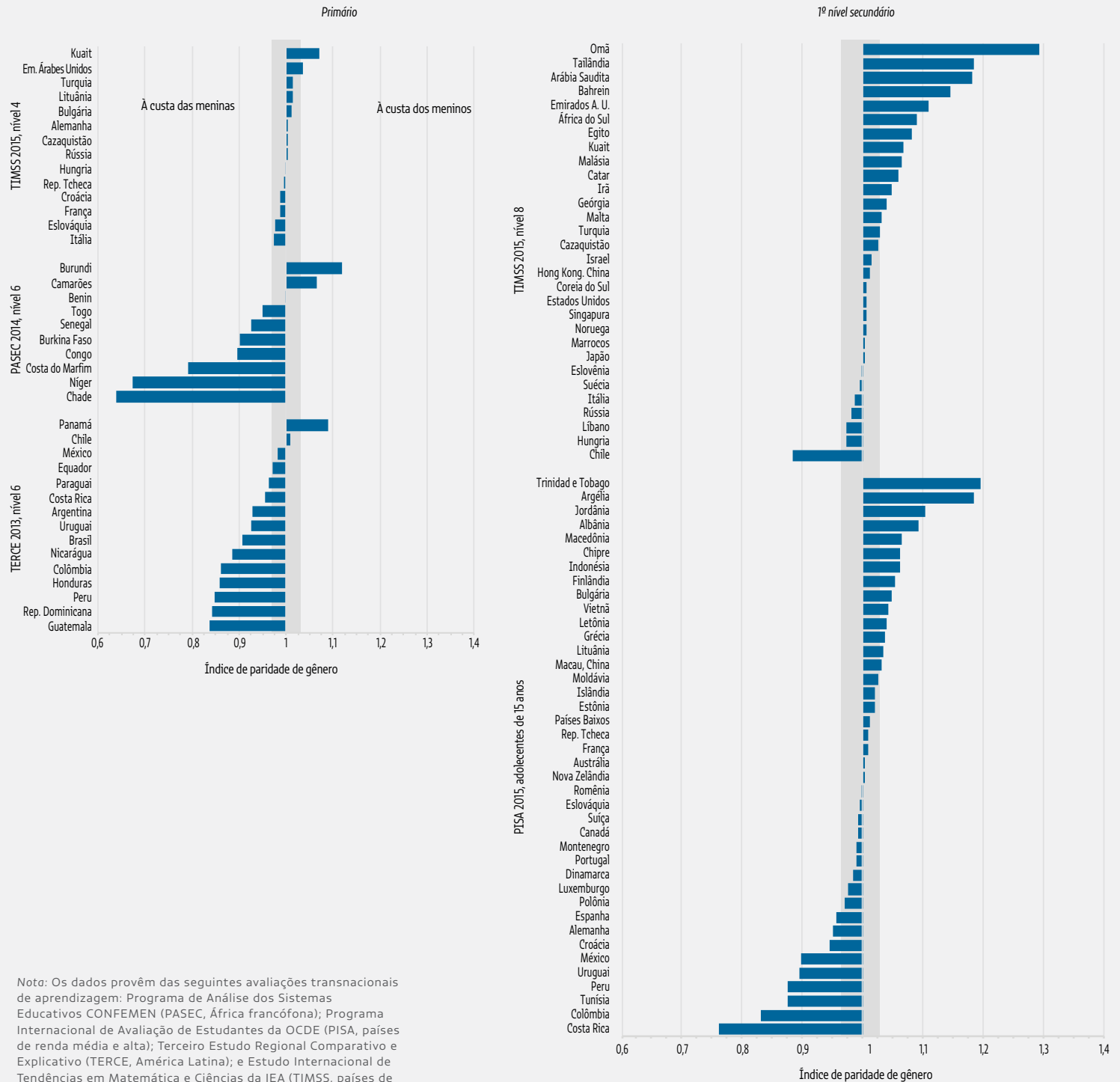
TABELA 5:
Índice de paridade de gênero da taxa de alfabetização de adultos, 2000 e 2016

	Jovens		Adultos	
	Índice de paridade de gênero		Índice de paridade de gênero	
	2000	2016	2000	2016
Mundo	0,93	0,97	0,88	0,92
Cáucaso e Ásia Central	1,00	1,00	0,99	1,00
Leste e Sudeste Asiático	0,99	1,00	0,92	0,97
Europa e América do Norte	...	...	...	...
América Latina e Caribe	1,01	1,00	0,98	0,99
Norte da África e Ásia Ocidental	0,89	0,95	0,74	0,85
Pacífico	...	...	...	...
Sul da Ásia	0,80	0,94	0,66	0,78
África Subsaariana	0,84	0,89	0,71	0,79
Baixa renda	0,81	0,89	0,69	0,76
Renda média baixa	0,86	0,95	0,75	0,84
Renda média alta	0,99	1,00	0,93	0,97
Alta renda	...	...	...	...

Fonte: banco de dados do UIS.

FIGURA 6:

A disparidade de gênero na proficiência em matemática é à custa das meninas na educação primária, mas não no 1º nível da educação secundária
Índice de paridade de gênero na proficiência em matemática, por nível de ensino e avaliação de aprendizagem, 2013-2015



Nota: Os dados provêm das seguintes avaliações transnacionais de aprendizagem: Programa de Análise dos Sistemas Educativos CONFEMEN (PASEC, África francófona); Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da OCDE (PISA, países de renda média e alta); Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE, América Latina); e Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências da IEA (TIMSS, países de renda média e alta).
Fonte: banco de dados do UIS.

QUADRO 1:

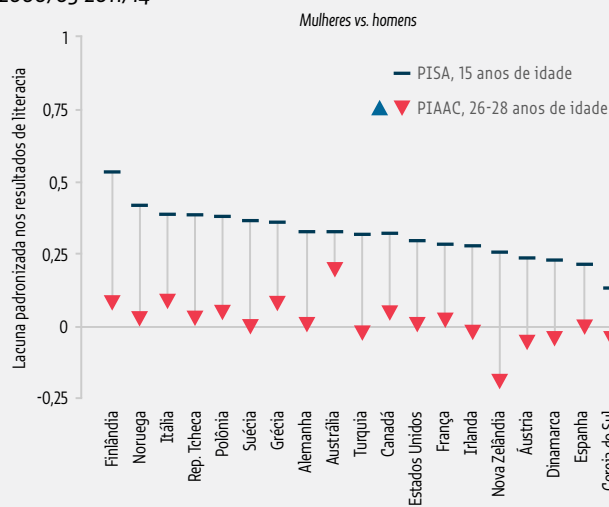
Um novo olhar sobre as disparidades de gênero em habilidades de leitura

A grande disparidade de gênero na proficiência em leitura dos estudantes é uma constatação premente das avaliações transnacionais de aprendizagem: a grande lacuna a favor das mulheres tem sido vista como motivo de preocupação. No entanto, as disparidades de aprendizagem mudam entre jovens adultos. As competências habilidades de leitura, escrita e matemática dos jovens continuam a se desenvolver após a educação obrigatória, atingindo o ápice por volta dos 30 anos de idade. As maneiras como as habilidades se desenvolvem são influenciadas pelas diversas trajetórias de formação de educação e emprego e pelos caminhos que os jovens buscam. Os resultados podem ser mais complicados do que sugere a narrativa aceita.

Uma comparação dos coortes que participaram de uma avaliação PISA aos 15 anos de idade e do Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC) 12 anos mais tarde mostrou mudanças inesperadas nas disparidades. Lacunas grandes de alfabetização entre meninas e meninos diminuíram ou desapareceram no início da vida adulta. Aos 15 anos, meninas dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) se saíram melhor que os meninos em leitura. Aos 27 anos de idade, a lacuna de gênero havia quase desaparecido por completo, com os maiores ganhos concentrados entre os homens com baixo desempenho (Figura 7).

Uma explicação possível é a diferença em como os meninos se dedicam às avaliações PISA e PIAAC. O PIAAC tem duração mais curta, usa tecnologia e um entrevistador qualificado que vai em casa, o que pode favorecer um maior engajamento dos homens do que a avaliação PISA, que é aplicada em escolas e na qual a influência dos colegas pode estar presente. Essa hipótese é apoiada pela disparidade já muito pequena de gênero em alfabetização evidenciada pelas avaliações PIAAC entre jovens de 16 anos.

FIGURA 7:
As desigualdades de alfabetização entre homens e mulheres desaparece no início da fase adulta
Diferença padronizada entre a pontuação obtida nos testes de leitura e escrita aos 15 anos (PISA) e aos 26-28 anos (PIAAC), países selecionados, 2000/03-2011/14



Nota: O eixo y mede a diferença padronizada da pontuação, que é definida como a diferença no meio do grupo dividida pelo desvio-padrão médio dos países participantes. Fonte: Borgonovi et al. (2017).

A Meta 4.4 foca as habilidades para o emprego, trabalhos decentes e empreendedorismo, uma medida que cobre um escopo amplo. O Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2016 delineou uma variedade de habilidades que poderiam ser incluídas aqui, mas enfatizou que as necessidades de habilidades eram específicas para as oportunidades de emprego, que variam em cada país. Dada a tarefa de identificar habilidades que (a) sejam relevantes entre contextos de mercados de trabalho diversos, (b) sejam adquiridas por meio da educação e formação, e (c) possam ser medidas de forma significativa a baixo custo, o quadro de monitoramento dos ODS focou-se nas habilidades de TIC e alfabetização digital.

O indicador global de habilidades de TIC – a porcentagem de indivíduos que, em uma pesquisa domiciliar padrão ou censo, relatam terem realizado qualquer uma de nove atividades relacionadas a computadores nos últimos três meses – é um exemplo de uma medida indiretamente avaliada.¹ Análises do banco de dados de pesquisas da União Internacional de Telecomunicações (UIT) para 2014-2016 mostraram que a maioria dos adultos em países de renda baixa e média não sabiam utilizar mesmo as funções mais básicas de TIC. Apenas 4% dos adultos no

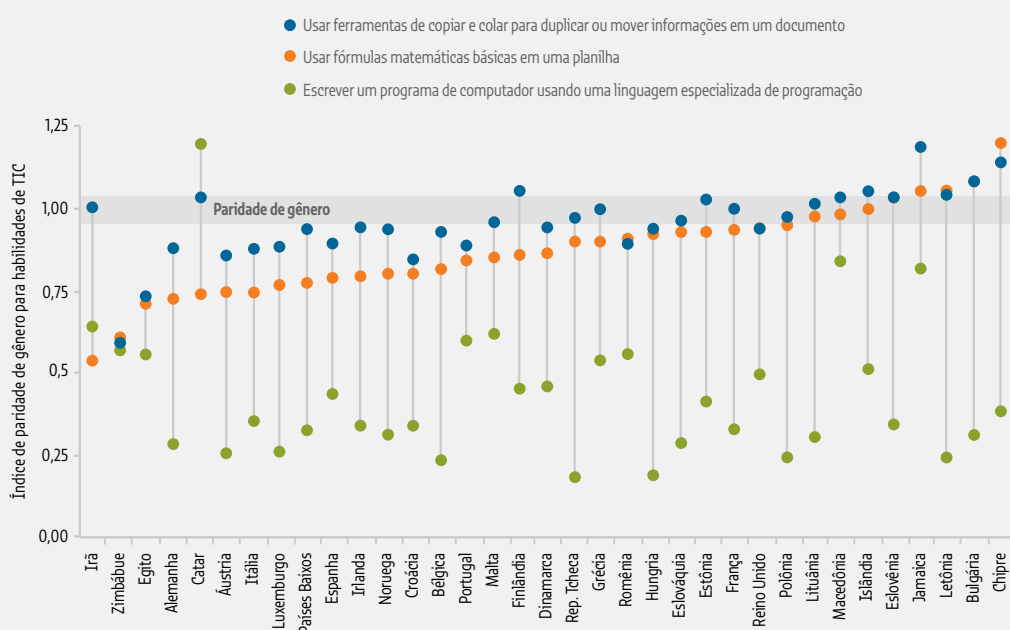
1. As nove atividades são: (a) copiar ou mover um arquivo ou pasta; (b) copiar ou recortar e colar para duplicar ou mover informações na tela; (c) usar fórmulas aritméticas básicas para somar, subtrair, multiplicar ou dividir números em uma planilha; (d) programar um computador utilizando uma linguagem especializada de programação; (e) enviar e-mails com arquivos anexados; (f) conectar e instalar novos dispositivos; (g) alterar ou verificar os parâmetros de configuração de softwares; (h) criar apresentações digitais com um software de apresentações; e (i) transferir arquivos entre um computador e outros dispositivos.

Sudão e no Zimbábue conseguiram copiar e colar arquivos, e apenas de 2% a 4% dos adultos no Egito, Irã, Jamaica e Paquistão sabiam usar fórmulas aritméticas em uma planilha.

Há uma desigualdade considerável na distribuição dessas habilidades. O índice de paridade de gênero de competência de programação em países europeus como Áustria, República Tcheca e Hungria é extremamente baixo: na maioria, 25 mulheres para cada 100 homens sabem programar. Poucos países alcançam a paridade mesmo em habilidades menos sofisticadas: cerca de 75 mulheres para cada 100 homens sabiam usar fórmulas aritméticas básicas em uma planilha na Itália, Alemanha e Países Baixos (**Figura 8**).

FIGURA 8:**Muito menos mulheres do que homens possuem habilidades de TIC**

Índice de paridade de gênero entre adultos que realizaram uma atividade relacionada à informática nos últimos três meses, países selecionados, 2014-2016



Fonte: banco de dados da UIT.

A desigualdade de gênero persiste em posições de liderança

A presença de líderes mulheres influencia a ênfase colocada na igualdade de gênero nas políticas e nas ações práticas (Clots-Figueras, 2012; Smith, 2014). Mulheres em posições de liderança tendem a favorecer a redistribuição dos recursos, e legislaturas com mais mulheres, em média, tende a apoiar os gastos com saúde, educação e bem-estar social em detrimento de gastos com defesa. Em 103 países, os que determinavam uma porcentagem de mulheres em sua legislatura gastavam 3,4 pontos percentuais a mais em bem-estar social do que os que não o faziam (Chen, 2010). No entanto, a predominância contínua de homens em posições de tomada de decisões limita as vozes das mulheres e sua capacidade de influenciar a concepção de políticas governamentais a nível internacional, central e local, bem como no nível de escolas e comunidades.

AS MULHERES SÃO SUB-REPRESENTADAS EM CARGOS DE LIDERANÇA DE AGÊNCIAS DA ONU E DE ORGANISMOS DE AJUDA E COOPERAÇÃO

As mulheres são sub-representadas nos altos escalões das organizações internacionais que determinam muito do diálogo global sobre educação. A ONU reconhece que a paridade de gênero dentro da organização é “um primeiro passo fundamental para orientar o sistema a realizar a igualdade de gênero na educação” (United Nations, 2017). Ainda assim, os esforços para garantir representação igualitária no âmbito dos postos de autoridade não têm sido suficientes, com uma relação negativa entre senioridade e representação de mulheres. O UNICEF fez alguns avanços ao exigir conhecimentos avançados sobre gênero e colocando a paridade em posições de liderança como um dos cinco parâmetros de referência para a igualdade de gênero em relação aos quais a organização é avaliada (UNICEF, 2015). Uma força-tarefa que revisou a ONU como um todo estabeleceu o ano de 2026 como o ano-meta para a paridade em todos os âmbitos e em todo o sistema (United Nations, 2017).

Até outubro de 2017, 16 de 21 diretores da OCDE, e 7 de 8 dirigentes de agências e entidades especiais eram homens (OCDE, 2017c). O Banco Mundial não fornece informações sobre a proporção dos funcionários; sua estratégia de gênero, em vez disso, é voltada para fora, abordando desigualdades nos projetos por ele financiados (World Bank, 2015).

**HÁ MUITO MENOS
DIRIGENTES MULHERES
QUE TOMAM DECISÕES
NOS NÍVEIS MAIS ALTOS**



No que diz respeito a agências de ajuda bilateral, a representação de mulheres em três dos dez doadores principais era variada em 2015. Nos Estados Unidos, a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional tem um programa de incentivo para promover mulheres interessadas em questões de gênero, e 44% das vagas internacionais de alto escalão são ocupadas por mulheres, em relação a 53% do total de funcionários (USAID, 2016). No Reino Unido, apenas 43% das vagas sênior da administração pública do Departamento para o Desenvolvimento Internacional são ocupadas por mulheres, comparado com 55% do quadro funcional total do departamento (DFID, 2016). Na Austrália, embora 57% dos funcionários do Departamento de Relações Exteriores e Comércio sejam mulheres, apenas 34% dos funcionários de alto escalão e 27% dos chefes de missões são mulheres. A organização identificou desafios culturais internos que podem estar dificultando as mulheres a se candidatar a posições mais elevadas (DFAT, 2015).

AS MULHERES TÊM UMA REPRESENTAÇÃO AINDA MENOR EM CARGOS DE LIDERANÇA POLÍTICA NACIONAL

As mulheres são sub-representadas em todos os cargos de autoridade no âmbito nacional. Em outubro de 2017, de 193 países da ONU, 11 tinham uma mulher servindo como chefe de estado e 12 tinham uma mulher como chefe de governo (UN Women, 2017). Nos parlamentos, apenas os países nórdicos chegam perto de uma representação igualitária, com as mulheres representando 41% de cada casa do congresso. Em todas as outras regiões, menos de três a cada 10 parlamentares são mulheres: 28,5% nas Américas, 26% da Europa excluindo-se os países nórdicos, 24% na África Subsaariana, 19% na Ásia, 18% no Pacífico e 17,5% nos Estados Árabes (Inter-Parliamentary Union, 2017).

Mais de 75 países estabeleceram políticas de cotas para garantir que mais mulheres assumam papéis de liderança (O'Brien; Rickne, 2016). Os pioneiros incluem Uganda, que em 1989 determinou que 18% dos assentos no parlamento deviam ser reservados a mulheres, e Argentina, que em 1991 exigiu que 30% das nomeações dos partidos fossem mulheres (Hughes et al., 2015).

Uma análise de 149 países de 1989 a 2008 mostrou que a adoção de cotas se tornou mais provável na medida em que o movimento internacional de mulheres ganhou força (Hughes et al., 2015). No final de 2015, quase a metade dos países na América Latina e Caribe exigiam cotas legislativas. Pesquisas em 24 países da região indicaram um apoio geral às cotas. Em El Salvador, 53% das pessoas concordavam veementemente que o Estado deveria reservar vagas na lista de candidatos para mulheres. Cidadãos em países com um histórico de boa governança têm mais chances de apoiar cotas (Barnes; Córdova, 2016).

O alcance das cotas varia entre os países. No Níger, o objetivo é de 10% de representação feminina no congresso, ao passo que no Panamá o objetivo é de 50% (Sojo et al., 2016). No Azerbaijão, um decreto governamental de 2000 exigiu que pelo menos um dos representantes do poder executivo em todas as regiões seja uma mulher (Safikhanli, 2014). O México foi de uma meta de 30% de representação feminina na lista de candidatos em 2002 para 40% em 2014 (Sojo et al., 2016).

As cotas aumentam o número de mulheres eleitas em um país e levam a representantes eleitos melhor qualificados. Entre 1970 e 2006, em 103 países, a proporção de legisladoras mulheres era cinco pontos percentuais maior em países que adotaram cotas de gênero do que em países que não o fizeram (Chen, 2010). Após a implementação em 1993 de uma cota que exigia que 50% dos candidatos locais para o Partido Democrático Social Suíço fossem mulheres, a proporção de mulheres eleitas aumentou em 10% (O'Brien; Rickne, 2016). Na Itália, cotas municipais aumentaram o número de mulheres eleitas; além disso, as mulheres eleitas tinham, em média, um nível de ensino superior ao dos homens eleitos (Baltrunaite et al., 2016). Candidatas melhor qualificadas também foram encontrados em Uganda (O'Brien, 2012).

Paquistão e Samoa, países onde as mulheres são muito sub-representadas em posições de poder, fizeram avanços periféricos ao instalar cotas mínimas. Na província de Punjab, no Paquistão, a cota de mulheres aumentou de 5% para 15% em 2016/7 (Agha, 2016). Em 2013, o parlamento de Samoa aprovou uma lei que exigia que 10% dos parlamentares fossem mulheres. No entanto, considerando que os parlamentares devem possuir um título de liderança (*matai*) em suas vilas, e que apenas 11% das pessoas com esse título eram mulheres, é preciso fazer mais para aumentar o acesso das mulheres (Office of the Ombudsman; NHRI Samoa, 2015).

O cumprimento legal das metas de cotas pode influenciar o seu sucesso. Uma análise de 63 países com metas legislativas mostrou que países com mecanismos mais fortes de aplicação das cotas tinham uma porcentagem maior de mulheres eleitas para órgãos legislativos e chegavam mais perto das metas anunciadas. No Iraque, se o objetivo de 25% dos assentos não for cumprido, as mulheres não eleitas que tiverem o maior número de votos são selecionadas. Na Guiana, uma comissão eleitoral independente verifica a observância das listas de candidatos (Sojo et al., 2016).

Em posições locais de autoridade, líderes mulheres podem ter um impacto positivo no bem-estar da comunidade. Na Índia, o aumento no número de mulheres na liderança política levou a uma ênfase maior em programas de vacinação e educação de meninas (Beaman et al., 2007). Os benefícios, no entanto, parecem estar concentrados nas áreas urbanas.

Ampliar a representação política feminina em dez pontos percentuais aumenta a probabilidade de que um indivíduo obtenha a educação primária em seis pontos percentuais em áreas urbanas (Clots-Figueras, 2012). No Brasil, prefeitas mulheres são associadas com melhores resultados de saúde pré-natal e menos casos de corrupção, em comparação com prefeitos homens. Em municípios onde um homem ganhou a eleição contra uma mulher por uma margem estreita, a porcentagem de mulheres grávidas que não fazem nenhuma consulta pré-natal aumenta em 1,6%, e o número de mulheres que fazem parto normal diminui em 1,2% (Brollo; Troiano, 2016). O nível de poder discricionário que detêm as autoridades públicas pode influenciar a capacidade de líderes mulheres para avançar na igualdade de gênero. Em 239 cidades nos Estados Unidos, prefeitas mulheres alocam 3% dos fundos a questões que impactam mulheres quando elas não têm autoridade, comparado com 9% quando elas têm uma autoridade considerável (Smith, 2014).

EXISTE UMA BARREIRA QUE DIFICULTA AS MULHERES ALCANÇAREM CARGOS DE DIREÇÃO ESCOLAR E UNIVERSITÁRIA

A feminização da força de trabalho docente na maioria dos países é um fenômeno conhecido, mas menos atenção é dada ao desequilíbrio persistente a favor dos homens na gestão educacional e cargos de direção relacionadas. Esse desequilíbrio tem um contexto: as mulheres frequentemente correspondem à maioria dos servidores públicos, mas tendem a se concentrar em posições com menos autoridade. Nos países da OCDE, as mulheres representavam 57% da força de trabalho governamental, ocupando 65% das posições de secretariado, 35% dos gestores de nível médio e 27% dos gestores de alto nível, em 2010 (OECD; EUPAN, 2015).

Mulheres em cargos de direção educacional oferecem um modelo que pode incentivar as alunas a prosseguirem seus estudos (Kagoda, 2011), o que é particularmente importante em países onde as meninas têm um baixo nível de ensino (Mulkeen et al., 2007). No Malawi, docentes da educação primária consideraram a falta de modelos femininos a seguir como uma das quatro principais razões para o baixo desempenho de meninas, acima do casamento e da gravidez precoce (Mzuzza et al., 2014). Funcionárias mulheres também podem ajudar a tranquilizar os pais de que a escola oferece um ambiente seguro e acolhedor, como visto na Guiné e em Serra Leoa (UNGEI, 2017).

A maioria dos países não coleta e publica regularmente dados sobre gênero nas lideranças educacionais. Onde isso é feito, os dados muitas vezes não são publicados, ou dados de diferentes fontes precisam ser combinados. Quando dados de fontes nacionais são disponibilizados, eles são tipicamente difíceis de serem comparados com os de outros países: as definições e títulos diferem, bem como os níveis educacionais aos quais os dados são agregados ou publicados. As tentativas de relatórios transnacionais preferem mostrar os resultados separadamente por país.

Pesquisas escolares transnacionais que direcionam questões aos diretores escolares, como o PISA e o TIMSS, não perguntam o gênero dos entrevistados. A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), que foca principalmente os docentes do 1º nível da educação secundária, é uma das poucas fontes que perguntam

se o diretor escolar é homem ou mulher. A estimativa da TALIS é baseada em uma amostra e não em um censo das escolas, mas é, de maneira geral, consistente com os dados administrativos reportados pela Eurostat sobre funcionários de gestão escolar na União Europeia e em países do Espaço Econômico Europeu. A Eurostat inclui diretores, vice-diretores e outras posições de liderança com responsabilidades similares, mas não funcionários de apoio administrativo.

Os dados mostram que a desigualdade de gênero nos cargos de direção escolares também persiste nos países da OCDE. Na maioria dos países, a parcela de homens entre os diretores é maior do que entre os docentes. Em média, nos países da OCDE, 68% dos docentes do primeiro nível da educação secundária são mulheres, mas as mulheres representam apenas 45% dos diretores (Van Damme, 2017). As mulheres são particularmente sub-representadas em alguns países: 39% dos docentes do primeiro nível da educação secundária no Japão eram mulheres, mas apenas 6% eram diretores escolares. Na Coreia do Sul, as parcelas eram respectivamente de 68% e 13% (Figura 9).

FIGURA 9:
No Japão, apenas 6% dos diretores escolares do primeiro nível da educação secundária são mulheres
Porcentagem de diretoras e professoras do 1º nível da educação secundária, em países selecionados, 2010–2013



Fonte: dados de 2013 OECD TALIS, complementação de (Commonwealth Secretariat; UNESCO, 2010) para a Dominica e Lesoto no nível secundário e (Wills, 2015) para a África do Sul.

Onde há dados disponíveis para níveis diferentes, a parcela de mulheres em cargos de direção diminui nos níveis mais altos. Por exemplo, na Áustria, 79% dos diretores da escola primária eram mulheres, comparado com apenas 32% dos diretores de escolas do primeiro nível da educação secundária. Na Suécia, as parcelas eram de 73% na escola primária e 45% no 2º nível da educação secundária (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Em Ruanda, 30% dos diretores da escola primária e 19% dos da secundária eram mulheres (USAID, 2014).

No entanto, a proporção de diretoras escolares está aumentando. Por exemplo, nos EUA, a porcentagem de diretoras em escolas públicas aumentou de 35% em 1993/94 para 52% em 2011/12 (United States NCES, 2016). Uma vez que os diretores normalmente advêm do quadro docente e a experiência aumenta a probabilidade de ser promovido, a parcela geral de mulheres na liderança escolar provavelmente continuará a crescer.

Ainda menos mulheres ocupam cargos de direção na educação superior. Em 2009, apenas 13% das instituições de educação superior em 27 países da UE eram dirigidas por mulheres (Morley, 2014). Uma pesquisa nos países da *Commonwealth* mostrou que, em 2006, as mulheres eram as diretoras executivas em 9% de 107 instituições de educação superior na Índia, e apenas 1% de 81 instituições de educação superior em países da África Subsaariana que falam a língua inglesa. Os percentuais são maiores para cargos menos elevados: na Índia, 20% dos reitores e 23% dos chefes ou diretores de departamento eram mulheres, e nos países anglófilos da África Subsaariana as mulheres correspondiam a 13% dos reitores e 18% dos chefes ou diretores de departamento (Singh, 2008).

Na Europa, 18% dos docentes universitários são mulheres (Vernos, 2013), a porcentagem é de 26% na Índia (Morely; Crossouard, 2014), e de 27% na Austrália (Universities Australia, 2017). Nos Países Baixos, 5 milhões de euros foram alocados a mais em 2017 para reduzir as disparidades por meio da contratação de 100 professoras a adicionais (OECD, 2017b). Na Universidade Makerere, em Uganda, apesar de a parcela de professoras adjuntas ter aumentado de 19% em 1996 para 33% em 2008, a porcentagem de professoras ou professoras adjuntas aumentou apenas de 4% para 12% (Kagoda, 2011).

A PARTICIPAÇÃO FEMININA EM COMITÊS DE GESTÃO ESCOLAR TAMBÉM É LIMITADA

Um comitê de gestão escolar tem diversas funções. Além de monitorar o desempenho de docentes e estudantes, ele pode tomar decisões sobre o quadro de pessoal, currículos e outras questões (Barrera-Osorio et al., 2009; Bruns et al., 2011; Demas; Arcia, 2015). A participação nesses comitês escolares melhora o acesso das mulheres à informação e as empodera (Masue; Askvik, 2017). Na Índia, uma participação maior de mulheres em cargos de direção foi relacionada com resultados melhores das meninas em avaliações (Beaman et al., 2012).

Ainda assim, as mulheres são geralmente sub-representadas em comitês gestores e, onde elas ocupam cargos, tendem a ser demandadas para funções de questões sociais e bem-estar, e não funções que envolvam decisões executivas ou financeiras. Além disso, mesmo quando são membros de comitês, as mulheres podem ainda se sentir relutantes ou incapazes de participar plenamente das discussões.

Na Guatemala, a participação das mulheres é limitada pela cultura machista, na qual o papel principal das mulheres é considerado o cuidado das crianças e da família. Em um estudo de caso que cobre quatro escolas comunitárias, nenhuma mulher participava dos comitês gestores escolares (Gershberg et al., 2009). Um programa de melhorias escolares em grande escala iniciado em seis estados nigerianos em 2009 incluiu intervenções voltadas a aumentar a participação comunitária na gestão escolar. A participação de mulheres em comitês melhorou, mas continua baixa. Apenas 30% das escolas alcançaram um parâmetro de referência de uma mulher participando de pelo menos dois encontros, indo de 11% no estado de Jigawa a 72% no estado de Lagos (Daga, 2016).

Cotas têm sido usadas para estipular uma presença proporcional na gestão escolar. Na Índia, a metade dos membros de comitês de gestão escolar em escolas públicas teriam de ser mulheres, e em Bangladesh, a cota é de três a cada dez. As cotas também são exigidas na Tanzânia. No entanto, os homens continuam a dominar a participação e os processos decisórios (Masue, 2014).



Estudantes brincam fora de casa em Cabul, Afeganistão, após realizarem seus exames de final de ano.

© Arete / Ivan Armando Flores

A educação nos outros ODS: uma perspectiva de gênero em saúde, saneamento e agricultura

A educação é fundamental para alcançar os ODS, pois educação e formação ajudam a desenvolver as capacidades profissionais como um todo e em cada setor, e porque a educação influencia a conquista de outros resultados de desenvolvimento.

A educação ajuda a desenvolver as capacidades de homens e mulheres de implementar estratégias de desenvolvimento...

Todos os setores necessitam de profissionais qualificados em número suficiente para garantir a prestação do serviço e todas as estratégias setoriais de recursos humanos devem integrar a perspectiva de gênero para que homens e mulheres possam participar de forma igual na força de trabalho. É preciso dar mais atenção às barreiras institucionais enfrentadas por trabalhadoras mulheres nos setores de saúde, água e saneamento e agricultura, bem como a estereótipos de gênero nas profissões.

... NO SETOR DA SAÚDE

As mulheres ocupam um lugar primordial na força de trabalho da saúde (Langer et al., 2015). Enfermeiros e cuidadores são, em sua maioria, mulheres. Uma estimativa sugeriu que, em muitos países, as mulheres correspondem a mais de 75% da força de trabalho da saúde (WHO, 2008). A Meta 3.c do ODS visa a aumentar o financiamento da saúde e a melhorar a contratação, desenvolvimento, formação e retenção da força de trabalho da saúde nos países mais pobres. Usando um patamar mínimo de 4,45 médicos, enfermeiros e parteiros para cada mil pessoas, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estimou que havia um déficit mundial de 17,4 milhões de profissionais da saúde em 2013, que incluía um déficit de 2,6 milhões de médicos e 9 milhões de enfermeiros e parteiros (WHO, 2016). Os países com as maiores incidências de doenças são também os com a menor densidade de profissionais da saúde, e o mesmo se aplica dentro dos países, com as áreas rurais ficando atrás dos centros urbanos (Crisp; Chen, 2014).

No que diz respeito à enfermagem, a visão estratégica mundial mais recente prioriza a educação e contratação, um melhor envolvimento na elaboração de políticas para a saúde, parcerias colaborativas e maior vontade política para investir em enfermeiros e parteiros e com base em dados mais consistentes (WHO, 2016). A escassez de docentes para lecionar em escolas de enfermagem também é uma questão. A falta de incentivos adequados em programas acadêmicos, o número reduzido de cargos de tempo integral ou equivalentes e a migração de enfermeiros são fatores para a redução da disponibilidade de profissionais qualificados para lecionar enfermagem (Nardi; Gyurko, 2013). Um estudo de 2010 em instituições de formação no Quênia mostrou desigualdades de gênero que precisam ser combatidas. Homens e mulheres estavam concentrados em grupos diferentes: por exemplo, farmácia era considerada um emprego masculino. Embora a profissão de enfermagem

seja feminizada, 80% dos docentes em instituições de ensino exclusivas para enfermagem eram homens (Newman, 2014).

Em alguns países, houve tentativas de contratar mais enfermeiros homens. Uma barreira importante à contratação de enfermeiros homens é a necessidade de combater o estereótipo de que a enfermagem é uma profissão feminina. Nos Estados Unidos, foram criadas instituições para combater estereótipos sobre profissão de enfermagem. Por exemplo, a Assembleia Americana para Homens na Enfermagem incentiva homens a se inscreverem em programas de enfermagem, com o objetivo de aumentar a participação masculina para 20% até 2020 (AAMN, 2018; MacWilliams et al., 2013).

Agentes comunitários da saúde qualificados desempenham um papel importante de aliviar a escassez de profissionais (UNESCO, 2016a). Eles são, em geral, moradores locais com educação básica que recebem formação profissional. As estratégias de remuneração variam, indo de trabalho voluntário a cargos integrais remunerados (Olaniran et al., 2017). Os agentes comunitários de saúde contribuíram substancialmente para reduzir a mortalidade materna e infantil no mundo. Nos Estados Unidos, eles também estão ajudando a diminuir o tratamento de doenças não transmissíveis, como hipertensão e problemas cardiovasculares, principalmente para populações de difícil acesso (Perry et al., 2014). No que diz respeito à aceitação pela comunidade, análises da Tanzânia mostraram que homens têm maior probabilidade de se sentirem mais confortáveis com agentes do sexo masculino e mulheres com agentes do sexo feminino, para discutir questões de saúde (Feldhaus et al., 2015).

No Brasil, Etiópia, Índia e Paquistão, programas de agentes comunitários da saúde foram ampliados consideravelmente, e os países fizeram esforços para integrar agentes da comunidade aos sistemas de saúde (Zulu et al., 2014). Por exemplo, no programa brasileiro de Serviço Especial de Saúde Pública, 240 mil agentes de saúde fazem visitas domiciliares a 110 milhões de pessoas. No Paquistão, um programa para mulheres agentes de saúde (*Lady Health Worker Programme*) tem mais de 90 mil profissionais, atendendo a 70% da população rural. A Índia tem um dos sistemas mais amplos, incluindo 800 mil ativistas de saúde social acreditados, 1,2 milhões de profissionais *anganwadi* (ou saúde materno-infantil local) e mais de 200 mil auxiliares de enfermagem e parteiras (Perry et al., 2014). Em reconhecimento da importância desse tipo de programa, em 2017, 23 delegações de países traçaram planos para institucionalizar os sistemas de saúde comunitária, em colaboração com a USAID, o UNICEF, a OMS e a Fundação Bill e Melinda Gates (Zambruni et al., 2017).

Diversos desafios precisam ser superados para melhorar as condições de trabalho para os agentes de saúde. Tem-se observado que mulheres na enfermagem, como agentes comunitários de saúde e cuidadoras fazem ajustes no âmbito privado para desafios sistêmicos que elas enfrentam em sua profissão, aumentando as desigualdades de gênero no sistema de saúde e na sociedade (George, 2008). As agentes comunitárias de saúde continuam sendo desvalorizadas, recebendo salários baixos, tendo uma carga de trabalho excessiva e não recebendo o devido apoio (Zambruni et al., 2017). Agentes comunitárias de saúde também sofrem, muitas vezes, com a violência de gênero, e são necessários esforços mais fortes para que tenham um ambiente de trabalho seguro (HIFA, 2017).

... NO SETOR DE ÁGUA E SANEAMENTO

É preciso um maior envolvimento das mulheres para alcançar a Meta 6.b, e fortalecer a participação das comunidades locais para uma melhor gestão da água e do saneamento. As mulheres estão na linha de frente do setor de saneamento comunitário, no entanto, em alguns contextos, os homens são, primordialmente, aqueles que tomam as decisões em termos de investimentos e construção de latrinas.

Há uma escassez significativa de profissionais qualificados no setor de saneamento. O Relatório da Análise e Avaliação Global de Saneamento e Água Potável (*Global Analysis and Assessment of Sanitation and Drinking-Water – GLASS*) de 2012, que se refere a 74 países em desenvolvimento, mostrou que as mulheres correspondiam a menos de 10% da força de trabalho na metade dos países analisados (WHO; UN Water, 2012). Uma análise de 12 países de renda baixa e média mostrou que profissionais mulheres constituíam 17% da força de trabalho, em média, indo de um mínimo de 7% em Papua-Nova Guiné até um máximo de 35% em Burkina Faso e na África do Sul (International Water Association, 2014).

Políticas para aprimorar o equilíbrio de gênero nos serviços da água precisam incluir melhorias na educação, investimento em redes e aumento do uso de instrumentos legais (Das; Hatzfeldt, 2017). No Peru, o governo decretou uma lei de oportunidades iguais em 2007 para abordar a governança e as relações de gênero. Governos locais adotaram essa lei e fornecedores de água em cidades pequenas introduziram reformas para garantir uma representação igualitária de homens e mulheres nos conselhos de supervisão da gestão da água. Na Tanzânia, a Política Nacional da Água exige que comitês da comunidade local para a água garantam a representação igualitária de homens e mulheres e implementem uma política de contratação baseada em méritos e sensível a gênero. Em Uganda, reformas realizadas após uma revisão institucional em 2003 aumentaram a representação feminina em posições de gestão no Ministério da Água e Meio Ambiente de 0% para 18% (Water and Sanitation Program, 2010).

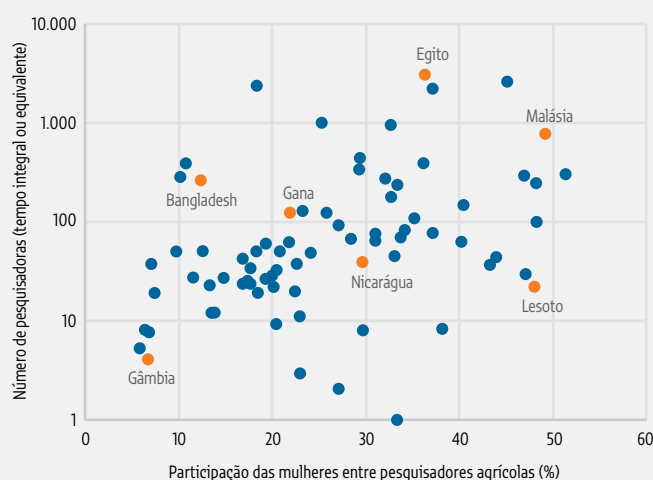
Na África do Sul, a política nacional de gênero recomenda que mulheres de zonas rurais recebam formação em gestão e reparação de sistemas de água e bombeamento. O projeto Trabalhando para a Água criou 180 mil empregos de tempo integral nas últimas duas décadas e garantiu que 52% dos benefícios de treinamento e geração de renda fossem conferidos às mulheres ao exigir que os recursos fossem alocados de forma consciente em relação a gênero (International Water Association, 2016).

... E NO SETOR AGRÍCOLA

O trabalho agrícola é muitas vezes considerado como de domínio masculino, apesar do fato de que as mulheres constituem cerca da metade do setor no mundo. Nos países mais ricos, tem havido o ressurgimento de mulheres agricultoras e um interesse crescente entre as mulheres por estudos superiores relativos à agricultura. No Reino Unido, o número de mulheres administrando fazendas aumentou em quase 10% entre 2010 e 2013, e 28% da força de trabalho agrícola é feminina. Cursos universitários relativos à agricultura atraíram 25% mais mulheres do que homens em 2015 (UK DEFRA, 2016). Na Austrália, desde 2003, a matrícula feminina em universidades de agronomia superou a masculina, sendo a agricultura agora considerada igualmente apropriada para ambos os sexos (Pratley, 2017).

FIGURA 10:

As mulheres são a minoria de pesquisadoras do setor agrícola
Parcela de mulheres entre pesquisadores agrícolas, 2009-2014



Fonte: ASTI (2017).

As mulheres correspondem a menos da metade dos pesquisadores agrícolas empregados pelo governo, academia e organizações sem fins lucrativos, mas há variações grandes entre os países (Figura 10). Na África Subsaariana, em 39 países, aproximadamente 27% dos pesquisadores eram mulheres. Como acontece em muitos outros setores, a participação feminina diminui em posições de alto escalão, e as mulheres enfrentam muitos desafios durante e anteriormente às suas carreiras científicas (Beintema, 2014).

A educação tem interações importantes com saúde, água e saneamento e agricultura

A educação está tanto transformando como sendo transformada pelos desafios do desenvolvimento. Esta seção discute exemplos de relações entre educação e resultados em três setores.

A educação influencia o comportamento de prevenção contra doenças não transmissíveis

Em 2012, doenças não transmissíveis como câncer, diabetes, doenças respiratórias crônicas e cardiovasculares, além das causadas por álcool, tabaco, excesso de sódio e sedentarismo responderam por 68% das mortes no mundo, três quartos das quais ocorreram em países de renda baixa e média (WHO, 2014).

A influência mediadora da educação sobre as doenças não transmissíveis se dá por meio de diferentes canais. A educação afeta o comportamento por meio de processos cognitivos e psicológicos, renda e o empoderamento. Inicialmente, a educação pode afetar negativamente o comportamento em relação à saúde, uma vez que populações mais instruídas podem arcar com estilos de vida pouco saudáveis. Na medida em que a disponibilidade de informações precisas sobre a saúde aumenta, a relação entre educação e comportamento saudável se torna positiva, apesar de poder sofrer variações por gênero (Baker et al., 2017).

A educação formal e não formal pode ajudar a reduzir a obesidade

A obesidade mais do que dobrou no mundo entre 1980 e 2014. A epidemia é cada vez mais global e nenhum país apresentou um declínio significativo nas últimas três décadas. Entre adultos, a obesidade era de mais de 50% entre mulheres em países do Norte da África e Ásia Ocidental (Kuait, Líbia e Catar) e Pacífico (Kiribati, Estados Federativos da Micronésia, Samoa e Tonga) (Ng et al., 2014). Uma análise sistemática de 91 países mostrou que a relação entre nível de instrução e obesidade varia de acordo com a renda do país e a prevalência geral da obesidade (Cohen et al., 2013). Em países de renda baixa com baixa prevalência de obesidade (com algumas exceções, como o Camboja), as mulheres mais instruídas eram as que tinham maior probabilidade de serem obesas. Em países de renda média com uma prevalência maior de obesidade, como Colômbia, República Dominicana e Peru, verifica-se o oposto (**Figura 11**).

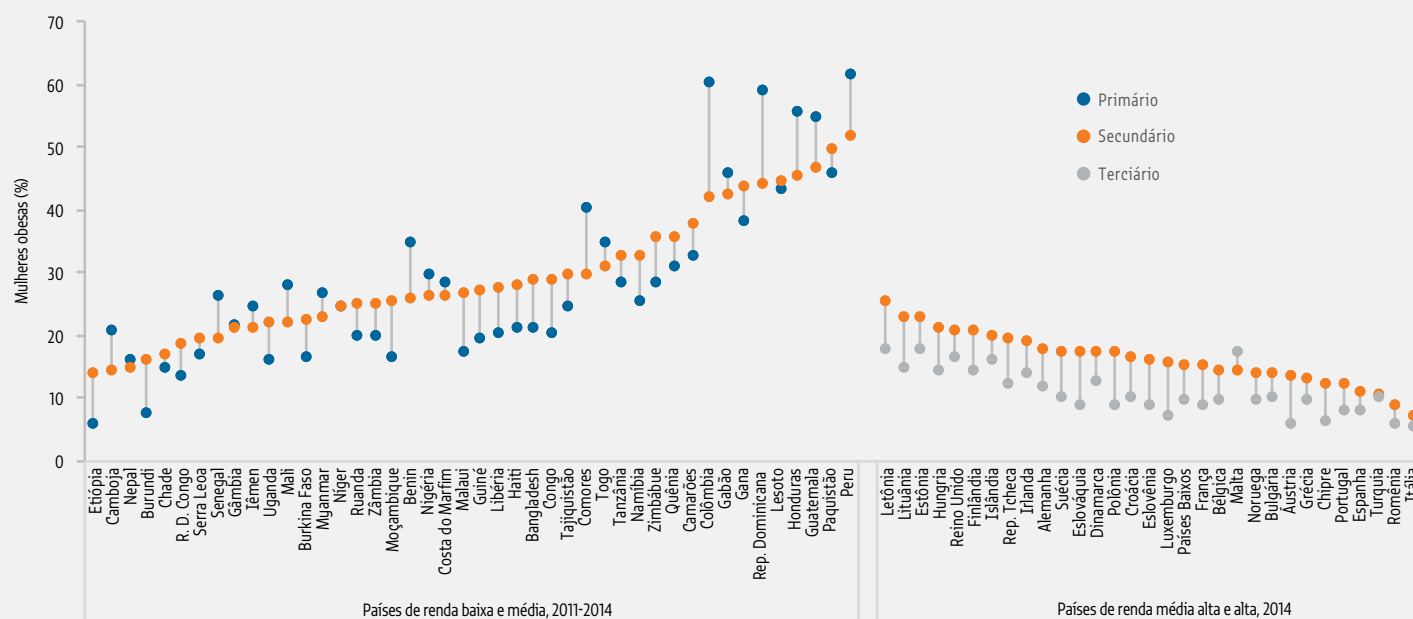
Em países de renda alta, a educação superior relaciona-se com uma menor probabilidade de obesidade tanto entre homens como mulheres. Em 24 países da OCDE, 19% dos adultos eram obesos em 2011, e adultos com educação terciária tinham probabilidade duas vezes menor de serem obesos do que os que não chegaram ao 2º nível da educação secundária. Entre esses últimos, 28% das mulheres (e 22% dos homens) eram obesas, comparado com 12% das mulheres (e 15% dos homens) com educação terciária (OECD, 2013). Essas descobertas foram apoiadas por uma análise de dados longitudinais em homens gêmeos univitelinos na Austrália, que mostrou que a educação também reduzia a probabilidade de sobrepeso (Webbink et al., 2010).

Obesidade e sobrepeso são cada vez mais ligadas à desigualdade educacional e socioeconômica. Uma comparação de 34 países na América do Norte e Europa em 2002, 2006 e 2010 mostrou que as desigualdades socioeconômicas na saúde estavam crescendo, conforme medido pelos níveis de atividade física e massa corporal (Elgar et al., 2015). Nos países da OCDE, a obesidade tem crescido rapidamente entre homens menos instruídos/com nível de ensino mais baixo e mulheres com nível de ensino mediano, exceto nos Estados Unidos. Por exemplo, na Coreia do Sul, as mulheres com nível de ensino mais baixo tinham probabilidade cinco vezes maior em 2010 de estarem acima do peso ou obesas do que àquelas com nível de ensino superior, ao passo, que em 2014, a probabilidade era seis vezes maior (OECD, 2017a).

FIGURA 11:

O efeito da educação sobre a obesidade muda dos países mais pobres para os mais ricos

Porcentagem de mulheres obesas, por nível de ensino, países selecionados, 2011-2014



Fonte: DHS StatCompiler para países de renda baixa e média; Eurostat para países de renda média alta e alta.

A atividade física é um comportamento saudável importante que pode ajudar a reduzir a obesidade. Em 2010, mais de 80% dos adolescentes de 11 a 17 anos que frequentavam a escola não eram suficientemente ativos, ou seja, não participavam de pelo menos 60 minutos por dia de atividade física moderada a intensiva. Na maioria dos países, as meninas eram menos fisicamente ativas do que os meninos (WHO, 2014).

Em alguns casos, a atividade física e movimentação de meninas adolescentes é restrita por normas legais e culturais. Na Arábia Saudita, a obesidade é uma preocupação da saúde pública geral, mas é uma questão mais séria entre as meninas do que os meninos, sendo ao menos parte desse desafio relacionada com restrições à atividade física e educação para meninas e mulheres (Mahfouz et al., 2011). Na Filadélfia, nos Estados Unidos, meninas adolescentes tinham probabilidade muito menor de serem ativas do que os meninos – 28% das meninas eram sedentárias comparado com 11% dos meninos (Lenhart et al., 2012).

Uma revisão de programas de atividade física na escola de 44 estudos mostrou que materiais educativos impressos e mudanças nos currículos escolares para promover atividade física tiveram impactos positivos na saúde e conseguiram aumentar a duração da atividade física entre os estudantes (Dobbins et al., 2013). Campanhas não formais e informais também fazem diferença. Em Tonga, a estratégia nacional para prevenir e controlar doenças não transmissíveis foi usada para promover atividades físicas entre mulheres e incentivá-las a jogar *netball*. Desde 2012, ela realizou atualizações de mobilização comunitária, campanhas de publicidade e educação interpessoal (WHO, 2014).

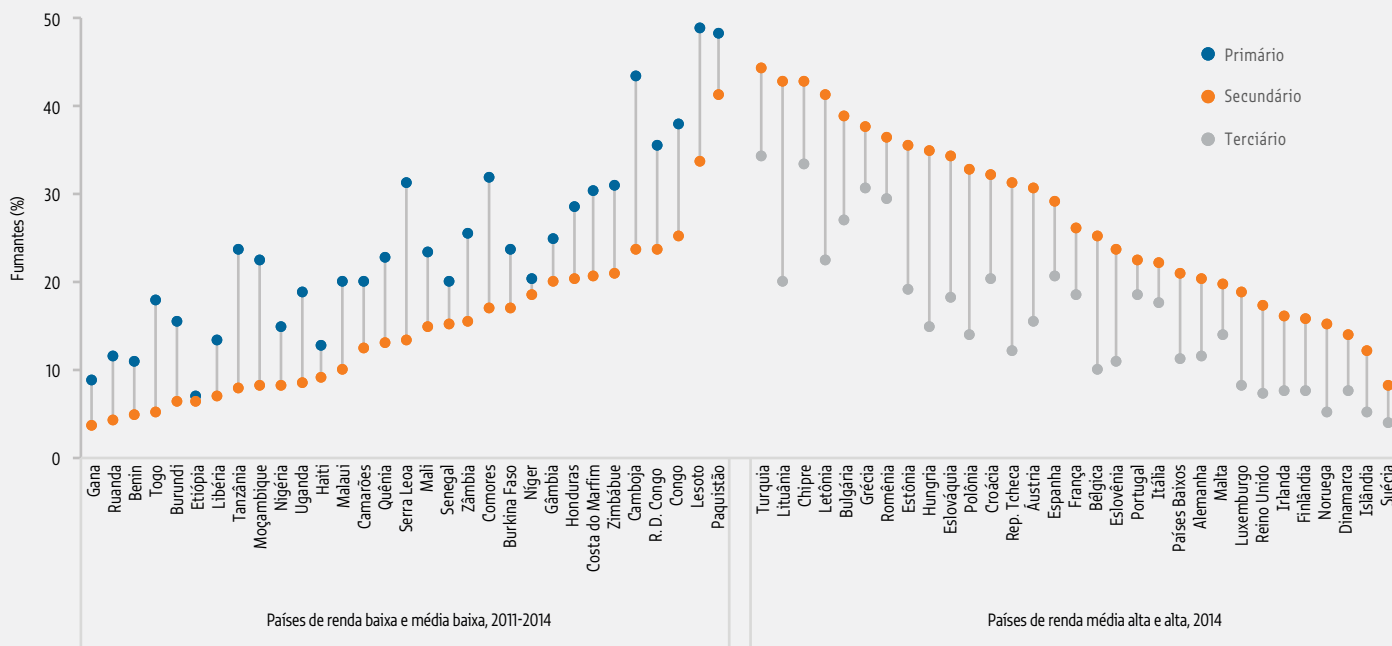
A educação está relacionada a um menor consumo de tabaco

O tabaco é a principal causa de mortes evitáveis no mundo; 6,4 milhões de pessoas morreram como resultado do consumo de tabaco em 2015. Globalmente, em 2012, 21% dos adultos fumavam: 36% dos homens e 7% das mulheres. Na OCDE, 23 países tinham dados sobre o tabagismo, que mostravam que 44% dos homens e 33% das mulheres com menos do que o 2º nível da educação secundária fumavam, comparado com 24% dos homens e 19% das mulheres com educação terciária (OECD, 2013). Desagregar o consumo de tabaco por nível de ensino evidencia que, tanto em países pobres como ricos, homens mais instruídos têm menos chances de consumir tabaco (Figura 12).

FIGURA 12:

Mais educação se relaciona com menos consumo de tabaco

Porcentagem de homens que fumam, por nível de ensino, países selecionados, 2011-2014



Fonte: DHS StatCompiler para países de renda baixa e média; Eurostat para países de renda média alta e alta.

A prevalência do tabagismo aumentou globalmente entre as mulheres com certo atraso, na medida em que normas culturais mudam. Embora o consumo de tabaco se correlacione negativamente com a educação, essa relação muda por faixa etária e é diferente para homens e mulheres. Na França, entre os mais idosos, os homens com menos estudos tinham chance 1,5 vezes maior de fumar do que os mais instruídos; entre os mais jovens, os homens com menos estudos tinham chances 5 vezes maiores de fumar do que os mais instruídos. Entre as mulheres mais idosas, as mais instruídas tinham chances duas vezes maiores de fumar do que as com menor nível de ensino; entre as mais jovens, as menos instruídas tinham chances 3,7 vezes maiores de fumar do que as com menor nível de ensino (Pampel et al., 2015).

Empresas de tabaco voltaram sua atenção para os países mais pobres do mundo, onde o consumo continua a aumentar. Dados de pesquisas mundiais sobre o tabaco mostram que o número de meninas adolescentes fumantes em países africanos excede em muito o número de mulheres adultas, devido ao aumento da publicidade e do acesso ao tabaco. Por exemplo, na Gâmbia, 3% das mulheres adultas em contraste a 37% das meninas adolescentes utilizavam algum produto de tabaco (Good Business, 2016). Uma resposta mundial sensível a gênero para controlar o uso do tabaco é necessária. No entanto, a maioria das diretrizes nacionais para tratar da dependência do tabaco são neutras ou não dizem respeito a gênero (Bottorff et al., 2014).

A indústria do tabaco comercializa sistematicamente os cigarros com focos diferenciados por gênero, usando qualidades femininas ou masculinas em suas campanhas para atrair a diferentes grupos demográficos. Por exemplo, historicamente, a indústria publicitária gastou bilhões para atrair as mulheres sugerindo que fumar as deixaria mais magras (Amos; Haglund, 2000; Cole; Fiore, 2014; Marine-Street, 2012). Na Indonésia, um dos países com a maior taxa de homens fumantes, as propagandas de tabaco são muito prevalentes e fumar está fortemente relacionado com a identidade masculina (Ng et al., 2006; Nichter et al., 2009).

A educação informal pode influenciar o hábito de fumar. Alertas contundentes de saúde estão entre os meios mais eficientes de persuasão. Entre janeiro de 2009 e junho de 2014, o número de países que realizaram campanhas nacionais de massa contra o fumo/tabagismo com pelo menos três semanas de duração aumentou de 23 para 39 (WHO, 2015b).

A educação dos jovens sobre propagandas das quais são alvo pode ser melhor alcançada usando-se os mesmos métodos publicitários que foram usados com sucesso pela indústria do tabaco (Barbeau et al., 2014). Em alguns países, imagens de pais e homens de família têm sido usadas para desafiar a associação entre fumo e masculinidade e incentivar os homens a parar de fumar (Bottorff et al., 2014). Em Botsuana, uma intervenção feita em mídias sociais incentivou meninas a usar frases específicas para pontuar sua decisão de não fumar. A campanha foi integrada na vida social adolescente e é também muito popular no Facebook (Good Business, 2016).

QUESTÕES DE ÁGUA E SANEAMENTO AFETAM NEGATIVAMENTE MENINAS E MULHERES

A qualidade da água e do saneamento tem efeitos gritantes no desenvolvimento cognitivo e função cerebral das crianças, influenciando a capacidade de aprendizado ao longo da vida (Piper et al., 2017). No entanto, há também outras relações entre água, saneamento e educação.

Meninas e mulheres são, na maioria das vezes, responsáveis por coletarem água, principalmente nas zonas rurais. Consequentemente, a falta de acesso fácil à água para uso doméstico tem um efeito prejudicial na frequência escolar (UNESCO, 2015a). Em Gana, uma análise de quatro rodadas de dados das Pesquisas de Demografia e Saúde entre 1993 e 2008 mostrou que a redução pela metade do tempo de buscar água aumentava a frequência escolar de meninas em cerca de sete pontos percentuais (Nauges, 2017). Uma análise de 24 países da África Subsaariana estimou que 13,5 milhões de mulheres e 3,4 milhões de crianças gastavam mais de 30 minutos por dia coletando água para uso doméstico; em todos os países, as meninas tinham probabilidades maiores que os meninos de terem a responsabilidade de buscar água (Graham et al., 2016).

A Mudança climática e o crescimento populacional aumentam a insegurança da água e intensificam o impacto na educação. Por exemplo, em Botsuana, mais da metade das meninas gastavam mais tempo buscando água para uso doméstico durante secas (Chigwanda, 2016). Na Índia, nos estados de Gujarate e Rajastão uma pesquisa de estudantes da escola secundária de 500 famílias que frequentavam 8 escolas revelou que mais de 90% viam a escassez de águas subterrâneas como um problema grave que afetava sua educação. Em média, 60% dos estudantes perdiam cerca de dois dias de aula por mês. Em Rajastão, as alunas perdiam pelo menos cinco dias de aula por mês a taxas de duas a dez vezes maiores que os alunos (Kookana et al., 2016).

Políticas voltadas a aumentar o acesso a infraestruturas relacionadas à água são importantes na redução do tempo gasto com essas tarefas. No Nepal, um projeto comunitário de reservatório de água e saneamento focou o acesso a latrinas para oferecer um ambiente seguro para mulheres e reduzir o tempo necessário para gerir a oferta doméstica de água. O tempo médio para buscar água foi diminuído de 3,8 para 2 horas por dia, o que liberou tempo para atividades educacionais (Asian Development Bank, 2015). Na China, um programa massivo de tratamento de água, que começou nos anos 1980, beneficiou meninas rurais a ponto de a lacuna de gênero na educação em vilarejos afetados ser eliminada (Zhang; Xu, 2016).

Os bairros pobres e favelas também enfrentam falta de água. Em complexos habitacionais de baixa renda em Blantyre, Malawi, populações periurbanas não têm acesso à água potável e transportável. Em áreas não planejadas e de assentamento irregular, as meninas frequentemente ficam de fora da escola para ajudar suas mães a coletar água (Chipeta, 2009). Em Deli, na Índia, 20% dos residentes vivem em favelas e assentamentos. Mães relataram que as meninas perdiam aula devido a diferentes tarefas, incluindo coleta de água, situação que piorou devido ao crescimento das populações de favelas, aumento das secas e níveis imprevisíveis de precipitação (Kher et al., 2015).

O gerenciamento da higiene menstrual é uma questão-chave para a escolarização de meninas adolescentes

A higiene menstrual é uma questão de saúde pública que requer melhor planejamento (Mahon; Fernandes, 2010). A visibilidade mundial da questão aumentou nos últimos anos (Sommer; Sahin, 2013). No entanto, medidas políticas consistentes de financiamento do saneamento se voltavam para mulheres em apenas 11 de 74 países pesquisados (WHO; UN Water, 2017).

A falta de cuidados sanitários adequados para meninas adolescentes tem diversas consequências para a educação. Em Bangladesh, um estudo nacionalmente representativo de 2013 mostrou que 41% das alunas de 11 a 17 anos em Bangladesh relataram perder 2,8 dias de aula por ciclo menstrual (Alam et al., 2017).

Uma análise recente da documentação de políticas em escolas de 21 países de renda baixa e média identificou pouca atenção destinada ao gerenciamento da higiene menstrual nos planejamentos do setor educacional (Sommer et al., 2017). Um estudo em zonas rurais de Etiópia, Quênia, Moçambique, Ruanda, Uganda e Zâmbia mostrou que menos de 20% das escolas tinham pelo menos quatro dos cinco serviços de higiene menstrual recomendados (latrinas separadas por sexo com portas e fechaduras, água para uso, lixeiras) (Morgan et al., 2017).

Um estudo de viabilidade em zonas rurais do Quênia examinou as instalações sanitárias de 62 escolas primárias durante visitas surpresa. Descobriu-se que 60% tinham água para lavar as mãos, 13% tinham latrinas com água corrente e apenas 2% tinham sabonete (Alexander et al., 2014). Dados sobre gastos com água, saneamento e higiene em 89 escolas primárias rurais do Quênia mostraram que os gastos por estudante eram de, em média, US\$ 1,83 por ano, ao passo que o custo estimado para atender aos padrões básicos era de US\$ 3,03 por ano por estudante (Alexander et al., 2016).

A conscientização política da questão tem aumentado em alguns países. Na Índia, o governo propôs em 2010 um novo esquema para oferecer absorventes higiênicos subsidiados em zonas rurais (Garg et al., 2012). Análises de 28 estados e 4 territórios na Índia entre 2007 e 2015 mostraram que a oferta de banheiros femininos separados em escolas se associa positivamente com a matrícula e participação no 2º nível da educação secundária. No entanto, isso não melhora a situação para populações de castas discriminadas, o que indica desafios maiores à igualdade relacionados à intocabilidade (Ray; Datta, 2017).

Outros desafios incluem combater atitudes negativas em relação à menstruação e aumentar a oferta de informações e infraestrutura de saúde nas escolas (Sommer et al., 2015). Em zonas rurais da Bolívia, as meninas recebem informações limitadas dos docentes e pais sobre o gerenciamento da higiene menstrual, o que sugere a necessidade de sua inclusão no currículo escolar e nas políticas nacionais (Johnson et al., 2016).

SÃO NECESSÁRIAS INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS/EDUCATIVAS PARA ALCANÇAR PRODUTORAS AGRÍCOLAS MULHERES

Melhorar a produtividade agrícola é uma meta estratégica do ODS 3. Em 2010, as mulheres respondiam por cerca de 50% da força de trabalho agrária na África Subsaariana. Estima-se que a produtividade das mulheres por hectare seja menor que a dos homens, o que se deve principalmente ao acesso limitado à terra, tecnologia e outros. Se as mulheres tivessem o mesmo acesso a recursos, seu rendimento aumentaria de 20% a 30% (FAO, 2011).

Os homens utilizam mais insumos do que as mulheres, em termos de fertilizantes inorgânicos, variedades de sementes e serviços de extensão agrícola (Peterman et al., 2014). No norte da Nigéria, as mulheres produziram 28% menos que os homens. No entanto, após controle de fatores de produção observados, não havia diferenças no sul do país (Oseni et al., 2015). Um diferencial de produtividade entre homens e mulheres também foi observado na Etiópia (Aguilar et al., 2015). Em Uganda, observou-se que os homens usavam mais insumos, e a maior diferença entre homens e mulheres se relacionava às responsabilidades de cuidado com os filhos (Ali et al., 2016).

A lacuna de produtividade sugere uma necessidade de mais apoio e formação. Há muito se sabe que a extensão agrícola e serviços de consultoria frequentemente não alcançam as mulheres. Uma análise do acesso a serviços de extensão na Etiópia em 2010 mostrou que as mulheres chefes de família têm menos chances de ter acesso a esses serviços (Ragasa et al., 2013). Uma análise mais antiga da Nigéria mostrou que as mulheres agricultoras que eram supervisionadas por agentes de extensão mulheres tinham mais chances de ter mais acesso a serviços de extensão e de mostrar níveis mais altos de consciência e participação, o que sugere que organizações de extensão deveriam contratar mais agentes de extensão mulheres (Lahai et al., 1999). Uma análise da qualidade da consultoria recebida por mulheres no Sri Lanka mostrou que mulheres conversavam mais sobre suas colheitas com “médicos de plantas” mulheres (Lamontagne-Godwin et al., 2017).

No entanto, também percebe-se que, para seguir na direção de um controle equitativo de gênero de recursos e bens, o foco deveria estar na colaboração entre homens e mulheres, e não apenas nas mulheres em si (Russell et al., 2015). No leste da República Democrática do Congo, a participação de homens e mulheres em programas de extensão conjuntos levou a uma maior adoção de tecnologias como melhores variedades de legumes, plantio

em linha e fertilizantes minerais, alcançando resultados melhores do que esforços que enfocam apenas as agricultoras mulheres (Lambrecht et al., 2014).

Outra pesquisa sugere que responsabilidades, recursos e restrições específicas de gênero precisam ser considerados em programas de desenvolvimento agrícola para que eles beneficiem os agricultores das cooperativas. A criação de medidas desagregadas por sexo para a produtividade agrícola é repleta de pressupostos, o que significa que a ideia popular de que a produtividade das mulheres é menor é difícil de confirmar. Entretanto, como as mulheres realizam a maior parte do trabalho doméstico, há quem argumente que a resposta para aumentar a produtividade agrícola das mulheres vai além do setor agrícola, em intervenções que podem aliviar o fardo das mulheres – como melhorar o acesso à água, à educação e à saúde das crianças (Doss, 2017).



Menina de uma comunidade que recebeu assistência da ActionAid durante a epidemia de ebola, em Gollu, Serra Leoa.

© GEM Report/Kate Holt

Responsabilização para a igualdade de gênero na educação

Embora a maioria dos países tenha se comprometido por meio de tratados internacionais e leis nacionais a garantir a igualdade de gênero, esse relatório mostra que o princípio da igualdade é frequentemente violado mundialmente. Para agir e corrigir o problema, é importante determinar quem é responsável por alcançar a igualdade na educação e esperar que os responsáveis prestem contas de como eles cumprem suas responsabilidades.

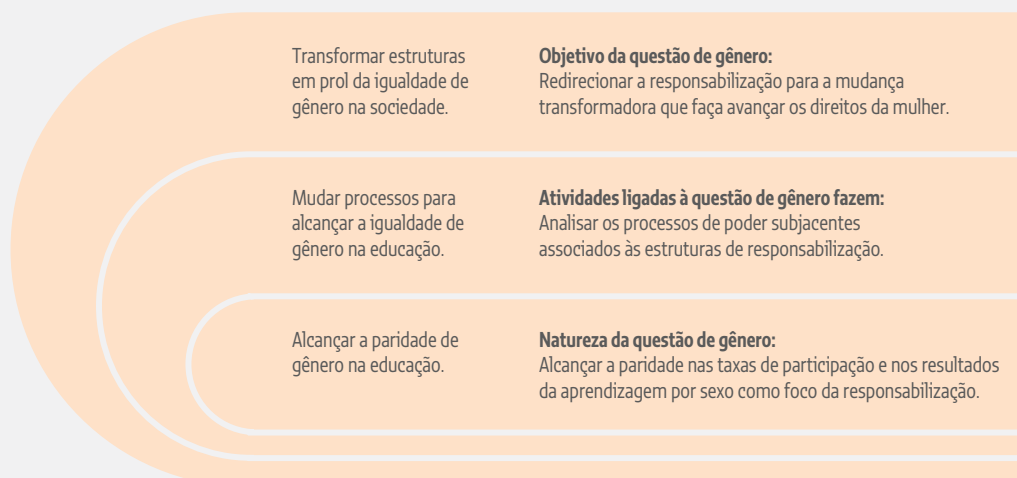
Alcançar a igualdade de gênero na educação envolve processos complexos e esforços de muitos atores. A responsabilização pode ajudar a garantir que todos estejam funcionando como deveriam. A responsabilização é um processo que ajuda indivíduos ou instituições a cumprir suas responsabilidades e alcançar objetivos. Para os propósitos desse relatório, ela pode ser entendida como tendo três elementos principais: primeiro, o ator precisa ter responsabilidades claramente definidas; segundo, o ator precisa ter a obrigação de prestar contas de como as responsabilidades têm de ser cumpridas; e terceiro, é preciso uma justificativa legal, política, social ou moral para a obrigação de prestar contas.

A maneira pela qual as responsabilidades são definidas e atribuídas muda dependendo de como o gênero é conceituado. Os três conceitos sobre a desigualdade de gênero que se apresentam, cada um com uma perspectiva cada vez mais abrangente, oferecem implicações diferentes para a natureza, foco e limites da responsabilização (Unterhalter et al., 2018) (**Figura 13**).

- O nível mais restrito e descritivo foca em avaliar as responsabilidades para garantir a paridade de gênero na participação educacional e resultados da aprendizagem, deixando de lado questões de dinâmicas de poder que alimentam a desigualdade de gênero.

FIGURA 13.

Conceitos diferentes de gênero têm implicações diferentes para a responsabilização



Fonte: com base em Unterhalter et al. (2018).

- O próximo nível, sob uma perspectiva mais analítica, busca expor e questionar as relações e processos associados com o exercício do poder que causam a desigualdade de gênero.
- O nível mais abrangente diz respeito às aspirações normativas da justiça ou da igualdade na sociedade e para além da educação propriamente dita.

Todas as três abordagens têm valor, e as diferenças na conceituação deveriam ser aceitas. É necessário um entendimento de todos os níveis para desafiar estereótipos, processos pedagógicos e resultados educacionais e entender se um sistema educacional apoia uma agenda de direitos ou se é cúmplice de seu enfraquecimento.

Por exemplo, o governo é um ator responsável pela oferta educacional. No nível mais restrito, a responsabilidade do governo pode ser definida em termos de garantir a paridade de gênero nas taxas de participação, alocação de recursos financeiros e representação em órgãos decisores. Aqui, os mecanismos de responsabilização deveriam se focar na coleta de dados desagregados para monitorar as disparidades e apoiar programas de ação afirmativa para alcançar a paridade. No próximo nível, o governo é responsável e deveria ser responsabilizado por definir os processos de desenvolvimento de políticas educacionais nos quais as desigualdades de gênero estão enraizadas. Por fim, no nível mais alto, o governo é responsável por acompanhar como políticas estratégicas afetam o gozo igualitário dos direitos a longo prazo. Os mecanismos de responsabilização aqui exigem evidências qualitativas que documentem a interseção de gênero e poder.

Garantir a igualdade de gênero na educação é uma empreitada coletiva na qual todos os atores – e não apenas o governo – devem trabalhar juntos para cumprir suas responsabilidades. Por exemplo, escolas e docentes não trabalham sozinhos; eles dependem das ações de outros, desde decisões do governo até influências sociais, para cumprir suas responsabilidades para com a igualdade de gênero. Essa interdependência pode limitar a eficácia de mecanismos de responsabilização voltados a indivíduos ou atores institucionais para alcançar a igualdade de gênero na educação.

Ainda assim, é possível identificar responsabilidades ligadas a instituições ou indivíduos específicos, e pode-se esperar que os responsáveis prestem contas de suas ações, mesmo que os problemas e soluções difiram de acordo com o contexto. Esse relatório discute uma gama de recursos de responsabilização em vários contextos, e analisa como elas motivaram ou não os atores a mudar seu comportamento para alcançar a igualdade de gênero na educação (**Tabela 6**).

Em sistemas democráticos, por exemplo, o voto possibilita aos cidadãos exigir a responsabilização dos políticos, incluindo os responsáveis pela educação e a igualdade de gênero, apesar de que em alguns contextos a prática política também pode militar contra a promoção dos objetivos da igualdade de gênero. Atores do setor educacional podem se responsabilizar mutuamente invocando leis e normas. Os mecanismos podem ir de o governo garantir que as

regras sejam cumpridas internamente em vários níveis e órgãos, até instituições independentes fiscalizarem a paridade de gênero em salários e auxílios. Códigos de conduta formais e, mais frequentemente, informais, formam as bases da responsabilização educacional social e profissional; esses códigos demandam que indivíduos respeitem normas de responsabilidade aceitas por suas comunidades e pares. Embora mecanismos de desempenho sejam cada vez mais comuns para resultados educacionais relacionados com a pontuação em provas, eles ainda não foram usados sistematicamente para garantir o cumprimento das metas relativas à igualdade de gênero.

TABELA 6:
Abordagens de responsabilização para a igualdade de gênero na educação

Abordagem	Descrição	Motivação potencial
Eleitoral/política	Os cidadãos votam para eleger ou destituir políticos.	Destituição do cargo
Legal/regulamentar	Leis e regulamentos estabelecem fiscalizações e balanços formais, e o governo publica relatórios de inspeção ou auditoria.	Ação disciplinar
Baseada em desempenho	As autoridades avaliam informações de desempenho com respeito a processos, saídas e resultados.	Sanções ou recompensas
Social	Indivíduos ou comunidades usam sua própria experiência ou outras informações para pressionar os fornecedores educacionais a cumprir normas de comportamento adequado.	Dever moral Pressão pública
Profissional	Os pares observam e avaliam uns aos outros em seu grupo para garantir que eles alcancem padrões e expectativas compartilhados.	Dever profissional Pressão dos pares

Fonte: equipe do Relatório GEM.

Alguns atores podem demandar a responsabilização por meio de abordagens diferentes. Por exemplo, a comunidade internacional pode aplicar instrumentos legais quando coloca em prática os mecanismos de monitoramento de um tratado juridicamente vinculativo; ferramentas de desempenho quando retém a assistência financeira a um país devido ao seu histórico deficiente em igualdade de gênero; ou ferramentas sociais quando critica abertamente políticas discriminatórias.

Há uma ampla gama de abordagens possíveis para a responsabilização, e há variações gritantes em até que ponto os países as utilizam. Em alguns países, uma falta grave de controles e balanços é sintomática de negligência no exercício de funções governamentais ou profissionais. Mecanismos limitados de responsabilização foram identificados como a “maior barreira à integração efetiva de gênero” em países da OCDE (OECD, 2014). Em outros países, os mecanismos de responsabilização para a igualdade de gênero na educação estão se tornando mais enraizados. No entanto, as evidências da eficácia dos mecanismos de responsabilização para a igualdade de gênero na educação não estão comprovadas. Alguns países alcançam objetivos educacionais sem uma ênfase explícita nos mecanismos de responsabilização. Em outros países, os mecanismos de responsabilização promoveram um foco renovado no que é importante e preveniram violações.

Esta parte do relatório analisa evidências dos mecanismos existentes para responsabilizar atores-chave incumbidos de garantir a igualdade de gênero na educação. Ela consiste de quatro seções. A primeira seção analisa como são definidas a nível mundial as responsabilidades dos países com a igualdade de gênero na educação e como elas são colocadas em prática. A segunda seção foca as obrigações legais dos governos de criar um plano educacional não discriminatório. As duas últimas seções examinam as responsabilidades de atores-chave da educação para assegurar a igualdade no acesso à escola e oferecer igualdade de gênero por meio da escola.

Os países se comprometeram política e juridicamente com a igualdade de gênero na educação

A comunidade internacional tem se comprometido em alcançar a igualdade de gênero na educação pelo menos desde o estabelecimento das Nações Unidas: o Capítulo I da Carta da ONU descreve o esforço visando a realizar a cooperação internacional pela “promoção e incentivo do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais para todos sem distinção de raça, sexo, língua ou religião” (United Nations, 1945). Desde então, os países têm aumentado seu compromisso político e jurídico para com a igualdade de gênero na educação.

OS PAÍSES ASSUMIRAM UM COMPROMISSO POLÍTICO FORTE PARA ALCANÇAR A IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável compromete os países com a realização da igualdade de gênero ao longo de todos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Objetivos individuais atribuem importância maior a igualdade de gênero na educação, inclusive o ODS 4, que pede por uma educação inclusiva, equitativa e de boa qualidade, e o ODS 5, que se volta para a conquista da igualdade de gênero e empoderamento de meninas e mulheres. As metas do ODS 5 incluem a eliminação de todas as formas de discriminação, da violência de gênero e do casamento infantil, aumentando a participação da mulher em todos os níveis de tomada de decisão, e oferecendo acesso universal a serviços de saúde sexual e reprodutiva (CESR, 2017).

O Marco de Ação da Educação 2030, o roteiro para ação da comunidade internacional em prol do alcance do ODS 4, reconhece que a igualdade de gênero é essencial para que a educação do tipo certo seja estendida a todos. O marco diz que os governos precisam estabelecer políticas, planos e ambientes de aprendizagem sensíveis a gênero. Isso inclui eliminar a violência e discriminação baseada em gênero e oferecer apoio e formação

para docentes para uma aprendizagem equitativa entre os gêneros. A igualdade de gênero é integrada ao longo do ODS 4 usando indicadores desagregados por sexo. Além disso, a Meta 4.5 assegura a eliminação das disparidades de gênero na educação; a Meta 4.7 inclui a educação para a igualdade de gênero como componente necessário da educação para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global; e a forma de implementação 4.a monitora ambientes de aprendizagem seguros e sensíveis a gênero.

No entanto, a Agenda 2030 não é juridicamente vinculativa. Além disso, apesar de a responsabilização ter sido originalmente enfatizada na elaboração dos objetivos, ela foi depois substituída por um processo mais fraco de acompanhamento e revisão, com base principalmente em revisões nacionais voluntárias e que oferece espaço limitado para a sociedade civil e pouco reconhecimento da importância do monitoramento externo independente. Por exemplo, de 22 revisões nacionais realizadas em 2016, apenas quatro foram apresentadas por uma delegação diversificada que incluísse representantes de sindicatos, organizações da sociedade civil e setor privado, bem como atores governamentais (Finlândia, Alemanha, Noruega e Suíça) (CESR, 2017).

OS PAÍSES TAMBÉM REALIZARAM COMPROMISSOS JURÍDICOS PARA A IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

As obrigações legais dos Estados para com a educação vêm de tratados internacionais juridicamente vinculativos que colocam a responsabilidade dos governos de respeitar, proteger e fazer cumprir o direito à educação. Para respeitar o direito à educação, o Estado deve evitar interferir com o gozo desse direito por parte dos cidadãos. Para protegê-lo, o Estado deve garantir que terceiros não impeçam o acesso equitativo à e usufruto da educação. Para cumpri-lo, o Estado deve adotar medidas legislativas, administrativas, orçamentárias, jurídicas e outras para a realização desse direito. Todos os países ratificaram pelo menos um desses tratados.

Três tratados mundiais são particularmente relevantes para a igualdade de gênero na educação. Em primeiro lugar, a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women – CEDAW*), de 1979, é o tratado mais específico e importante no que diz respeito ao conteúdo normativo e obrigações legais dos Estados para a igualdade de gênero na educação. O Artigo 1 do tratado define a discriminação contra a mulher. Os Artigos 2 e 3 estabelecem medidas que os Estados deveriam adotar para eliminar a discriminação. O Artigo 5 demanda que os países eliminem toda forma de estereótipos e preconceitos de gênero, e práticas discriminatórias. O Artigo 7 pede aos Estados que desenvolvam e implementem políticas e leis tendo em mente a igualdade de gênero. O Artigo 10 enumera as obrigações do Estado e estabelece normas aceitáveis, incluindo sobre a igualdade no acesso à e qualidade da educação; a redução do abandono escolar de meninas; programas para mulheres e meninas que deixaram a escola prematuramente; e acesso a informações educativas sobre saúde e planejamento familiar. O Artigo 16 proíbe o casamento infantil. Embora 189 Estados tenham ratificado a CEDAW, muitos países incluíram reservas, o que compromete seu compromisso para com o tratado (**Quadro 2**).



Em segundo lugar, a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no campo do Ensino (*Convention Against Discrimination in Education – CADE*), o único tratado especificamente sobre educação, é o tratado mais abrangente sobre discriminação na educação. Essa Convenção proíbe a discriminação em todas as suas formas, inclusive por gênero, e trata da discriminação tanto no acesso como na qualidade da educação. O Artigo 2 permite instituições educativas separadas por gênero desde que elas tenham a mesma qualidade, ofereçam conteúdo equivalente e atendam aos mesmos padrões que instituições abertas para ambos os sexos (Right to Education Initiative, 2018).

Finalmente, os Artigos 13 e 14 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) são frequentemente vistos como a base do direito legal à educação. Ao definir sobre a garantia da educação para todos sem discriminação no Artigo 13, o comitê do tratado nomeou práticas estatais necessárias para oferecer compensação por qualquer discriminação, o que demanda monitoramento constante e dados desagregados para identificar padrões de discriminação (Right to Education Initiative, 2018).

O compromisso legal dos países para com a igualdade de gênero na educação pode ser classificado por meio do *status* de ratificação dos três tratados como indicador indireto. Os países menos comprometidos são os que não ratificaram a CEDAW, a CADE ou a PIDESC; os mais comprometidos são os que ratificaram a CEDAW sem reservas e também ratificaram a CADE e a PIDESC (**Figura 14**).

QUADRO 2

Reservas a tratados internacionais comprometem os compromissos do Estado para com a igualdade de gênero

Uma reserva é uma declaração unilateral pela qual um Estado livra de suas obrigações de cumprir certas disposições de um tratado. Muitos Estados fizeram reservas a tratados que sinalizam sua indisposição em se comprometerem com disposições que os obrigam a agir para alcançar a igualdade de gênero na educação, ou disposições que poderiam afetar o direito à educação de mulheres e meninas.

Nenhum Estado apresentou reservas ao Artigo 10 da CEDAW, que determina obrigações para a igualdade na educação. No entanto, 27 Estados (ou seja, 14% dos signatários) fizeram 44 reservas sobre outras disposições que poderiam afetar o direito à educação aplicado a mulheres e meninas. Os Artigos 2 e 16 tiveram o maior número de reservas substantivas (**Tabela 7**).

As reservas ao Artigo 2, que se refere à eliminação de leis e políticas discriminatórias, são problemáticas porque elas subentendem que o direito das meninas e mulheres à educação não pode ser legalmente protegido. O Artigo 2 (f) diz:

2. Os Estados-partes condenam a discriminação contra a mulher em todas as suas formas, concordam em seguir, por todos os meios apropriados e sem dilações, uma política destinada a eliminar a discriminação contra a mulher, e com tal objetivo se comprometem a:
- [...]
- f) adotar todas as medidas adequadas, inclusive de caráter legislativo, para modificar ou derrogar leis, regulamentos, usos e práticas que constituam discriminação contra a mulher.

Muitos Estados contestaram as reservas a esse artigo como indo contra o “objetivo e propósito” do tratado (o que é proibido pelo Artigo 19 (c) da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados).

As reservas ao Artigo 16, que se refere à discriminação e tratamento desigual de mulheres e meninas na vida conjugal e familiar, também são problemáticas, porque o casamento, principalmente o casamento infantil, pode ter impactos prejudiciais sobre a educação de meninas.

Em seus comentários às reservas à CEDAW, o Comitê para a Eliminação da Discriminação Contra a Mulher afirmou que: “As reservas aos Artigos 2 e 16 perpetuam o mito da inferioridade feminina e reforçam as desigualdades nas vidas de milhões de mulheres no mundo. Elas continuam a ser tratadas tanto na vida pública como na privada como inferiores aos homens, e a sofrer violações mais graves dos seus direitos em todas as esferas de suas vidas”.

TABELA 7:

Reservas que afetam a igualdade de gênero na educação, por artigo da CEDAW

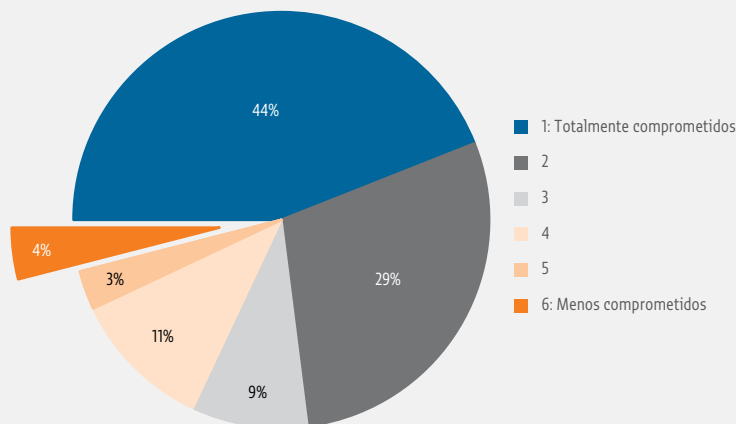
Artigo	Descrição	Países que formularam reservas
Artigo 2	Estabelece medidas legais e políticas que os Estados deveriam tomar para eliminar a discriminação contra a mulher.	12 Argélia; Bahamas; Bahrein; Bangladesh; Egito; Iraque; Estados Federados da Micronésia; Marrocos; Níger; Singapura; Síria; Emirados Árabes Unidos
Artigo 5	Demanda que os Estados eliminem estereótipos, preconceitos e práticas culturais discriminatórias baseadas em gênero, além de qualquer outra prática baseada na ideia de que um sexo é superior ao outro.	4 Índia; Estados Federados da Micronésia; Níger; Catar
Artigo 11(i)(c)	Defende o direito à formação profissional e requalificação.	1 Singapura
Artigo 16	Estabelece direitos da mulher com respeito ao casamento e vida familiar, garante o mesmo direito de casar que aos homens, proíbe casamentos forçados e casamento infantil, e demanda que os Estados estabeleçam uma idade mínima para o casamento.	20 Argélia; Bahrein; Bangladesh; Egito; Índia; Iraque; Israel; Jordânia; Líbano; Malásia; Maldivas; Malta; Mauritânia; Estados Federados da Micronésia; Níger; Omã; Catar; Singapura; Síria; Emirados Árabes Unidos
Geral	Reservas gerais que afetam diversas provisões substantivas da CEDAW associadas à igualdade de gênero na educação.	7 Brunei Darussalam; Mauritânia; Mônaco; Omã; Paquistão; Arábia Saudita; Tunísia

Fonte: Right to Education Initiative (2018)

FIGURA 14:

Apenas 44% dos países se comprometeram totalmente com a igualdade de gênero na educação

Classificação dos países por nível de ratificação dos três tratados referentes à igualdade de gênero na educação



Notas: A classificação nominal *de jure* do compromisso segue os seguintes critérios:

Nível	Estado signatário da CEDAW	Reserva(s) à CEDAW	Estado signatário da CADE	Estado signatário da PIDESC
1	✓	X	✓	✓
2	✓	X	Estado signatário seja da CADE ou do PIDESC	
3	✓	X	X	X
4	✓	✓	Estado signatário seja da CADE ou do PIDESC	
5	✓	✓	X	X
6	X	N/A	N/A	N/A

Fonte: Iniciativa pelo Direito à Educação (2018).

O nível de comprometimento legal dos países em favor da igualdade de gênero na educação pode ser medido ao utilizar o grau de ratificação dos três tratados como um indicador indireto. Os países menos comprometidos são aqueles que não ratificaram nenhum dos três tratados, CEDAW, CADE e PIDESC; os mais comprometidos são aqueles que ratificaram a CEDAW sem reservas e também a CADE e o PIDESC (Gráfico 14).

Ao todo, 189 Estados, ou 96% dos membros da ONU, ratificaram a CEDAW, embora 27 deles tenham feito reservas relevantes à igualdade de gênero na educação. No total, 44% dos Estados são classificados como totalmente comprometidos, ao passo que 29% se enquadram no patamar seguinte, o que significa que ratificaram ou a CADE ou o PIDESC além de se comprometerem integralmente com a CEDAW. Sete Estados não ratificaram a CEDAW e se enquadram na pior categoria: os pequenos Estados insulares em desenvolvimento de Niue, Palau e Tonga, Irã, Somália, Sudão e Estados Unidos.

Os Estados Unidos estão frequentemente ausentes dos tratados internacionais; nomeadamente, é o único país que não ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança. Eles não ratificaram a CEDAW, a CADE ou o PIDESC, além de não garantirem o direito à educação em sua constituição, o que significa que os cidadãos nos Estados Unidos não possuem um recurso importante em casos de violações do seu direito à educação.

Uma alta pontuação nessa medida indireta não é suficiente para garantir a igualdade na educação. Por exemplo, o Afeganistão ratificou todos os três tratados, mas possui um dos níveis mais altos de desigualdade de gênero na educação. Na Tanzânia, o presidente John Magufuli declarou em 2017 que, enquanto estiver em exercício, “nenhuma aluna grávida poderá retornar à escola” (Right to Education Initiative, 2017). Além disso, países que mostram um nível alto de comprometimento na ratificação de tratados nem sempre refletem esse compromisso em seus planos setoriais de educação. Embora os planos de Burkina Faso e Zimbábue desagreguem dados por sexo, a Nicarágua e o Uzbequistão não incluem elementos explícitos de gênero em seus planos (GPE, 2017).

DIVERSOS CANAIS ESTÃO DISPONÍVEIS QUANDO O DIREITO À IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO É VIOLADO

Mesmo quando os Estados aceitam formalmente a responsabilidade de garantir o direito à igualdade na educação, práticas discriminatórias baseadas em gênero persistem. Cidadãos e organizações não governamentais podem se beneficiar de rotas formais e não formais para fazer ouvir suas vozes e responsabilizar o governo. Canais formais incluem os associados com órgãos de tratados de direitos humanos, parlamentos e instituições independentes. Canais informais incluem movimentos sociais que lidam com questões dos direitos da mulher.

Mecanismos formais internacionais responsabilizam os governos por violações

Dependendo do tratado, os governos podem ser responsabilizados por meio de uma ou mais formas. Primeiro, partes autorizadas podem ser passíveis de levar denúncias diretamente ao comitê supervisor do tratado. Segundo, o tratado pode exigir que os países reportem ao comitê o progresso para cumprir os compromissos do tratado. Terceiro, durante o processo de revisão do país, terceiros podem fornecer relatórios que melhor informem o comitê.

A principal forma de os governos serem responsabilizados por seus compromissos para com o direito à educação é por meio da submissão de denúncias, comunicados, petições ou reclamações por qualquer um que sinta que seus direitos humanos foram violados pelo Estado. Os comitês de supervisão da CEDAW, PIDESC e CADE têm mecanismos para submeter denúncias, e estas não requerem um advogado para acompanhar o caso (**Tabela 8**).

TABELA 8:

Requisitos para submeter denúncias aos comitês supervisores dos tratados internacionais mais importantes para a igualdade de gênero na educação e resultados potenciais

	CEDAW	PIDESC	CADE
Requisitos para a submissão	<ul style="list-style-type: none"> A denúncia é submetida por escrito e não é anônima. Os recursos internos precisam ter sido esgotados, a não ser que a aplicação de tais soluções seja prolongada de forma injustificada ou que provavelmente não traga resultados efetivos. 	<p>Além dos requisitos da CEDAW:</p> <ul style="list-style-type: none"> A denúncia deve ser submetida dentro de um ano do esgotamento de todos os recursos domésticos. A denúncia não pode se basear exclusivamente em relatos da mídia. 	<p>Além dos requisitos da CEDAW:</p> <ul style="list-style-type: none"> A comunicação precisa ser submetida dentro de um limite razoável de tempo após o conhecimento dos fatos. A comunicação não pode se basear exclusivamente em relatos da mídia.
Resultados potenciais	<ul style="list-style-type: none"> Medidas provisórias para evitar danos irreparáveis enquanto a denúncia é recebida. Recomendações ao Estado, que requerem uma resposta sua sobre soluções planejadas dentro de seis meses. 	<ul style="list-style-type: none"> Acordos amistosos entre as partes. 	<ul style="list-style-type: none"> Recomendações ao Estado após o exame confidencial da comunicação pelo comitê e discussão com o governo em questão.

Fonte: Right to Education Initiative (2018).

O Comitê para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher monitora a implementação da CEDAW, o que o torna o órgão da ONU mais provável de receber uma denúncia sobre a desigualdade de gênero na educação. É importante ressaltar que, apesar de os órgãos de tratados da ONU terem lidado com um número pequeno de denúncias ou comunicações sobre o direito à educação, nenhum órgão de tratado da ONU até hoje julgou algum caso específico de discriminação de gênero na educação. No entanto, o Comitê tomou decisões que afetam a igualdade de gênero na educação. Em uma comunicação que alegava que diversas disposições da CEDAW foram violadas por uma ordem executiva que buscava regular o acesso a contraceptivos em Manila, o Comitê conduziu uma investigação e concluiu que a ordem violava o direito à saúde (Artigo 12) e o direito ao acesso a informações de saúde reprodutiva (Artigo 10(h)). Esta última levou o comitê a recomendar que o governo filipino integrasse educação apropriada à faixa etária sobre saúde sexual e reprodutiva nos currículos escolares (Right to Education Initiative, 2017).

Os países precisam apresentar relatórios periódicos sobre as medidas que eles tomaram para cumprir suas obrigações. Durante a última rodada de relatórios para a CADE, realizada em 2013, 40 de 59 países relataram mudanças políticas relevantes. Na Austrália, a Emenda à Lei de Discriminação por Sexo e Idade de 2011 protege legalmente de abuso sexual os estudantes de qualquer idade, inclusive por meio do uso de tecnologias modernas como mensagens de texto ou sites de mídias sociais. No Bahrein, foram abertas creches em centros de educação permanente para oferecer um espaço de cuidado infantil enquanto os pais continuam sua educação. O Programa de Bolsas para Mulheres foi expandido para o segundo nível da educação secundária em Bangladesh, permitindo que as 3,9 milhões de alunas que recebem a ajuda continuem sua educação. Como parte de seu Plano Nacional para a Equidade, a Etiópia adotou medidas afirmativas contra a discriminação em pontos-chave de transição educacional, além de introduzir apoio de tutoria para alunas quando entram na educação superior. O projeto Dia das Meninas – Dia dos Meninos em Luxemburgo visa a combater estereótipos de gênero incentivando os estudantes a explorar profissões associadas com o sexo oposto (UNESCO, 2014).

Durante as revisões dos países, atores não governamentais têm a oportunidade de submeter documentos sobre o estado dos direitos correspondentes no país. Relatórios de ONG são conhecidos como relatórios paralelos, e levam vozes locais para a arena internacional. Em 2016, em resposta a um desses relatórios, o Comitê para os Direitos

Econômicos, Sociais e Culturais, que supervisiona o PIDEESC, recomendou que o governo da República Dominicana incorporasse lições abrangentes e adequadas a cada faixa etária sobre direitos humanos, igualdade de gênero e saúde sexual e reprodutiva em seus currículos e garantisse o acesso para crianças de ascendência haitiana, inclusive as que não possuem certidão de nascimento ou documento de identidade (CESCR, 2016; CLADEM/Colectiva Mujer y Salud, 2016).

O Conselho de Direitos Humanos é constituído por 47 Estados-membros da ONU eleitos pela Assembleia-Geral da ONU. Ele não está associado a nenhum tratado, mas debate questões e situações de direitos humanos e monitora os Estados por meio da Revisão Periódica Universal, sob a égide da qual todos os Estados-membros da ONU passam por uma revisão de seu desempenho em relação aos direitos humanos a cada 4,5 anos. Durante o processo da Revisão Periódica Universal, os Estados indicam as ações realizadas para cumprir suas obrigações para com os direitos humanos, e outros Estados têm a oportunidade de criticar, questionar ou elogiar seu histórico de direitos humanos. Em média, são feitas 3.400 denúncias a cada ano (Right to Education Initiative, 2018). Em 2015 e 2016, 49 de 51 recomendações relativas ao direito de meninas à educação foram aceitas (UN Human Rights Council, 2017). Por exemplo, Portugal recomendou em 2014 que o Butão “adotasse medidas suplementares para combater a queda da matrícula feminina nas escolas”, o que Butão concordou em fazer (UN Human Rights Council, 2014).

Os diversos caminhos oferecidos pelos tratados internacionais são medidas pouco utilizadas para responsabilizar os países pela igualdade de gênero na educação. Embora a falta de uma autoridade executória possa limitar o grau de documentação nacional em relação aos objetivos dos tratados, pressões normativas para cumprir os compromissos motivaram o progresso em alguns países. Cidadãos individuais e organizações da sociedade civil poderiam aproveitar melhor essas vias para trazer à tona questões de discriminação e segregação, uma vez que as recomendações do Comitê, quando combinadas com o escrutínio público, podem provocar a ação governamental.

Mecanismos nacionais formais também responsabilizam os governos

Instituições independentes e agências do governo oferecem outras rotas para os cidadãos apresentarem denúncias. Instituições Nacionais de Direitos Humanos (INDH), inclusive defensorias públicas (*ombudsman offices*), têm a incumbência de reportar as denúncias envolvendo violações de direitos humanos por parte dos governos e recomendar ações corretivas. Em 2010, 118 países tinham defensorias públicas (Finkel, 2012).

A Aliança Global de Instituições de Direitos Humanos incentivou seus membros a priorizar a igualdade de gênero em seu trabalho (CESR, 2017). Foram tomadas medidas para integrar metas de igualdade de gênero em INDH em diversos países; na Austrália, foi apontado um comissário especial para a discriminação por sexo, e na Índia foi criada uma comissão especializada para a mulher (CESR, 2017). Ademais, o Butão tem uma Comissão Nacional para a Mulher e a Criança, a Etiópia e a Turquia têm defensorias públicas dedicadas à mulher e à criança, e a Serra Leoa tem uma unidade de direitos da mulher e da criança em sua Comissão de Direitos Humanos (CRIN, 2017).

Na Finlândia, a Defensoria da Igualdade supervisiona o cumprimento da Lei da Igualdade entre Mulheres e Homens. O escritório recebe consultas e denúncias sobre questões de gênero no trabalho, educação, moradia, proteção e bem-estar social, bens e serviços. Em 2015, foram feitas 644 consultas à defensoria, com 369 casos abertos e processados durante o ano (Equinet, 2017). O escritório do Comissariado dos Direitos Humanos (defensoria) no Azerbaijão aumentou a conscientização organizando eventos sobre o direito à educação como parte do Plano de Ação Nacional para prevenir a violência baseada em gênero. Os esforços da defensoria resultaram na integração de uma disciplina de introdução ao gênero no currículo da faculdade de direito da Universidade Baku State (Safikhanli, 2014).

Auditorias de gênero feitas por instituições independentes de auditoria também podem pressionar o governo. No estado de Victoria, na Austrália, o Relatório do Auditor Geral chamou atenção para a grande lacuna de gênero em leitura em favor das meninas, e mostrou que o desempenho em leitura dos meninos está decaindo a taxas muito mais rápidas do que a das meninas (Rowe, 2017). As conclusões do Relatório do Auditor Geral de 2015 no Canadá levou a um plano de ação para os anos de 2016-2020, desenvolvido em colaboração com o Status da Mulher Canadá, o Gabinete do Conselho Privado e a Secretaria do Conselho do Tesouro, para acabar com as lacunas de gênero (OECD, 2017b).

No Laos, o Ministério da Educação e do Esporte comissionou a organização Plano Internacional para completar uma auditoria de gênero para a revisão de meio-termo do plano setorial de educação 2011-2015. O relatório destacou contradições entre o plano e outros documentos. Embora o plano incluía dados desagregados por sexo, a falta de

dados sobre localização ou etnia limita sua utilidade para identificar disparidades. A auditoria também salientou a falta de mulheres em posições de tomada de decisão, apesar do fato de que as políticas nacionais enfatizam a necessidade de sua inclusão (Edwards; Girgis, 2015).

Ativismo e ação social informal mantêm a pressão para a igualdade de gênero

Sistemas sociais de responsabilização, inclusive movimentos sociais duradouros, oferecem um caminho informal para os cidadãos fazerem denúncias. Grupos de ativistas mulheres desempenham um papel importante em muitos países de responsabilizar os governos por seus compromissos (Cornwall; Edwards, 2015; Sen; Mukherjee, 2014; Weldon; Htun, 2013). Uma análise de políticas sobre a violência contra a mulher realizada entre 1975 e 2005 em 70 países mostrou que, mesmo após controlar o nível de renda do país, a presença de movimentos feministas locais fortes e autônomos desempenha um papel fundamental para a mudança política (Weldon; Htun, 2013).

Campanhas pelos direitos da mulher são frequentemente organizadas por ONGs, às vezes em parceria com o governo. Por exemplo, a Plataforma de Coordenação de ONGs de Educação em Ruanda (*Rwanda Education NGO Coordination Platform* – RENC) é uma coalizão de mais de 70 organizações locais e internacionais. Os membros precisam contribuir com um dos cinco grupos de trabalho da RENC, que se alinham com prioridades do governo. Com o apoio do Ministério da Educação, um grupo de trabalho foca a educação de meninas (Williams, 2015). Em Bangladesh, as ONGs não são formalmente envolvidas na formulação de políticas, mas elas aumentam a conscientização sobre questões de gênero, por exemplo por meio de relatórios de pesquisa e programas de microcrédito, e incentivam as mulheres a aproveitarem as cotas de gênero para posições do governo local (Panday; Feldman, 2015). Com o apoio de líderes locais e religiosos que estão convencidos da importância da educação de meninas, foram observadas mudanças de atitude em comunidades do Afeganistão, Nepal e Paquistão (UNGEI, 2017).

O progresso também pode ser incentivado por ONGs internacionais com enfoque em gênero, como a *Campaign for Female Education*, a *MenEngage Alliance* e a *Women Deliver*, bem como campanhas mundiais como a campanha *Determined*, do *Global Fund for Women*, ou o *Planeta 50-50 em 2030: um Passo Decisivo pela Igualdade de Gênero*, da ONU Mulheres. A campanha #HeForShe, lançada pela ONU Mulheres em 2014, tem como objetivo envolver os homens para que eles se tornem agentes da mudança e ajudem a alcançar a igualdade de gênero. Como parte da campanha, o projeto Impacto 10x10x10 incentivou dez lideranças do governo, dez empresas e dez universidades a fazer compromissos públicos pela igualdade de gênero. Por exemplo, os 10 campeões da educação superior se comprometeram a implementar currículos sensíveis a gênero e desenvolver programas para combater a violência baseada em gênero nas universidades (HeForShe, 2018).

As mídias sociais são cada vez mais utilizadas para chamar atenção para questões de gênero, responsabilizar organizações e indivíduos e dar voz a indivíduos independente de seus *status*. O ativismo de *hashtags* pode ajudar a trazer questões locais à conscientização global. A campanha #BringBackOurGirls deu atenção mundial ao sequestro de mais de 250 meninas da escola secundária no estado de Borno, na Nigéria, em 2014 (Chittal, 2015).

Planos educacionais confiáveis esclarecem compromissos com a igualdade de gênero na educação

Os governos têm obrigações políticas e legais de planejar e implementar sua política educacional, dentro dos seus limites de recursos. Eles são responsáveis tanto por proteger o direito à igualdade de gênero na educação como por oferecer serviços educacionais equitativos em gênero. Não existe uma única fórmula de como os governos podem garantir a igualdade de gênero na educação. A situação é complicada, ainda, pelo fato de que os governos não são atores uniformes; eles são compostos por muitos setores, departamentos, níveis e autoridades com níveis variáveis de capacidade. Estados frágeis, pós-conflito e pós-desastre tendem a estar em uma posição mais vulnerável para decretar e implementar políticas.

Para responsabilizar o governo por suas promessas sobre a igualdade de gênero na educação, um recurso indispensável são planos educacionais confiáveis, que devem identificar linhas claras de responsabilidade, ser adequadamente custeados e ter orçamentos transparentes. Os planos educacionais facilitam a coordenação entre entidades e podem reunir ministérios diferentes para combater a vasta gama de desafios que muitas vezes dificultam a educação de meninas. Envolver diferentes partes interessadas pode ajudar a garantir que os planos incluam e financiem adequadamente estratégias e políticas que façam a igualdade de gênero avançar.

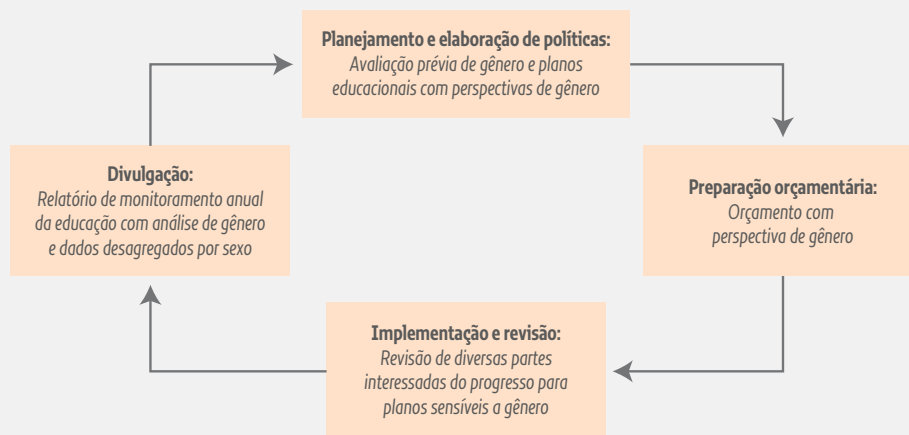
Uma revisão da Parceria Global para a Educação concluiu que 25 de 42 planos setoriais de educação analisados eram sensíveis a gênero, com base em três critérios: o plano tinha dados desagregados por gênero; ele incluía uma análise das barreiras à educação de meninas; e ele continha informações sobre a implementação de estratégias focadas em gênero. No entanto, os planos de nove países não continham nenhum dos três critérios: República Centro-Africana, Chade, Comores, Guiana, Haiti, Madagascar, Nicarágua, Moldávia e Uzbequistão (GPE, 2017).

A existência de um plano que atenda a certos critérios não é de forma alguma garantia de sucesso. O Afeganistão tem um plano sensível a gênero, que reconhece a importância de professoras para facilitar a participação de meninas, bem como a dificuldade em contratá-las. O Ministério da Educação introduziu incentivos para atrair mais professoras, principalmente em áreas rurais. Infelizmente, a estratégia fez pouca diferença: 80 (ou cerca de um a cada cinco) distritos não possuem sequer uma professora mulher (GPE, 2017).

Cada etapa de um plano deveria ser analisada por meio de uma perspectiva de gênero (**Figura 15**). Primeiro, uma avaliação de gênero deveria medir as implicações potenciais de gênero da política. Segundo, o orçamento de gênero deveria garantir que os recursos sejam orientados e distribuídos de forma adequada e equitativa. Terceiro, diversas partes interessadas deveriam ser incluídas na revisão do plano ou política em relação à intenção original e na identificação de qualquer preconceito ou discriminação explícito ou velado. Por fim, um relatório sobre a implementação e resultados da política, incluindo análises de gênero e dados desagregados, deveria ser preparado e publicado (GPE; UNGEI, 2017).

Uma avaliação prévia é necessária em alguns países antes da finalização da política, como na Bélgica e na França desde 2013. Canadá, Islândia, México e Espanha também se comprometeram a avaliar as políticas sob uma perspectiva de gênero antes de adotá-las. Na Dinamarca, o governo introduziu *workshops* para desenvolver a capacidade de os ministérios adotarem abordagens sensíveis a gênero em seu trabalho (OECD, 2017b).

FIGURA 15:
É necessário aplicar uma perspectiva de gênero em todos os níveis da política e ciclo de planejamento educacionais



Fonte: equipe do Relatório de Monitoramento da Educação Global.

Processos de consulta nacionais e transnacionais podem ajudar a identificar desafios na promoção da igualdade de gênero. Conferências nacionais periódicas sobre a mulher têm sido realizadas na América Latina e Caribe desde 1977. Em 2016, após um extenso processo de consulta que incluiu organizações da sociedade civil e especialistas de movimentos de mulheres e instituições acadêmicas, a 13ª conferência culminou na Estratégia de Montevideu para a Implementação da Agenda Regional de Gênero no âmbito do Desenvolvimento Sustentável até 2030 (CESR, 2017).

A elaboração orçamentária sensível à gênero – analisar orçamentos sob a perspectiva de gênero – pode esclarecer como se estabelecem as prioridades e fortalecer a responsabilização. Ela originou-se na Austrália em 1984, e nos dez anos seguintes a assistência federal a famílias com crianças aumentou em mais de 25% (OECD, 2014). Em 2016, a prática havia sido introduzida em 12 de 34 países da OCDE. Por exemplo, uma lei de 2007 na Bélgica introduziu a elaboração orçamentária sensível à gênero e o uso de dados desagregados por sexo (Quinn, 2016). A elaboração orçamentária sensível à gênero é exigida em todos os níveis do governo na Áustria desde 2009. Todos os ministérios em Israel tiveram que analisar seus orçamentos sob uma perspectiva de gênero desde 2014. A elaboração orçamentária sensível à gênero está em fase de planejamento na Itália e está sendo considerada na República Tcheca e na Turquia (OECD, 2017b).

Até o momento, mais de 80 países tentaram alguma forma de elaboração orçamentária sensível à gênero (Stotsky, 2016). No Timor-Leste, exigências legais para a elaboração orçamentária sensível à gênero levaram ao estabelecimento de programas de bolsas para combater as desigualdades de gênero na participação da educação superior (Christie; Thakur, 2016). Em Uganda, a elaboração orçamentária sensível à gênero resultou em alocações para monitorar os esforços de aumentar a participação e permanência de meninas na escola (Stotsky et al., 2016).

Revisões de planos educacionais deveriam envolver diversas partes interessadas. Nos países apoiados pela Parceria Global para a Educação, os ministérios da educação convidam, entre outros, doadores e organizações da sociedade civil para realizar uma Revisão Setorial Conjunta do progresso em todo o setor. No entanto, ministérios de assuntos sociais ou gênero participaram em apenas 26% das revisões (Martinez et al., 2017). As revisões muitas vezes se limitam a uma discussão da implementação orçamentária e de atividades. Questões substanciais de gênero têm mais chances de serem debatidas quando indicadores de gênero são incluídos nos planos e orçamentos, como em Ruanda (Holvoet; Inberg, 2015).

Na Índia uma Missão Conjunta de Revisão do principal programa de educação básica acontece duas vezes ao ano e é complementada por avaliações realizadas pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Formação Educacional (NCERT, 2014). Uma avaliação do programa educacional inclusivo para a educação secundária recomendou diversas melhorias, incluindo um foco nas meninas (Julka et al., 2013). Em Ruanda, Conselhos Educacionais operam tanto no âmbito setorial como distrital. Eles revisam planos setoriais e escolares, analisam dados e recomendam melhorias. Além de representantes do governo, escola e docentes, o Conselho Nacional da Mulher é representado nos Conselhos Educacionais (Honeyman, 2017).

A fim de oferecer informações ao público para exigir a prestação de contas dos governos, estes deveriam preparar um relatório de monitoramento anual da educação que acompanhe o progresso rumo à igualdade de gênero entre outros objetivos dos planos nacionais de educação. No entanto, apenas um em cada dois países publicaram pelo menos um relatório de monitoramento nacional da educação desde 2010, e apenas um a cada seis países o fizeram anualmente (UNESCO, 2017a).

O Relatório Anual de Desempenho do Ministério da Educação e Esporte de Uganda informa sobre o desempenho da educação pré-primária à terciária, e avalia políticas em relação aos seus objetivos originais. Ele também inclui uma seção dedicada a gênero. Entre os oito focos políticos principais estão persistentes barreiras socioeconômicas e culturais à educação de meninas e infraestrutura inadequada, incluindo-se instalações sanitárias para meninas. Em 2013/14, Uganda realizou intervenções de gênero focadas em reduzir a gravidez e casamento na adolescência, diminuindo a discriminação contra meninas grávidas, e desenvolvendo um Plano Estratégico abrangente sobre Gênero na Educação. Alguns dos resultados principais durante o ano incluíram o aumento de quatro pontos percentuais nas taxas de conclusão da educação secundária entre as meninas, uma maior capacidade para a elaboração orçamentária com perspectiva de gênero e maior colaboração entre ministérios, ONGs e parceiros de desenvolvimento sobre questões de gênero (Uganda. Ministry of Education and Sports, 2014).

Igualdade de gênero no acesso à escola: garantir a igualdade na matrícula e na frequência

Garantir que todos os meninos e meninas se matriculem e frequentem a escola é um projeto conjunto. Os governos são responsáveis por leis, regulamentos e políticas que promovam oportunidades iguais na educação. Pais, estudantes e comunidades têm papéis a desempenhar para garantir a frequência.

Em muitos países, as leis agem como barreiras à educação – principalmente naqueles que permitem o casamento precoce ou a exclusão de meninas grávidas da escola. Uma avaliação de 15 países mostrou que a Indonésia e a Tanzânia tinham os ambientes mais discriminatórios para as meninas. Na República Democrática do Congo, as meninas são expulsas regularmente por estarem grávidas. O casamento precoce aumenta a probabilidade de abandono escolar prematuro, mas em 2016 ainda era praticado em muitos países, como Afeganistão, Bangladesh, Nepal, Sudão do Sul, Tanzânia e Iêmen (HRW, 2016).

QUADRO 3:

Ação comunitária com apoio de ONG para a eliminação do casamento infantil no Malauí

No Malauí, 50% das mulheres se casam antes dos 18 anos, mas a responsabilidade de garantir que as meninas continuem na escola é compartilhada. Guiados por lideranças comunitárias com o apoio de uma organização da sociedade civil, pais, escolas e funcionários do governo local em uma comunidade rural perto de Zomba registraram suas percepções sobre qualidade escolar. Foram utilizados cartão de pontuação/quadro de resultados para motivar a discussão, que destacou como o casamento infantil levava as meninas a abandonarem a escola precocemente. Como o casamento já era ilegal para menores de 18 anos no Malauí, a via por regulamentação não era uma solução viável.

Chefes tradicionais são líderes poderosos com autoridade legítima e poderes consideráveis de convocação. Eles também, por tradição, celebram cerimônias de casamento. Após o encontro da comunidade, o chefe maior/principal da área reuniu todos os líderes das vilas e outras partes interessadas. Em consulta com especialistas da educação primária, foi decidido que qualquer líder que permitisse casamentos precoces em sua área seria removido de seu papel pelo chefe maior, ao passo que pais que permitissem que seus filhos se casassem prematuramente também enfrentariam consequências. O Comissário Distrital e o Gestor Distrital da Educação apoiaram a decisão. Essa oposição coletiva ao casamento infantil levou à redução da taxa de abandono de 25 para 5%, e apoiou o retorno de 74 meninas casadas à escola.

Fontes: (GPSA, 2016; HRW, 2014; UNFPA, 2012; World Vision, 2015).

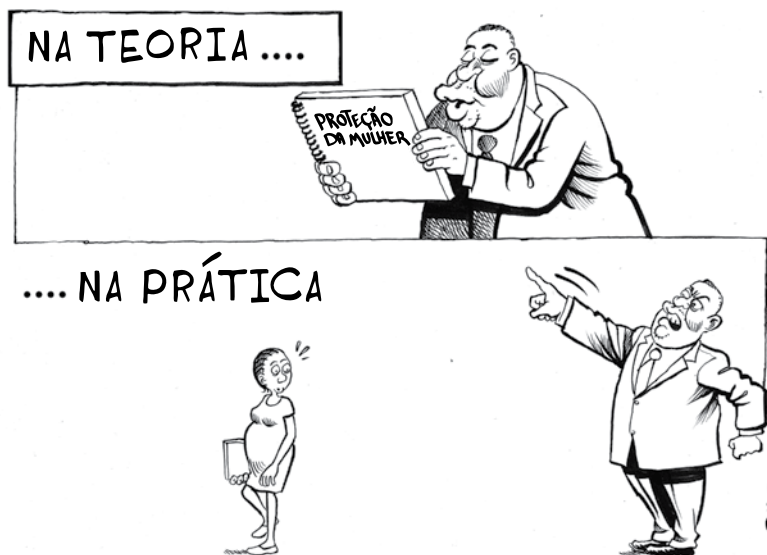
No Zimbábue, as famílias podem se sentir forçadas a casar suas filhas para manter a honra da família se a menina engravida, passa a noite fora de casa ou mesmo se é vista com um namorado. Uma estimativa mostrou que quase um terço das meninas no país se casa antes dos 18 anos, ao passo que 4% se casam antes dos 15 (HRW, 2016). Mesmo quando existem leis, elas nem sempre são efetivas. É fundamental, para lidar com o problema, aumentar a conscientização da comunidade sobre a questão e adaptar respostas à cultura local, para que os atores se responsabilizem coletivamente por garantir que as meninas continuem na escola (Quadro 3).

Em alguns países, meninas grávidas são excluídas da escola em uma tentativa equivocada de manter padrões morais. Exames de gravidez são conduzidos rotineiramente na Tanzânia, e todo ano mais de 8 mil meninas são expulsas por estarem grávidas (HRW, 2016). Outros países, como Fiji, oferecem um caminho de retorno à escola para meninas que

a deixaram devido a gravidez (UNESCO, 2015c). No México, esse caminho é apoiado por bolsas de estudo para meninas de 12 a 18 anos completarem sua educação (UN Human Rights Council, 2017).

Garantias legais de acesso à escola nem sempre resultam na frequência regular. Custos educacionais e dificuldades financeiras podem levar os pais a priorizar a educação de um filho à custa do outro, muitas vezes de acordo com normas sociais que favorecem meninos ou meninas. Leis sobre o absentismo são usadas em alguns países para tentar aumentar a assiduidade, a ideia é que a ameaça de multas ou prisão reduza o absentismo crônico (Atkinson, 2016). Além disso, sanções severas prejudicam desproporcionalmente famílias de baixa renda (Hutchinson et al., 2011). Dado que a maioria dos chefes de famílias uniparentais são mulheres, as mães são indiciadas mais frequentemente na Inglaterra e no País de Gales, respondendo por 59% a 63% de todas as sentenças por absentismo entre 2002 e 2006. Esse tipo de tratamento identifica equivocadamente as mães solteiras como sendo responsáveis por sua situação socioeconômica marginal e as estigmatiza como incapazes de ser boas mães (Donoghue, 2011).

Programas de transferência condicional de renda oferecem assistência financeira ou em espécie para famílias pobres desde que seus filhos frequentem a escola. Eles foram pioneiros na América Latina, mas se espalharam para países de renda baixa e média em outras regiões (Barrientos et al., 2010; Farcia; Moore, 2012). No Mali, o programa Bolsas Maman oferece subsídios para mulheres desenvolverem atividades que geram renda para garantir que as meninas frequentem a escola (UN Human Rights Council, 2017). Os pagamentos de transferência condicional de renda frequentemente focam nas mães, não só para empoderar as mulheres, mas também porque é mais provável que elas invistam as transferências no capital humano de seus filhos (McGuire, 2013).



Após a introdução de programas de transferência condicional de renda, a matrícula, frequência e permanência de meninas melhorou em países como Bangladesh, Burundi, Paquistão, Somália e Turquia (Fiszbein; Schady, 2009; UNGEI, 2017). Em Bangladesh, o Programa de Bolsas para Meninas da Escola Secundária não só aumentou o nível de ensino das beneficiárias em 2,7 anos, mas também o de seus irmãos mais novos em quase 10% (Begum et al., 2017). No Zimbábue, uma intervenção que cobria taxas, materiais e ajuda adicional para meninas órfãs levou a uma taxa de abandono escolar quase 50% mais baixa para as meninas contempladas (Iritani et al., 2016).

Igualdade de gênero na escola: oferecer ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos

Meninos e meninas precisam se sentir bem-vindos em um ambiente de aprendizagem seguro e protegido. Governos, escolas, docentes e estudantes têm um papel a desempenhar para garantir que as escolas sejam livres de violência e discriminação e ofereçam uma educação sensível a gênero e de boa qualidade (Figura 16). Para alcançar isso, os governos podem desenvolver currículos não discriminatórios, facilitar a formação docente e garantir que as instalações sanitárias sejam adequadas. As escolas são responsáveis por combater a violência escolar e oferecer uma educação abrangente sobre saúde. Os docentes deveriam seguir normas profissionais relativas a práticas disciplinares adequadas e oferecer uma instrução sem preconceitos. Os estudantes também devem se comportar de maneira não violenta e inclusiva.

POLÍTICAS NACIONAIS E ESCOLARES DEVERIAM FOCAR A VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar é um problema disseminado em muitos países. A violência pode ser física, psicológica ou sexual; ela pode acontecer nas dependências escolares, no percurso até a escola ou no espaços virtuais, e pode incluir *bullying*, punições corporais, abusos verbais e emocionais, intimidação, assédio e agressão sexual, atividades de gangues e a presença de armas entre os estudantes. Ela é frequentemente perpetrada como resultado de normas e estereótipos de gênero e reforçada por dinâmicas desiguais de poder. Estima-se que, mundialmente, cerca de 246 milhões de meninas e meninos sofreram alguma forma de violência escolar em 2014 (UNGEI, 2017).

Embora a grande maioria dos docentes sejam profissionais dedicados que colocam os interesses de seus estudantes em primeiro plano, alguns abusam da sua posição de poder. Em países do oeste e centro da África, exploração e abuso sexual por parte de docentes, funcionários e outros em posição de autoridade são práticas comuns (Antonowicz, 2010). A violência sexual acontece frequentemente em muitas escolas da África do Sul, mas

FIGURA 16:

Quem é responsável pelo quê para garantir a igualdade de gênero na escola



Fonte: adaptado de Housatonic Design Network.

os crimes raramente são investigados e o nível de impunidade é alto (HRW, 2016). Na Tanzânia, mais da metade das meninas e meninos que sofreram abusos físicos identificaram um professor como abusador (HakiElimu, 2017). Em Samoa, 41% das crianças entrevistadas em 2013 indicaram ter sofrido violência nas mãos de seu professor (Office of the Ombudsman; NHRI Samoa, 2015).

Alguns países, inclusive Chile, Coreia do Sul, Fiji, Finlândia, Peru e Suécia aprovaram leis sobre a violência em instituições educacionais (UNESCO, 2015c, 2017b). A Lei Anti-Bullying das Filipinas, de 2013, exige que todas as escolas adotem políticas para prevenir e combater atos de *bullying*. Ela se refere explicitamente ao *bullying* com base em gênero, que é descrito como qualquer ato que humilhe ou exclua uma pessoa com base em sua orientação sexual real ou percebida e identidade de gênero. No entanto, no ano seguinte, apenas 38% das escolas adotaram políticas de proteção da criança ou anti-*bullying*. Essa taxa baixa destacou uma falta de comunicação e um quadro de monitoramento fraco. O Departamento de Educação das Filipinas respondeu emitindo um memorando para esclarecer os requisitos de submissão e está trabalhando para construir capacidade de implementação (UNESCO, 2015c).

A formação de docentes e códigos de conduta podem ajudar a mudar atitudes e comportamentos. No Sudão do Sul, o programa Comunidades se Importam, do UNICEF, interagiu com docentes para refletir sobre normas que possibilitam a violência sexual e trouxe mudanças em suas atitudes e seus comportamentos (UNGEI, 2017). O programa Doorways, em Burkina Faso, Gana e Malawi treinou docentes da educação primária e secundária em direitos e responsabilidades das crianças, práticas alternativas de ensino, habilidades básicas de aconselhamento e escuta, conscientização sobre assédio sexual na escola e código de conduta docente (DevTech Systems, 2008; Queen et al., 2015). O projeto Comunicação para a Mudança treinou docentes na República Democrática do Congo

para serem os primeiros a intervir quando testemunhem violência baseada em gênero na escola. A parcela de docentes participantes que sabiam como prevenir a violência baseada em gênero na escola aumentou de 56% para 96% após a intervenção (C-Change, 2013).

Os códigos de conduta para docentes geralmente são escritos por sindicatos de docentes para orientar seus membros. Eles promovem a responsabilização profissional oferecendo aos pares uma forma de responsabilizar uns aos outros pela observância das normas (Poisson, 2009). Uma pesquisa recente da organização *Education International* mostrou que 26 de 50 países analisados possuíam códigos de conduta para docentes (EI, 2017). Uma revisão separada de 24 países descobriu que mais da metade dos docentes acreditavam que o código de conduta tinha um impacto muito significativo na redução de comportamentos inadequados (McKelvie-Sebileau, 2011).

Os códigos de conduta para docentes podem ser eficazes na redução da violência baseada em gênero nas escolas se eles explicitamente se referirem a violência e abusos, e se incluírem protocolos para seu cumprimento e relatório de violações. O Código de Ética Docente das Escolas de Educação Geral e Jardins de Infância da Mongólia contém uma seção sobre normas éticas para docentes, que especifica que estes deveriam proteger a saúde e bem-estar dos estudantes, inclusive contra abusos sexuais, e deveriam garantir a participação igualitária sem discriminação, inclusive baseada em gênero (Steiner-Khamsi; Batjargal, 2017). O Quênia possui uma gama de penalidades para a violação da conduta profissional, incluindo suspensão e interdição. docentes acusados de crimes sexuais contra estudantes têm seus registros cancelados (Kenya Teachers Service Commission, 2013). No entanto, mesmo quando existentes, esses códigos de conduta nem sempre são disseminados com sucesso. A implementação do Código de Conduta para a Prevenção da Violência baseada em Gênero na Escola da Etiópia tem sido irregular. Alguns funcionários das escolas supostamente não tinham compromisso ou não tinham se apropriado do código (Parkes et al., 2017).

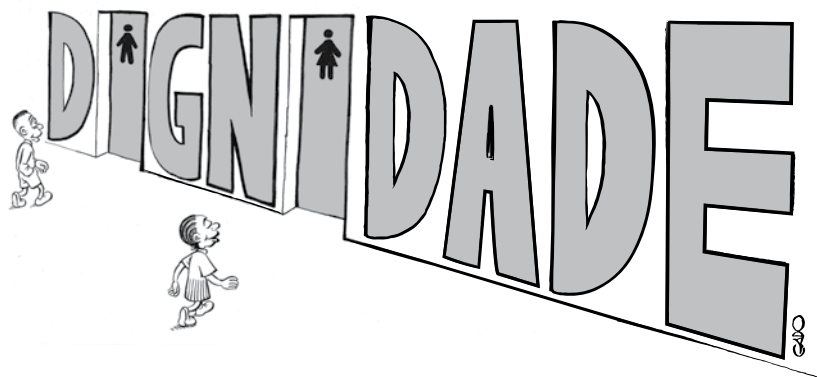
Os estudantes também são responsáveis por garantir que seu comportamento não colida com o direito dos outros à educação (UNICEF; UNESCO, 2007). As escolas estão cada vez mais implementando modelos preventivos para ensinar aos estudantes estratégias aceitáveis de interação com os pares (Horner et al., 2010). Esses modelos estabelecem orientações claras para os estudantes e definem procedimentos consistentes de ensino, documentação e acompanhamento para docentes e outros adultos, como funcionários de administração e, inspetores ou monitores, funcionários da cantina e voluntários da comunidade e pais (Lewis et al., 2014).

É mais provável que os estudantes mostrem comportamentos sociais positivos e diminuam os negativos após a implementação de tais programas (Durlak et al., 2011). Há, também, cada vez mais indícios que relacionam melhores habilidades sociais e rendimento acadêmico (Horner et al., 2012). Países asiáticos como Singapura também começaram a adotá-los (Durlak et al., 2011).

INSTALAÇÕES SENSÍVEIS A GÊNERO PODEM AUMENTAR O TEMPO QUE AS MENINAS PASSAM NA ESCOLA

Instalações sanitárias inadequadas para meninas durante a menstruação podem ter um efeito negativo na frequência escolar. De 145 países com dados disponíveis, o acesso a instalações sanitárias básicas na escola primária estava abaixo de 50% em 28 países, 17 dos quais na África Subsaariana. São limitados os dados disponíveis sobre se as meninas têm instalações separadas, e menos ainda se essas instalações são funcionais ou estão em bom estado. Em apenas 9 de 44 países, mais de 75% das escolas tinham banheiros separados por sexo; em Benin e Comores, menos de 5% das escolas tinham banheiros separados por sexo. Estima-se que uma em cada dez meninas africanas percam aulas durante a menstruação (HRW, 2016).

Regulamentos que exigem banheiros separados para meninos e meninas podem ajudar. No entanto, análises de regulamentos em 71 sistemas educacionais



pela equipe do Relatório GEM mostram que apenas 61% exigiam banheiros separados para escolas públicas, e 66% para as privadas (UNESCO, 2017a).

Os regulamentos por si só não são suficientes para garantir a disponibilidade dessas instalações. Embora banheiros separados constem nos regulamentos de Bangladesh, uma pesquisa mostrou que, em 2014, apenas 12% das meninas relataram ter acesso a banheiros femininos com água e sabonete disponíveis. Somado à falta de lixeiras, o mau estado das instalações contribuiu para as meninas faltarem aula durante a menstruação. Duas a cada cinco meninas faltavam aula, em média, três dias durante cada ciclo menstrual (Alam et al., 2014). As meninas no Haiti relataram ter que ir para casa para trocar os produtos higiênicos que elas usam durante a menstruação, resultando na perda de tempo de instrução (HRW, 2016).

Fiscalizações escolares desempenham um papel essencial para garantir que as escolas atendam os regulamentos. No entanto, as fiscalizações nem sempre levam questões de gênero em consideração. Na Suécia, a inspetoria das escolas leva a igualdade de gênero em consideração (Heikkilä, 2016), e no Reino Unido os fiscais avaliam oportunidades iguais em sala de aula e se a escola oferece um ambiente inclusivo para meninos e meninas (Rogers, 2014). Em contrapartida, questões de gênero raramente são incluídas nas fiscalizações em Bangladesh, sendo a separação de banheiros raramente observada (Chatterley et al., 2014). Em todo caso, inspetorias são severamente limitadas pela falta de recursos humanos em muitos países pobres. Por exemplo, no distrito de Mvomero, na Tanzânia, embora 80% das escolas devessem ser fiscalizadas anualmente, apenas uma a cada cinco o foram em 2013 (Holvoet, 2015).

A IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO REQUER CURRÍCULOS E LIVROS DIDÁTICOS IMPARCIAIS

Para facilitar um ensino responsivo a gênero, currículos e livros didáticos deveriam ser isentos de preconceitos de gênero e promover a igualdade nas relações. Como os estudantes se percebem e como eles projetam seu papel na sociedade é determinado, até certo ponto, pelo que eles vivem na escola, inclusive por como são representados nos livros didáticos.

Educação em sexualidade

Programas educacionais abrangentes em sexualidade na escola equipam as crianças e jovens com conhecimentos, competências e atitudes empoderadoras. Em muitos contextos, os programas focam-se quase exclusivamente no HIV como motivador para incentivar os estudantes a retardar a atividade sexual e ter menos parceiros e contatos sexuais menos frequentes (Fonner et al., 2014). No entanto, diretrizes e padrões internacionais, paralelamente a dados que aparecem sobre fatores que influenciam a eficácia dos programas, cada vez mais salientam o valor de uma abordagem abrangente centrada em gênero e direitos humanos (Ketting; Winkelmann, 2013). Uma revisão de 22 estudos mostrou que programas abrangentes de educação em sexualidade que abordavam as relações de poder de gênero tinham cinco vezes mais chance que outros programas de serem eficazes na redução das taxas de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez não planejada (Haberland, 2015).

Em 2009, a UNESCO e outras agências da ONU publicaram uma edição revisada da publicação “Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade” para ofertar tópicos e objetivos de aprendizagem com base em fatos e apropriados para cada faixa etária para programas abrangentes de educação em sexualidade para estudantes de 5 a 18 anos (UNESCO, 2009). Em 2010, a Federação Internacional de Planejamento Familiar adotou uma abordagem baseada em direitos no seu *marco para uma educação em sexualidade abrangente*, e o Escritório Regional da OMS para a Europa produziu *padrões para a educação em sexualidade na Europa* como um marco para legisladores e autoridades em educação e saúde (WHO Regional Office for Europe; BZgA, 2010). Quase dez anos depois do relatório original, a orientação revisada da UNESCO aumentou a cobertura tanto de programas escolares como externos à escola com um foco forte em direitos humanos, igualdade de gênero e construção de habilidades. A orientação pode servir tanto como um instrumento de defesa como de responsabilização para implementadores de programas, ONGs e jovens (UNESCO, 2018).

Uma revisão de 2015 do *status* da educação abrangente em sexualidade em 48 países mostrou que quase 80% tinham políticas e estratégias de apoio. Apesar dessa vontade política, uma lacuna significativa persiste entre políticas e implementação (UNESCO, 2015b). Na África central e ocidental, o instrumento de Avaliação e Revisão da Educação em

Sexualidade da UNESCO foi usado para avaliar 10 de 13 conteúdos exigidos para todas as faixas etárias, sendo gênero e normas sociais identificados como as áreas mais fracas (Herat et al., 2014; UNESCO; UNFPA, 2012).

Estudos recentes em Gana e no Quênia mostraram indícios de lacunas no conteúdo e nos resultados. O estudo do Quênia cobriu 78 escolas secundárias públicas e privadas. Embora 75% dos docentes terem reportado ensinar todos os tópicos de um programa abrangente de educação em sexualidade, apenas 2% dos estudantes relataram aprender os mesmos tópicos. Apenas 20% aprenderam sobre tipos de métodos contraceptivos, e menos ainda aprenderam como usá-los e onde adquiri-los (**Figura 17**). Em alguns casos, informações incompletas e às vezes equivocadas foram ensinadas. Quase 60% dos docentes ensinaram erroneamente que o uso da camisinha apenas não é eficaz na prevenção da gravidez (Sidze et al., 2017). Ademais, 71% dos docentes enfatizavam a abstinência como o melhor método de prevenção da gravidez e de infecções sexualmente transmissíveis, e a maioria retratava o sexo como perigoso ou imoral para jovens.

As barreiras para a implementação efetiva de programas abrangentes incluem a falta de docentes bem formados, falta de apoio das escolas, regulamentação e supervisão fracas da implementação de políticas, oposição de grupos religiosos e conservadores, e o silêncio culturalmente imposto sobre sexualidade. No estudo de Gana, 77% dos docentes relataram a falta de recursos ou materiais de ensino. Uma porcentagem menor relatou conflitos, constrangimento ou oposição da comunidade ou estudantes com base moral ou religiosa (Awusabo-Asare et al., 2017).

Os livros didáticos cada vez mais incluem questões de gênero, mas o progresso é insuficiente

Relatórios apresentados pelos governos de Cuba, Estônia, Finlândia, México, Nicarágua, Eslovênia e Espanha indicam que a igualdade de gênero está integrada ao currículo escolar nacional (UN Human Rights Council, 2017). O Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Esportes da Mongólia identificou o respeito à igualdade de gênero como um dos valores fundamentais em sua nova base curricular (Steiner-Khamsi; Batjargal, 2017).

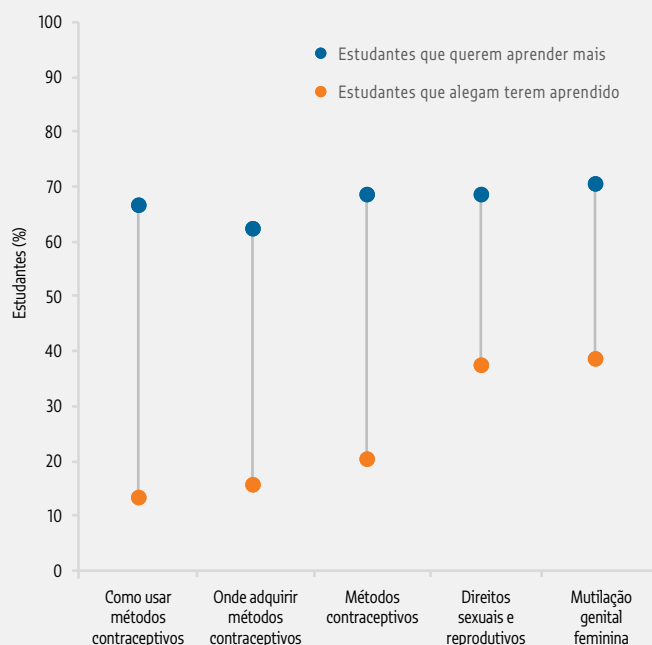
Nos últimos 50 anos, menções à mulher e aos direitos da mulher aumentaram nos livros didáticos (Bromley et al., 2016; Nakagawa; Wotipka, 2016). Ainda assim, em muitos países as mulheres continuam sub-representadas ou, quando incluídas, são relegadas a papéis tradicionais como trabalho doméstico e cuidado dos filhos (UNESCO, 2016b). As mulheres corresponderam a apenas 37% das imagens em livros didáticos da escola primária e secundária no Irã em 2006-2007 (Paivandi, 2008), e de nove livros de história da educação secundária na Jordânia, apenas 21% das imagens eram de meninas ou mulheres. Da Suécia à Síria, apesar de os governos explicitamente identificarem a importância da igualdade de gênero nos livros didáticos, mulheres e homens ainda são rotineiramente retratados de forma estereotipada (Bromley et al., 2016).

Tanto os governos como a sociedade civil podem agir para reduzir os preconceitos nos livros didáticos. O Conselho de Direitos Humanos deixou claro que “os Estados têm a obrigação de examinar e revisar periodicamente currículos, livros didáticos, programas e métodos de ensino para garantir que eles não perpetuem estereótipos nocivos de gênero” (UN Human Rights Council, 2017). Alguns Estados incluem uma análise explícita de gênero

FIGURA 17:

No Quênia, apenas um a cada cinco estudantes relatou aprender sobre métodos contraceptivos

Porcentagem de estudantes da escola secundária que relataram ter aprendido ou querer aprender mais sobre questões sexuais e reprodutivas, 2015



Fonte: Sidze et al. (2017).



como parte do processo de revisão de livros didáticos. No Vietnã, a Estratégia Nacional para a Igualdade de gênero para 2011-2020 especifica que o conteúdo de livros didáticos deve ser revisado no que toca estereótipos de gênero (UNESCO, 2016d). Em Gana, a Política de Desenvolvimento e Distribuição de Livros Didáticos para a Educação Pré-universitária incluiu sensibilidade de gênero como um dos principais critérios para avaliar propostas de livros didáticos (Ghana. Ministry of Education, 2001). Em contrapartida, a Política Nacional e Plano de Ação para Materiais de Aprendizagem e Livros Didáticos do Paquistão não menciona gênero como critério de revisão de livros didáticos, referindo-se, em vez disso, a “qualidade do conteúdo, apresentação, linguagem e cobertura provincial específica” (Pakistan. Ministry of Education, 2007).

O monitoramento de livros didáticos pelos pais e sociedade civil pode ser eficaz. Na África do Sul, a pergunta de um pai postada no Facebook em julho de 2016 inspirou uma petição que, em última instância, levou a editora do livro a corrigir e emitir um pedido de desculpas pelo conteúdo que promovia a culpabilidade da vítima em casos de agressões sexuais (Davies, 2016).

A FORMAÇÃO DE DOCENTES PODE AJUDAR A COMBATER PRECONCEITOS DE GÊNERO SUBJACENTES

Além da influência de currículos e livros didáticos oficiais, a prática docente em sala é parcialmente determinada por seus pressupostos e estereótipos de gênero, os quais por sua vez afetam as crenças e aprendizagem dos estudantes. Na Austrália, professoras se sentiam particularmente responsáveis pelo insucesso de meninos, em comparação com os professores homens (Hodgetts, 2010). Nos Estados Unidos, professoras de matemática expressavam uma ansiedade associada com a crença das alunas no estereótipo de que os meninos são melhores em matemática (Beilock et al., 2010).

A educação de docentes pode ajudá-los a refletir sobre como superar seu preconceito. Iniciativas formais de formação de docentes com foco em gênero foram realizadas na Itália, na Moldávia e no Sudão (OHCHR, 2015). Na Espanha, a Universidade de Oviedo exige que os candidatos a docente completem um curso obrigatório sobre gênero e educação (Bourn et al., 2017). Em Ancara, Turquia, os docentes em formação que fizeram um curso de um semestre sobre igualdade de gênero na educação desenvolveram mais atitudes sensíveis a gênero (Erden, 2009).

Em países de renda baixa e média, programas de formação de docentes são muitas vezes financiados externamente. O Escritório Regional da UNESCO em Bangkok financiou recentemente um projeto de cinco anos que se chama Fortalecer o Direito de Meninas e Mulheres a uma Educação de Qualidade por meio da Elaboração de Políticas, Desenvolvimento Docente e Pedagogia Sensíveis a Gênero, que visa a formar participantes de Camboja, Myanmar, Nepal, Sri Lanka e Uzbequistão para conduzir avaliações de gênero na educação de docentes (UNESCO, 2016c).

A FORMAÇÃO DE DOCENTES PODE AJUDAR A SUPERAR PRECONCEITOS EXPLÍCITOS DE GÊNERO



Na região de Karamoja, Uganda, o programa do UNICEF Socialização de Gênero nas Escolas formou mais de mil docentes primários a melhorar seus conhecimentos, atitudes e práticas relativos à promoção da igualdade de gênero e resolução de conflitos. A formação durava inicialmente dois dias e era seguida de duas sessões de atualização. Um subgrupo de docentes recebia mensagens de texto de reforço lembrando-lhes de exemplos de boas práticas. No entanto, embora o programa tenha melhorado os conhecimentos e atitudes dos docentes sobre igualdade de gênero, as práticas em sala de aula não se tornaram mais responsivas a gênero (American Institutes of Research; UNICEF, 2016; El-Bushra; Smith, 2016).

A Nigéria atualizou seu currículo de formação de docentes em 2012, em parte para abordar questões de gênero (Unterhalter et al., 2015). Embora haja uma política para garantir padrões mínimos de igualdade de gênero, uma pesquisa com 4,5 mil docentes em formação em 2014 mostrou que pouquíssimos tinham um entendimento profundo do que significa igualdade de gênero na educação, ao passo que muitos eram hostis à participação da mulher na vida pública e em qualquer forma de engajamento social. Entre os participantes empregados após a graduação, os docentes relataram não receber nenhuma formação profissional sobre gênero, um ponto reforçado por outros colegas nas escolas onde eles ensinavam. Os docentes que tinham as ideias mais igualitárias sobre gênero se identificaram como os participantes mais frustrados, e disseram que eles não conseguiam colocar suas ideias em prática (Unterhalter et al., 2017).

Os exemplos de Uganda e Nigéria ressaltam alguns dos desafios para mudar as práticas docentes. Para ser eficiente, a educação e formação de docentes precisa ser contínua e reconhecer o tempo necessário para mudar tais práticas. Ela também precisa incorporar outras partes interessadas para ajudar a construir um ambiente mais solidário.

Recomendações

O Relatório Conciso de Gênero deste ano apresentou uma imagem do progresso e barreiras para alcançar a igualdade de gênero na educação e pergunta quem deveria ser responsabilizado por garantir que a meta seja atingida. Esse relatório leva às seguintes recomendações para acelerar o progresso rumo à igualdade de gênero na educação.

IDENTIFICAR E REMOVER BARREIRAS DE GÊNERO

Para melhorar o que sabemos sobre igualdade de gênero na educação, o quadro de monitoramento precisa ser aprimorado. Conforme sugerido no *Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2016* (ver também a **Tabela 2** desse relatório), esse quadro deveria ir além de simplesmente medir as desigualdades nas oportunidades educacionais entre homens e mulheres. Ele deveria também cobrir leis, instituições e políticas dentro e fora do sistema educacional, a distribuição de recursos e as práticas de ensino e aprendizagem.

Algumas barreiras básicas limitam o acesso de meninas à escola. Em apenas 9 de 44 países com dados disponíveis, mais de 75% das escolas primárias têm banheiros separados por sexo. No entanto, estima-se que uma a cada dez meninas africanas percam aulas durante a menstruação devido a instalações sanitárias inadequadas. Os planos educacionais deveriam, portanto, priorizar a presença de banheiros separados por sexo em todas as escolas. As fiscalizações escolares deveriam garantir que as escolas cumpram as regras estabelecidas.

As barreiras mais importantes à igualdade de gênero continuam, no entanto, principalmente dentro da escola, e estão relacionadas a discriminação de gênero e relações de poder profundamente enraizadas. Os governos precisam revisar periodicamente currículos, livros didáticos e programas de formação de docentes para garantir que eles não perpetuem estereótipos de gênero.

Para combater a falta de igualdade de gênero na escolha das trajetórias, os governos deveriam considerar promover programas de aprendizes/aprendizagem/estágios, tutorias, *networking* ou bolsas para mulheres na ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Isso seria apenas o primeiro passo para combater o desequilíbrio de gênero no emprego de profissionais em outros setores, como saúde, água e saneamento.

A violência escolar baseada em gênero precisa ser combatida por meio de enquadramentos legais e políticos complementados por um processo sólido de monitoramento e avaliação. Por exemplo, programas de educação em sexualidade abrangente precisam ser introduzidos, mas para aumentar sua eficácia na redução das taxas de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez não planejada, é necessário também garantir que seu conteúdo inclua relações de poder e gênero.

Para mudar atitudes e comportamentos preconceituosos de gênero, são necessários códigos de conduta para estudantes e docentes. Uma revisão de 24 países mostrou que mais da metade dos docentes consideravam que os códigos de conduta tinham um impacto muito significativo na redução de más práticas. Abordagens que envolvem toda a escola deveriam ser usadas para lidar com comportamentos de estudantes que comprometem o direito de seus pares à educação.

RESPONSABILIZAR AS PESSOAS PELA DESIGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Garantir a igualdade de gênero na educação é uma empreitada coletiva na qual todos os atores – e não apenas o governo – devem fazer esforços concentrados para cumprir suas responsabilidades.

Apesar disso, a responsabilização pelo respeito ao direito à igualdade de gênero na educação começa com os governos. Para garantir que eles sejam responsabilizados por seus compromissos, os Estados devem respeitar, proteger e garantir o direito à educação, o que implica evitar interferir com o gozo desse direito pelos cidadãos,

assegurar que terceiros não impeçam o acesso e usufruto igualitário da educação, e adotar medidas legislativas, administrativas, orçamentárias, judiciais e outras para a concretização total desse direito. Os governos deveriam estabelecer e proteger defensorias públicas (*ombudsman offices*) independentes ou outras instituições nacionais de direitos humanos para trabalhar com a igualdade de gênero. No entanto, apenas 44% dos países se comprometeram integralmente com a igualdade de gênero na educação.

Indivíduos e organizações da sociedade civil deveriam apresentar denúncias, comunicações, petições ou reivindicações sobre violações aos comitês de supervisão dos três principais tratados sobre o direito à educação de meninas e mulheres: a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção relativa à luta contra a Discriminação no campo do Ensino e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Tais denúncias podem incitar ações do governo nacional. Entre 1975 e 2005, em 70 países, a presença de um movimento feminista local forte e autônomo desempenhou um papel essencial para ajudar a mudar políticas que protegem a mulher da violência.

Os governos deveriam desenvolver planos setoriais educacionais sensíveis a gênero que desagreguem todos os indicadores por sexo e analisem as barreiras à educação de meninas e meninos. Apenas 25 de 42 planos setoriais revisados pela Parceria Global para a Educação eram sensíveis a gênero. Os governos deveriam não só integrar uma perspectiva de gênero em cada estágio de um plano educacional, como também realizar uma avaliação de gênero das implicações da política e avaliar as implicações de gênero na alocação de recursos.

Um dos problemas centrais das práticas e políticas educacionais discriminatórias em relação a gênero são disparidades de gênero na escola e em outros cargos de liderança. Embora os dados sejam irregulares, o que por si só é um sinal da falta de preocupação com o assunto, na maioria dos países a parcela de mulheres na profissão docente é maior do que a de mulheres nos cargos de direção escolares. No que tange a representação política, a proporção de legisladores mulheres era cinco pontos percentuais mais alta em países que adotaram uma cota de gênero do que nos que não o fizeram em 103 países entre 1970 e 2006.

**MUITOS PAÍSES NÃO ANALISAM
SUAS POLÍTICAS SOB UMA
PERSPECTIVA ANTES
DE FINALIZÁ-LAS**



Por fim, os governos deveriam preparar um relatório anual de monitoramento da educação que acompanhe o progresso de todas as metas educacionais, inclusive as relativas à igualdade de gênero. Apenas um a cada dois países publicaram pelo menos um relatório nacional de monitoramento da educação desde 2010, e apenas um a cada seis países o fizeram anualmente. Em países com capacidade suficiente, auditorias independentes do desempenho escolar sensíveis a gênero responderam com base nos dados disponíveis. No estado de Victoria, na Austrália, uma auditoria de gênero identificou uma queda no desempenho dos meninos em escrita, o que foi subsequentemente abordado no Plano de Ação para os quatro anos seguintes.

A realização da Agenda 2030 depende do sucesso mundial na criação de condições equitativas para meninos e meninas, mulheres e homens, na educação bem como em outros setores. Os compromissos foram firmados; o desafio agora é seguir adiante até o seu cumprimento, quebrando barreiras e garantindo que todos os atores façam sua parte nesta empreitada.

Referências bibliográficas

- AAMN. 20 x 20 *Choose Nursing*. Lexington, Ky: American Association for Men in Nursing, 2018. Disponível em: <[www.aamn.org/ resources/aamn-resources/20x20-choose-nursing](http://www.aamn.org/resources/aamn-resources/20x20-choose-nursing)>. Acesso em: 5 fev. 2018.
- Agha, N. *Gender inequality*. Dawn, 11 July 2016. Disponível em: <www.dawn.com/news/1269984>. Acesso em: 5 out. 2017.
- Aguilar, A. et al. Decomposition of gender differentials in agricultural productivity in Ethiopia. *Agricultural Economics*, v. 46, n. 3, p. 311-334, 2015.
- Alam, M.-U. et al. Menstrual hygiene management knowledge, facilities, and practices associated with school absence among Bangladeshi adolescent school girls. In: *Paper for the Water & Health Conference: Where Science Meets Policy*, Chapel Hill, University of North Carolina, 13-17 Oct. 2014.
- Alam, M.-U et al. Menstrual hygiene management among Bangladeshi adolescent schoolgirls and risk factors affecting school absence: results from a cross-sectional survey. *BMJ Open*, v. 7, n. 7, 2017.
- Alexander, K. T. et al. The life-cycle costs of school water, sanitation and hygiene access in Kenyan primary schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 13, n. 7, p. 637, 2016.
- Alexander, K. T. et al. Water, sanitation and hygiene conditions in Kenyan rural schools: are schools meeting the needs of menstruating girls? *Water*, v. 6, n. 5, p. 1453-1466, 2014.
- Ali, D. et al. Investigating the gender gap in agricultural productivity: evidence from Uganda. *World Development*, v. 87, p. 152-170, 2016.
- American Institutes for Research; UNICEF. *Evaluation of the Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding*. Washington, DC, 2016.
- Amos, A.; Haglund, M. From social taboo to “torch of freedom”: the marketing of cigarettes to women. *Tobacco Control*, v. 9, n. 1, p. 3-8, 2000.
- Antonowicz, L. *Too Often in Silence: A Report on School-based Violence in West and Central Africa*. New York: UNICEF, 2010.
- Asian Development Bank. *Gender Equality Results Case Study: Nepal; Community-Based Water Supply and Sanitation Sector Project*. Manila, 2015.
- ASTI. *Agricultural Science and Technology Indicators: ASTI database*. Washington, DC: International Food Policy Research Institute, 2017. Disponível em: <www.asti.cgiar.org>. Acesso em: 11 nov. 2017.
- Atkinson, T. A fine scheme: how municipal fines become crushing debt in the shadow of the new debtors’ prisons. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review*, v. 51, n. 1, p. 189-238, 2016.
- Awusabo-Asare, K. et al. *From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and Their Implementation in Ghana*. New York: Guttmacher Institute, 2017.
- Baker, D. P. et al. The population education transition curve: education gradients across population exposure to new health risks. *Demography*, v. 54, n. 5, p. 1873-1895, 2017.
- Baltrunaite, A. et al. *Let the Voters Choose Women*. Munich, Germany: Center for Economic Studies, 2016. (CESifo Working Paper, 5693) .
- Barbeau, E. M.; Leavy-Sperounis, A.; Balbach, E. Smoking, social class, and gender: what can public health learn from the tobacco industry about disparities in smoking? *Tobacco Control*, v. 13, n. 2, p. 115-120, 2004.
- Barnes, T. D.; Córdova, A. Making space for women: explaining citizen support for legislative gender quotas in Latin America. *The Journal of Politics*, v. 79, n. 3, p. 670-686, 2016.
- Barrera-Osorio, F. et al. *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington, DC: World Bank, 2009.
- Barrientos, A.; Nino-Zarazua, M.; Maitrot, M. *School Assistance in Developing Countries: Database Version 5.0*. Manchester, UK: University of Manchester, 2010. (Brooks World Poverty Institute Working Paper).

- Beaman, L. et al. Female leadership raises aspirations and education attainment for girls: a policy experiment in India. *Science*, v. 335, n. 6068, p. 582-586, 2012.
- Begum, L.; Islam, A.; Smyth, R. Girl power: stipend programs and the education of younger siblings. *The Journal of Development Studies*, v. 53, n. 11, p. 1882-1898, 2017.
- Beilock, S. L. et al. Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, v. 107, n. 5, p. 1860-1863, 2010.
- Beintema, N. Enhancing female participation in agricultural research and development: rationale and evidence. In: Quisumbing, A. R. et al. (Eds.). *Gender in Agriculture*. Cham, Switzerland: Springer, 2014. p. 393-409.
- Borgonovi, F. et al. *Youth in Transition: How Do Some of the Cohorts Participating in PISA Fare in PIAAC?* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017. (OECD Education Working Paper, 155).
- Bottorff, J. L. et al. Gender, smoking and tobacco reduction and cessation: a scoping review. *International Journal for Equity in Health*, v. 13, n. 1, p. 114, 2014.
- Bourn, D.; Hunt, F.; Bamber, P. *A Review of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education in Teacher Education*. Paris: UNESCO, 2017. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8).
- Brollo, F.; Troiano, U. What happens when a woman wins an election? Evidence from close races in Brazil. *Journal of Development Economics*, v. 122, p. 28-45, 2016.
- Bromley, P.; Lerch, J.; Jimenez, J. *Education for Global Citizenship Education and Sustainable Development: Content in Social Science Textbooks*. Paris: UNESCO, 2016. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2016).
- Bruns, B.; Filmer, D.; Patrinos, H. A. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC: World Bank, 2011.
- Bush, T.; Glover, D. School leadership and management in South Africa: findings from a systematic literature review. *International Journal of Educational Management*, v. 30, n. 2, p. 211-231, 2016.
- C-Change. *C-Change Final Report*. Washington, DC: C-Change/FHI 360, 2013.
- CESCR. *Concluding Observations on the Fourth Periodic Report of the Dominican Republic*. Geneva, Switzerland: Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 2016. (E/C.12/DM/CO/4).
- CESR. *Seeking Accountability for Women's Rights through the Sustainable Development Goals*. New York: Center for Economic and Social Rights, 2017.
- Chatterley, C. et al. A qualitative comparative analysis of well-managed school sanitation in Bangladesh. *BMC Public Health*, v. 14, n. 6, 2014.
- Chen, L.-J. Do gender quotas influence women's representation and policies? *The European Journal of Comparative Economics*, v. 7, n. 1, p. 13-60, 2010.
- Chigwanda, E. *Is climate change the weakest link in girls' education programming?* Washington, DC, Brookings Institution, 2016. Disponível em: <www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/09/20/is-climate-change-the-weakest-link-in-girls-education-programming>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- Chipeta, L. The water crisis in Blantyre City and its impact on women: the cases of Mabyani and Ntopwa, Malawi. *Journal of International Women's Studies*, v. 10, n. 4, p. 17-33, 2009.
- Chittal, N. *How social media is changing the feminist movement*. MSNBC, 2015. Disponível em: <www.msnbc.com/msnbc/how-social-media-changing-the-feminist-movement>. Acesso em: 17 jan. 2018.
- Christie, T. A. L.; Thakur, D. *Caribbean and Pacific Islands: A Survey of Gender Budgeting Efforts*. Washington, DC: International Monetary Fund, 2016. (IMF Working Paper, WP/16/154).
- CLADEM/Colectiva Mujer y Salud. *Alternative Report to the Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR): On the Occasion of the Dominican Republic Presenting Its Periodic Report No. 4 to the Committee*. Geneva, Switzerland: Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres/Colectiva Mujer y Salud, 2016. (Periodic Report, 4).
- Clots-Figueras, I. Are female leaders good for education? Evidence from India. *American Economic Journal: Applied Economics*, v. 4, n. 1, p. 212-244, 2012.
- Cole, H. M.; Fiore, M. C. The war against tobacco: 50 years and counting. *JAMA*, v. 311, n. 2, p. 131-132, 2014.
- Commonwealth Secretariat; UNESCO. *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*. London: Commonwealth Secretariat; Paris: UNESCO, 2010.

- Cornwall, A.; Edwards, J. *How Feminist Activism Can Make States More Accountable for Women's Rights*. Geneva, Switzerland: United Nations Research Institute for Social Development, 2015. Disponível em: <www.unrisd.org/beijing+20-cornwall-edwards>. Acesso em: 1 dez. 2017.
- CRIN. *Global List of National Human Rights Institutions Specifically for Children*. London: Child Rights International Network, 2017. Disponível em: <www.crin.org/en/library/publications/global-list-national-human-rights-institutionsspecifically-children>. Acesso em: 1 nov. 2017.
- Crisp, N.; Chen, L. Global Supply of Health Professionals. *New England Journal of Medicine*, v. 370, p. 950-957, 2014.
- Daga, R. *ESSPIN Composite Survey 3: Gender and Inclusion Report*. Oxford, UK: Oxford Policy Management, 2016.
- Das, M. B.; Hatzfeldt, G. *The Rising Tide: A New Look at Water and Gender*. Washington, DC: World Bank, 2017.
- Davies, R. South African textbook asks pupils how victim's behaviour led to rape. *The Guardian*, 8 Sep. 2016.
- Demas, A.; Arcia, G. *What Matters Most for School Autonomy and Accountability: A Framework Paper*. Washington, DC: World Bank, 2015. (SABER Working Paper, 96450).
- DevTech Systems. *Safe Schools Program Final Report*. Arlington, Va.: DevTech Systems, 2008.
- DFAT. *Women in Leadership Strategy: Promoting Equality and Dismantling Barriers*. Canberra: Department of Foreign Affairs and Trade, 2015.
- DFID. *Diversity and Inclusion: Annual Report 2015-16*. London: Department for International Development, 2016.
- Dobbins, M. et al. School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, n. 2, Art. CDO07651, 2013.
- Donoghue, J. Truancy and the prosecution of parents: an unfair burden on mothers? *The Modern Law Review*, v. 74, n. 2, p. 216-244, 2011.
- Doss, C. R. Women and agricultural productivity: reframing the issues. *Development Policy Review*, v. 36, n. 1, p. 35-50, 2017.
- Durlak, J. A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.
- Edwards, J.; Girgis, M. Practical lessons from gender audit of an education sector plan in Laos PDR. *Development in Practice*, v. 25, n. 5, 747-753, 2015.
- EI. *Survey on the Implementation of Professional Standards for the Teaching Profession*. Brussels: Education International, 2017.
- El-Bushra, J.; Smith, E. R. *The Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding: Pilot Programme and Impact Evaluation in Karamoja, Uganda*. Washington, DC: American Institutes for Research, UNICEF, 2016.
- Elgar, F. J. et al. Socioeconomic inequalities in adolescent health 2002–2010: a time-series analysis of 34 countries participating in the Health Behaviour in School-aged Children study. *The Lancet*, v. 385, n. 9982, p. 2088-2095, 2015.
- Equinet. *Finland: Ombudsman for Equality*. Brussels: European Network of Equality Bodies, 2017. www.equineteurope.org/Ombudsman-for-Equality. (Accessed 1 November 2017).
- Erden, F. T. A course on gender equity in education: does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*, v. 25, n. 3, p. 409-414, 2009.
- European Commission/EACEA/Eurydice. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
- Eurostat. *Education and Training Database*. Luxembourg, 2017a. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>>. Acesso em: 15 maio 2017.
- Eurostat. *Education and Training Database: Participation in Education and Training (based on EU-LFS) (trng_1fs_4wo)*; Reference Metadata in Euro SDMX Metadata Structure (ESMS). Luxembourg, 2017b. Disponível em: <http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_1fs_4wo_esms.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.
- FAO. *The State of Food and Agriculture: Women in Agriculture; Closing the Gender Gap for Development*. Rome, 2011.
- Feldhaus, I. et al. Equally able, but unequally accepted: gender differentials and experiences of community health volunteers promoting maternal, newborn, and child health in Morogoro Region, Tanzania. *International Journal for Equity in Health*, v. 14, n. 1, p. 70, 2015.

- Finkel, E. The authoritarian advantage of horizontal accountability: ombudsmen in Poland and Russia. *Comparative Politics*, v. 44, n. 3, p. 291-310, 2012.
- Fiszbein, A.; Schady, N. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC: World Bank, 2009.
- Fonner, V. A. et al. School based sex education and hiv prevention in low- and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, v. 9, n. 3, e89692, 2014.
- Garcia, M.; Moore, C. *The Cash Dividend: The Rise of Cash Transfer Programs in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank, 2012.
- Garg, R.; Goyal, S.; Gupta, S. India moves towards menstrual hygiene: subsidized sanitary napkins for rural adolescent girls; issues and challenges. *Maternal and Child Health Journal*, v. 16, n. 4, p. 767-774, 2012.
- GBD 2015 Tobacco Collaborators. Smoking prevalence and attributable disease burden in 195 countries and territories, 1990-2015: a systematic analysis from the Global Burden of Disease Study 2015. *The Lancet*, v. 389, p. 1885-1906, 2015.
- George, A. Nurses, community health workers, and home carers: gendered human resources compensating for skewed health systems. *Global Public Health*, v. 3, n. 51, p. 75-89, 2008.
- Gershberg, A. I.; Meade, B.; Andersson, S. Providing better education services to the poor: accountability and context in the case of Guatemalan decentralization. *International Journal of Educational Development*, v. 29, p. 187-200, 2009.
- Ghana. Ministry of Education. *Textbook Development & Distribution Policy for Pre-Tertiary Education*. Accra, 2001.
- Good Business. *Using Social Marketing for Prevention: Insights from Expert Practitioners*. London, 2016.
- GPE. *Girls' Education and Gender in Education Sector Plans and GPE-funded Programs*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2017.
- GPE; UNGEI. *Guidance for Developing Gender-Responsive Education Sector Plans*. Washington, DC: Global Partnership for Education; New York: United Nations Girls' Education Initiative, 2017.
- GPSA. *Global Partners Forum 2015: Compilation of Case Studies Presented at the GSPA Forum 2015, "Social Accountability for Citizen-Centric Governance: A Changing Paradigm"*. Washington, DC: Global Partnership for Social Development, 2016.
- Graham, J. P.; Hirai, M.; Kim, S.-S. An analysis of water collection labor among women and children in 24 sub-Saharan African countries. *PloS one*, v. 11, n. 6, e0155981, 2016.
- Haberland, N. A. The case for addressing gender and power in sexuality and HIV education: a comprehensive review of evaluation studies. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, v. 41, n. 1, pp 311-51, 2015.
- HakiElimu. *The State of Accountability in Education Sector in Tanzania: The Case of Primary Education Development Program*. Paris: UNESCO, 2017. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8).
- HeForShe. *Impact 10x10x10*. New York: UN Women, 2018. Disponível em: <www.heforshe.org/~media/HeForShe/Files/impactchampion/HeForShe_IMPACT10X10X10_Brief.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2018.
- Heikkilä, M. Gender equality in preschools and schools in Sweden. In: Heikkinen, M. (Ed.). *Promising Nordic Practices in Gender Equality Promotion in Basic Education and Kindergartens*. Oulu, Finland: University of Oulu, 2016. p. 105-119.
- Herat, J. et al. Missing the Target: Using Standardised Assessment Tools to Identify Gaps and Strengths in Sexuality Education Programmes in West and Central Africa. In: *Paper for 20th International AIDS Conference*, Melbourne, Australia, 20-25 July 2014.
- HIFA. *1st International Symposium on Community Health Workers*. Kampala: Healthcare Information for All, 2017. (Final symposium report).
- Hodgetts, K. Boys' underachievement and the management of teacher accountability. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 31, n. 1, p. 29-43, 2010.
- Holvoet, N. *Local Governance in the Education Sector in Tanzania: Monitoring and Evaluation Actors, Activities and Use in Selected Villages of Mzumbe Ward, Mvomero District*. Antwerp: Institute of Development Policy and Management, University of Antwerp, 2015.
- Holvoet, N.; Inberg, L. Gender mainstreaming in sector budget support: the case of the European Commission's sector support to Rwanda's agriculture sector. *Journal of International Women's Studies*, v. 16, n. 2, p. 155-169, 2015.
- Honeyman, C. A. *Accountability Practices and Policies in Rwanda's Education System*. Paris: UNESCO, 2017. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8).

- Horner, R. H.; Sugai, G.; Anderson, C. M. Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, v. 42, n. 8, p. 1-14, 2010.
- HRW. 'I've Never Experienced Happiness': Child Marriage in Malawi. New York: Human Rights Watch, 2014.
- HRW. *The Education Deficit: Failures to Protect and Fulfill the Right to Education in Global Development Agendas*. New York, 2016.
- Hughes, M. M.; Krook, M. L.; Paxton, P. Transnational women's activism and the global diffusion of gender quotas. *International Studies Quarterly*, v. 59, p. 357-372, 2015.
- Hutchinson, T.; Dickson, E.; Chappel, D. Juvenile justice and truancy legislation: the move towards parental responsabilisation in Queensland. *Alternative Law Journal*, v. 36, n. 2, p. 104-109, 2011.
- IAEG-SDGs. *Tier Classification for Global SDG Indicators*. New York: Inter-agency and Expert Group on Sustainable Development Goal Indicators, United Nations Statistical Commission, 2017.
- Inter-Parliamentary Union. *Women in Parliaments: World Classification*, 2017. Disponível em: <<http://archive.ipu.org/wmn-e/world.htm>>. Acesso em: 5 out. 2017.
- International Water Association. *An Avoidable Crisis: WASH Human Resource Capacity Gaps in 15 Developing Economies*. London, 2014.
- International Water Association. *The Untapped Resource: Gender and Diversity in the Water Workforce*. London, 2016.
- Iritani, B. J. et al. Educational outcomes for orphan girls in rural Zimbabwe: effects of a school support intervention. *Health Care Women International*, v. 37, n. 3, p. 301-322, 2016.
- Johnson, L. et al. *Menstrual Hygiene Management Impacts Girls' School Experience in the Bolivian Amazon*. La Paz Bolivia: UNICEF, Save the Children, 2016.
- Julka, A. et al. *Evaluation of the Implementation of the Scheme IEDSS in India*. New Delhi: Department of Education of Groups with Special Needs, National Council of Educational Research and Training, 2013.
- Kagoda, A. M. Assessing the effectiveness of affirmative action on women's leadership and participation in education sector in Uganda. In: *Conference Paper for Gender Equality in Education: Looking Beyond Parity*, Paris, 3-4 Oct. 2011.
- Kenya Teachers Service Commission. *Code of Regulations for Teachers*. Nairobi, 2013.
- Ketting, E.; Winkelmann, C. New approaches to sexuality education and underlying paradigms. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, v. 56, n. 2, p. 250-55, 2013.
- Kher, J.; Aggarwal, S.; Punhani, G. Vulnerability of poor urban women to climate-linked water insecurities at the household level: a case study of slums in Delhi. *Indian Journal of Gender Studies*, v. 22, n. 1, p. 15-40, 2015.
- Kookana, R. S. et al. Groundwater scarcity impact on inclusiveness and women empowerment: insights from school absenteeism of female students in two watersheds in India. *International Journal of Inclusive Education*, v. 20, n. 11, p. 1155-1571, 2016.
- Lahai, B. A.; Goldey, P.; Jones, G. The gender of the extension agent and farmers' access to and participation in agricultural extension in Nigeria. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, v. 6, n. 4, p. 223-233, 1999.
- Lambrecht, I.; Vanlauwe, B.; Maertens, M. *What is the sense of gender targeting in agricultural extension programs? Evidence from eastern DR Congo*. Leuven, Belgium: University of Leuven, Department of Earth and Environmental Sciences, Division of Bioeconomics, 2014. (Bioeconomics Working Paper 2014/4).
- Lamontagne-Godwin, J. et al. Quality of extension advice: a gendered case study from Ghana and Sri Lanka. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, v. 23, n. 1, pp. 7-22, 2017.
- Langer, A. et al. Women and health: the key for sustainable development. *The Lancet*, v. 386, n. 9999, p. 1165-1210, 2015.
- Lenhart, C. M. et al. Gender disparity in structured physical activity and overall activity level in adolescence: evaluation of youth risk behavior surveillance data. *ISRN Public Health*, v. 2012, 2012.
- Lewis, T. J. et al. School-wide positive behavior support. In: Emmer, E. T.; Sabornie, E. J. (Eds.). *Handbook of Classroom Management*. Abingdon, UK: Routledge, 2014.
- MacWilliams, B. R.; Schmidt, B.; Bleich, M. R. Men in nursing. *AJN The American Journal of Nursing*, v. 113, n. 1, p. 38-44, 2013.
- Mahfouz, A. A. et al. Nutrition, physical activity, and gender risks for adolescent obesity in Southwestern Saudi Arabia. *Saudi Journal of Gastroenterology: Official Journal of the Saudi Gastroenterology Association*, v. 17, n. 5, p. 318, 2011.

- Mahon, T.; Fernandes, M. Menstrual hygiene in South Asia: a neglected issue for WASH (water, sanitation and hygiene) programmes. *Gender & Development*, v. 18, n. 1, pp. 99-113, 2010.
- Marine-Street, N. *Stanford researchers' cigarette ad collection reveals how big tobacco targets women and adolescent girls*. Stanford, Calif.: Stanford University, The Clayman Institute for Gender Research, 2012. Disponível em: <<http://gender.stanford.edu/news/2012/stanford-researchers%E2%80%99-cigarette-ad-collection-reveals-how-big-tobacco-targets-women-and>>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- Martinez, R.; Irving, M.; Salgado, V. *Effective Joint Sector Reviews as (Mutual) Accountability Platforms*. Washington, DC: Global Partnership for Education, 2017. (Working Paper, 1).
- Masue, O. S. *Empowerment of school committees and parents in Tanzania: delineating existence of opportunity, its use and impact on school decisions*. 2014. (Ph.D. Dissertation) – University of Bergen, Norway.
- Masue, O. S.; Askvik, S. Are school committees a source of empowerment? Insights from Tanzania. *International Journal of Public Administration*, v. 40, n. 9, p. 780-91, 2017.
- McGuire, J. W. Conditional Cash Transfer in Bolivia: Origins, Impact, and Universality. In: *Paper for 2013 Annual Meeting of the International Studies Association*, San Francisco, Calif., 3-6 Apr. 2013.
- McKelvie-Sebileau, P. *Patterns of Development and Use of Codes of Conduct for Teachers in 24 Countries*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2011.
- Morely, L.; Crossouard, B. *Women in Higher Education Leadership in South Asia: Rejection, Refusal, Reluctance, Revisioning*. Sussex, UK: University of Sussex, Centre for Higher Education and Equity Research, 2014.
- Morgan, C. et al. Water, sanitation, and hygiene in schools: status and implications of low coverage in Ethiopia, Kenya, Mozambique, Rwanda, Uganda, and Zambia. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, v. 220, n. 6, p. 950-959, 2017.
- Morley, L. Lost leaders: women in the global academy. *Higher Education Research and Development*, v. 33, n. 1, p. 114-128, 2014.
- Mulkeen, A. et al. *Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank, 2007. (African Human Development Series, World Bank Working Paper, 99).
- Mzuzi, M. K.; Yudong, Y.; Kapute, F. Analysis of factors causing poor passing rates and high dropout rates among primary school girls in Malawi. *World Journal of Education*, v. 4, n. 1, p. 48-61, 2014.
- Nakagawa, M.; Wotipka, C. M. The worldwide incorporation of women and women's rights discourse in social science textbooks, 1970-2008. *Comparative Education Review*, v. 60, n. 3, p. 501-529, 2016.
- Nardi, D. A.; Gyurko, C. C. The global nursing faculty shortage: status and solutions for change. *Journal of Nursing Scholarship*, v. 45, n. 3, p. 317-326, 2013.
- Nauges, C. Water hauling and girls' school attendance: some new evidence from Ghana. *Environmental and Resource Economics*, v. 66, n. 1, p. 65-88, 2017.
- NCERT. *ICT@Schools Scheme Implementation in the States: An Evaluation*. New Delhi: Central Institute of Educational Technology, National Council of Educational Research and Training, 2014.
- Newman, C. Time to address gender discrimination and inequality in the health workforce. *Human Resources for Health*, v. 12, n. 1, p. 25, 2014.
- Ng, M. et al. Global, regional, and national prevalence of overweight and obesity in children and adults during 1980-2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *The Lancet*, v. 384, n. 9945, p. 766-781, 2014.
- Ng, N.; Weinehall, L.; Öhman, A. 'If I don't smoke, I'm not a real man': Indonesian teenage boys' views about smoking. *Health Education Research*, v. 22, n. 6, p. 794-804, 2006.
- Nichter, M. et al. Reading culture from tobacco advertisements in Indonesia. *Tobacco Control*, v. 18, n. 2, p. 98-107, 2009.
- O'Brien, D. Quotas and qualification in Uganda. In: Franceschet, S.; Krook, M. L.; Piscopo, J. M. (Eds.). *The Impact of Gender Quotas*. New York: Oxford University Press, 2012. p. 57-71.
- O'Brien, D.; Rickne, J. Gender quotas and women's political leadership. *American Political Science Review*, v. 110, n. 1, p. 112-126, 2016.
- OECD. *Education at a Glance*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013.
- OECD. *Women, Government and Policy Making in OECD Countries: Fostering Diversity for Inclusive Growth*. Paris, 2014.
- OECD. *Obesity Update 2017*. Paris, 2017a.

- OECD. *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. Paris, 2017b.
- OECD. *Who Does What*. Paris, 2017c. Disponível em: <www.oecd.org/about/whodoeswhat>. Acesso em: 1 out. 2017.
- OECD; EUPAN. *Managing a Diverse Public Administration and Effectively Responding to the Needs of a More Diverse Workforce: 2015 EUPAN Survey*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, European Public Administration Network, 2015.
- Office of the Ombudsman; NHRI Samoa. *State of Human Rights Report*. Apia, Samoa, 2015.
- Office of the Ombudsman; OHCHR. *Evaluation of the Implementation of the Second Phase of the World Programme for Human Rights Education*. New York: Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2015.
- Olaniran, A. et al. Who is a community health worker? A systematic review of definitions. *Global Health Action*, v. 10, n. 1, p. 127-223, 2017.
- Oseni, G. et al. Explaining gender differentials in agricultural production in Nigeria. *Agricultural Economics*, v. 46, n. 3, p. 285-310, 2015.
- Paccagnella, M. *Age, Ageing and Skills: Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2016. (Education Working Paper, 132).
- Paivandi, S. *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*. New York: Freedom House, 2008.
- Pakistan. Ministry of Education. *National Textbook and Learning Materials Policy and Plan of Action*. Islamabad: Pakistan Ministry of Education, Curriculum Wing, 2007.
- Pampel, F. et al. Cohort changes in educational disparities in smoking: France, Germany and the United States. *Social Science & Medicine*, v. 127, p. 41-50, 2015.
- Panday, P. K.; Feldman, S. Mainstreaming gender in politics in Bangladesh: role of NGOs. *Asian Journal of Political Science*, v. 23, n. 3, p. 301-320, 2015.
- Parkes, J. L. N. et al. *Addressing School-related Gender-based Violence in Côte d'Ivoire, Togo, Zambia and Ethiopia: A Cross-country Report*. London: University College London, Institute of Education, 2017.
- Perry, H. B.; Zulliger, R.; Rogers, M. M. Community health workers in low-, middle-, and high-income countries: an overview of their history, recent evolution, and current effectiveness. *Annual Review of Public Health*, v. 35, p. 399-421, 2014.
- Peterman, A.; Behrman, J. A.; Quisumbing, A. R. A review of empirical evidence on gender differences in nonland agricultural inputs, technology, and services in developing countries, 2014.
- Piper, J. D. et al. Water, sanitation and hygiene (WASH) interventions: effects on child development in low- and middle-income countries. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, n. 3, Art. CD012613, 2017.
- Poisson, M. *Guidelines for the Design and Effective Use of Teacher Codes of Conduct*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2009.
- Pratley, J. E. Agriculture: from macho to gender balance. *Paper for 18th Australian Society of Agronomy Conference*, Ballarat, Australia, 24-28 September, 2017.
- Queen, E. F.; Gonzalez, L.; Meehan, S. Doorways: preventing and responding to school-related, gender-based violence in West Africa. In: Stacki, S. L.; Bailly, S. (Eds.). *Educating Adolescent Girls Around the Globe: Challenges and Opportunities*. New York: Routledge, 2015. p. 96-117.
- Quinn, S. *Europe: A Survey of Gender Budgeting Efforts*. Washington, DC: International Monetary Fund, 2016. (IMF Working Paper, WP/16/155).
- Quisumbing, A. R. et al. (Eds.). *Gender in Agriculture*. Cham, Switzerland: Springer, 2014. p. 145-186.
- Ragasa, C. et al. Gender differences in access to extension services and agricultural productivity. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, v. 19, n. 5, p. 437-468, 2013.
- Ray, R.; Datta, R. Do separate female toilets in primary and upper primary schools improve female enrollment? A case study from India. *Children and Youth Services Review*, v. 79, p. 263-273, 2017.
- RESULTS Educational Fund. *Right to Education Index*. Washington, DC, 2016. Disponível em: <www.rtei.org/en>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- Right to Education Initiative. *Tanzania: Stop threatening rights groups*. International organisations urge respect for free expression, association. 2017. Disponível em: <www.right-to-education.org/news/tanzania-stop-threatening-rights-groups>. Acesso em: 1 nov. 2017.

- Right to Education Initiative. *Country Commitments to Gender Equality in Education*. Paris: UNESCO, 2018. (Background paper for Global Education Monitoring Report: Gender Review 2017/8).
- Rogers, J. Aspirational practice: gender equality: the challenges of gender and heterosexual stereotypes in primary education. *The STeP Journal*, v. 1, n. 1, p. 58-68, 2014.
- Rowe, E. *Australia Country Case Study*. Paris: UNESCO, 2017. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8).
- Russell, N. et al. Change in the Making: Toward gender-equitable control over productive assets and resources. Cali, Colombia: CGIAR Gender and Agriculture Research Network, CGIAR Consortium Office and International Center for Tropical Agriculture, 2015. (Progress Reports on CGIAR Gender Research, 1).
- Safikhani, A. The Role of the Azerbaijani Ombudsman in the Protection of Women's Rights and Ensuring Gender Equality. In: *Paper for Human Dimension Implementation Meeting, Organization for Security and Co-operation in Europe*, Warsaw, 22 Sep.-3 Oct. 2014. (HDIM.DEL/0168/14).
- Sen, G.; Mukherjee, A. No empowerment without rights, no rights without politics: gender-equality, MDGs and the post-2015 development agenda. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, v. 15, n. 2/3, p. 188-202, 2014.
- Sidze, E. M. et al. *From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and Their Implementation in Kenya*. New York: Guttmacher Institute, 2017.
- Singh, J. K. S. *Whispers of Change: Female Staff Numbers in Commonwealth Universities*. London: Association of Commonwealth Universities, 2008.
- Sklad, M. et al. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in Schools*, v. 49, n. 9, p. 892-909, 2012.
- Smith, A. R. Cities where women rule: female political incorporation and the allocation of community development block grant funding. *Politics & Gender*, v. 10, n. 3, p. 313-340, 2014.
- Sojo, V. E. et al. Reporting requirements, targets, and quotas for women. *The Leadership Quarterly*, v. 27, n. 3, p. 519-536, 2016.
- Sommer, M. et al. A comparison of the menstruation and education experiences of girls in Tanzania, Ghana, Cambodia and Ethiopia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v. 45, n. 4, p. 589-609, 2015.
- Sommer, M. et al. Attention to menstrual hygiene management in schools: an analysis of education policy documents in low- and middle-income countries. *International Journal of Educational Development*, v. 57, p. 73-82, 2017.
- Sommer, M.; Sahin, M. Overcoming the taboo: advancing the global agenda for menstrual hygiene management for schoolgirls. *American Journal of Public Health*, v. 103, n. 9, p. 1556-1559, 2013.
- Steiner-Khamsi, G.; Batjargal, B. *Mongolia Case Study on Accountability in Education*. Paris: UNESCO, 2017. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8).
- Stotsky, J. G. *Gender Budgeting: Fiscal Context and Current Outcomes*. Washington, DC: International Monetary Fund, 2016. (IMF Working Paper, WP/16/149).
- Stotsky, J. G.; Kolovich, L.; Kebhaj, S. *Sub-Saharan Africa: A Survey of Gender Budgeting Efforts*. Washington, DC, International Monetary Fund, 2016. (IMF Working Paper, WP/16/152).
- Uganda. Ministry of Education and Sports. *The Education and Sports Sector Annual Performance Report (FY 2013/14)*. Kampala, 2014.
- UK DEFRA. *Environment Secretary Salutes Britain's Women Farmers*. London: Department for Environment, Food and Rural Affairs, 2016. Disponível em: <www.gov.uk/government/news/environment-secretary-salutes-britains-womenfarmers>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- UN Human Rights Council. *Report of the Working Group on the Universal Periodic Review: Bhutan*. New York, 2014. (A/HRC/27/8).
- UN Human Rights Council. *Realization of the Equal Enjoyment of the Right to Education for Every Girl*. New York, 2017. (A/HRC/35/11).
- UN Women. *Facts and Figures: Leadership and Political Participation*. New York, 2017. Disponível em: <www.unwomen.org/en/what-we-do/leadership-and-political-participation/facts-and-figures>. Acesso em: 5 out. 2017.
- UNESCO. *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-informed Approach for Schools, Teachers and Health Educators*, v.2; Topics and Learning Objectives. Paris, 2009.

- UNESCO. *Girls' and Women's Right to Education: Overview of the Measures Supporting the Right to Education for Girls and Women*; Reported by Member States. Paris, 2014.
- UNESCO. *EFA Global Monitoring Report 2015: Gender and EFA 2000-2015; Achievements and Challenges*. Paris, 2015a.
- UNESCO. *Emerging Evidence, Lessons and Practice in Comprehensive Sexuality Education: A Global Review*. Paris, 2015b.
- UNESCO. *From Insult to Inclusion: Asia-Pacific Report on School Bullying, Violence and Discrimination on the Basis of Sexual Orientation and Gender Identity*. Bangkok, 2015c.
- UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet; Creating Sustainable Futures for All*. Paris, 2016a.
- UNESCO. *Regional Training on Gender Assessment in Teacher Education in Asia*. Bangkok, 2016b. Disponível em: <www.unescobkk.org/education/teacher-education-and-training/regional-training-on-gender-assessment-inteacher-education-in-asia-2016>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- UNESCO. *Textbooks Pave the Way to Sustainable Development*. Paris, 2016c. GEM Report Policy Paper, 28.
- UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education; Meeting Our Commitments*. Paris, 2017a.
- UNESCO. *School Violence and Bullying: Global Status Report*. Paris, 2017b.
- UNESCO. *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-informed Approach*. Paris, 2018.
- UNFPA. *Profiles of 10 Countries with the Highest Rates of Child Marriage*. New York, 2012.
- UNGEI. *Addressing Threats to Girls' Education in Contexts Affected by Armed Conflict*. New York: United Nations Girls' Education Initiative, 2017. (Policy Note).
- UNICEF. *Annual Report on the Implementation of the UNICEF Gender Action Plan*. New York, 2015. (E/ICEF/2015/8.)
- UNICEF. *UNICEF Data Monitoring the Situation of Children and Women: Child Marriage*. New York, 2016. Disponível em: <<http://data.unicef.org/child-protection/child-marriage.html>>. Acesso em: 12 maio 2016.
- UNICEF; UNESCO. *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A Framework for the Realization of Children's Right to Education and Rights Within Education*. New York: UNICEF; Paris: UNESCO, 2007.
- United Nations. *Charter of the United Nations*. New York, 1945. (1 UNTS XVI Article1).
- United Nations. *System-wide Strategy on Gender Parity*. New York, 2017.
- United States NCES. *Characteristics of School Principals*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2016.
- Universities Australia. *2016 Selected Inter-Institutional Gender Equity Statistics*. Canberra, 2017.
- Unterhalter, E.; Heslop, J. *Transforming Education for Girls in Nigeria and Tanzania: Cross Country Analysis of Endline Research Studies*. London: University College London, Institute of Education, 2012.
- Unterhalter, E. et al. Student Teachers, Gender Equality and Some Problems about Sustainability for EFA in Five Nigerian States. In: *Paper for UKFIET International Conference on Education and Development*, Oxford, UK, 15-17 Sep. 2015.
- Unterhalter, E. et al. *Teacher Education, Teacher Practice, Approaches to Gender and Girls' Schooling Outcomes: A Study of Five Nigerian States*. Abuja: British Council, 2017.
- Unterhalter, E.; North, A.; Ward, O. *Gender Equality in Education and Accountability*. Paris, 2018. (Background paper for Global Education Monitoring Report: Gender Review 2017/8).
- USAID. *Gender Analysis for USAID/Rwanda: Learning Enhanced Across Rwanda Now!* Washington, DC: US Agency for International Development, 2014.
- USAID. *Ethnicity, Race and Gender Direct Hire Workforce Statistics*. Washington, DC, 2016. Disponível em: <[www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1874/USAID_U.S_Direct_Hire_Workforce_Demographics_as_of_03.30.2016_\(Mid_Fiscal_Year_2016\).pdf](http://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1874/USAID_U.S_Direct_Hire_Workforce_Demographics_as_of_03.30.2016_(Mid_Fiscal_Year_2016).pdf)>. Acesso em: 5 out. 2017.
- Van Damme, D. *Why Do So Many Women Want to Become Teachers?* Paris: OECD, 2017. Disponível em: <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2017/03/why-do-so-many-women-want-to-become_1.html>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- Vernos, I. Research management: quotas are questionable. *Nature*, v. 495, n. 7439, p. 39, 2013.
- Water and Sanitation Program. *Mainstreaming Gender in Water and Sanitation: Gender in Water and Sanitation*. Nairobi: World Bank, 2010. (Water and Sanitation Program Working Paper).

- Webbink, D.; Martin, N. G.; Visscher, P. M. Does education reduce the probability of being overweight? *Journal of Health Economics*, v. 29, n. 1, p. 29-38, 2010.
- Weldon, S. L.; Htun, M. Feminist mobilisation and progressive policy change: why governments take action to combat violence against women. *Gender & Development*, v. 21, n. 2, p. 231-247, 2013.
- WHO. Gender and Health Workforce Statistics. Geneva: World Health Organization, 2008. (Spotlight on Statistics).
- WHO. *Global Status Report on Noncommunicable Diseases*. Geneva, 2014.
- WHO. *Global Health Observatory Data Repository: Tobacco Use*. Geneva, 2015a. Disponível em: <<http://apps.who.int/gho/data/view.main.1805WB?lang=en>>. Acesso em: 5 fev. 2017.
- WHO. *WHO Report on the Global Tobacco Epidemic, 2015: Raising Taxes on Tobacco*. Geneva, 2015b.
- WHO. *Global Strategic Directions for Strengthening Nursing and Midwifery 2016-2020*. Geneva, 2016.
- WHO; UN-Water. *UN-Water Global Analysis and Assessment of Sanitation and Drinking Water (GLAAS) 2012: The Challenge of Extending and Sustaining Services*. Geneva, 2012.
- WHO; UN-Water. *Financing Universal Water, Sanitation and Hygiene under the Sustainable Development Goals: UN-Water Global Analysis and Assessment of Sanitation and Drinking-Water (GLAAS) 2017 Report*. Geneva, 2017.
- WHO Regional Office for Europe and BZgA. *Standards for Sexuality Education in Europe: A Framework for Policy Makers, Educational and Health Authorities and Specialists*. Cologne, Germany: Federal Centre for Health Education, BZgA, 2010.
- Williams, T. P. *Platform for Engagement: The Impact of Civil Society on Education in Rwanda; The Case of the RENCIP*. Kigali: Three Stones Consulting, Ltd., 2015. (Report commissioned by UNICEF).
- Wills, G. *A Profile of the Labour Market for School Principals in South Africa: Evidence to Inform Policy*. Stellenbosch, South Africa: University of Stellenbosch, 2015. (Economics Working Paper, 12/15).
- World Bank. *World Bank Group Gender Strategy (FY16-23): Gender Equality, Poverty, Reduction and Inclusive Growth*. Washington, DC, 2015.
- World Vision. *Changing Lives through Social Accountability: Case Studies from World Vision's UK Government's Department for International Development (DFID) Programme Partnership Arrangement*. Milton Keynes, UK: World Vision UK, 2015.
- Zambruni, J. P. et al. Community health systems: allowing community health workers to emerge from the shadows. *The Lancet Global Health*, v. 5, n. 9, p. e866-e67, 2017.
- Zhang, J.; Xu, L. C. The long-run effects of treated water on education: the rural drinking water program in China. *Journal of Development Economics*, v. 122, p. 1-15, 2016.
- Zulu, J. M. et al. Integrating national community-based health worker programmes into health systems: a systematic review identifying lessons learned from low-and middle-income countries. *BMC Public Health*, v. 14, n. 1, p. 987, 2014.

NOTAS

NOTAS

Relatório conciso de gênero

CUMPRIR NOSSOS COMPROMISSOS COM A IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável abriu um novo capítulo na longa batalha para alcançar a igualdade de gênero. Seu compromisso de “não deixar ninguém para trás” expressa a convicção de que meninos e meninas, homens e mulheres, deveriam se beneficiar igualmente do desenvolvimento. Ela contempla um “mundo no qual cada mulher e menina desfruta da igualdade total de gênero e todas as barreiras legais, sociais e econômicas ao seu empoderamento tenham sido removidas”.

Embora o quinto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) seja focado em gênero, outros objetivos também apoiam o empoderamento das mulheres. A inter-relação dos diferentes objetivos passa uma mensagem importante sobre a efetivação da igualdade de gênero em diferentes setores. Por exemplo, a igualdade de gênero na educação não pode ser alcançada apenas com esforços especificamente educacionais, ela também depende de intervenções em outros setores. Ao mesmo tempo, o progresso da igualdade de gênero na educação pode ter efeitos importantes sobre a igualdade no trabalho, saúde e nutrição.

O Marco de Ação da Educação 2030, uma ferramenta que visa a ajudar a comunidade internacional a alcançar o ODS 4 sobre educação, reconhece explicitamente a igualdade de gênero como um princípio norteador da concretização do direito à educação. Ele afirma claramente que meninas e meninos, mulheres e homens, devem ser igualmente empoderados “na e por meio da educação”.

Nesta sexta Revisão de Gênero, em uma série que começou em 2011, a equipe do Relatório de Monitoramento da Educação Global mantém o foco em uma concepção abrangente de gênero que vai além de contar o número de meninos e meninas em sala de aula. A primeira parte da revisão examina disparidades na participação e habilidades, em posições de liderança política e educacional, e em aspectos selecionados de infraestrutura e currículo. Ela também analisa questões de gênero no desenvolvimento profissional explorando o papel da educação em três outros ODS: os que dizem respeito a agricultura, saúde e água e saneamento. A segunda parte da revisão analisa instituições, leis e políticas para explorar formas de determinar e impor a responsabilização para a igualdade de gênero na educação.



Relatório de Monitoramento Global da Educação



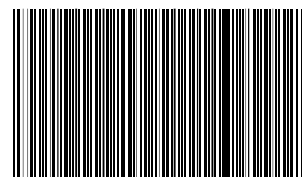
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



978-85-7652-230-0