



RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO

2016

Relatório conciso de gênero

CRIAR FUTUROS SUSTENTÁVEIS PARA TODOS



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



Relatório conciso de gênero:

CRIAR FUTUROS SUSTENTÁVEIS PARA TODOS

Este Relatório é uma publicação independente, autorizada pela UNESCO em nome da comunidade internacional. É o resultado de um esforço colaborativo, envolvendo membros da equipe do Relatório e muitas outras pessoas, agências, instituições e governos. O trabalho deste Relatório foi facilitado pelo apoio generoso da Iniciativa das Nações Unidas pela Educação de Meninas (*United Nations Girl's Education Initiative* – UNGEI). Também gostaríamos de estender nossos agradecimentos especiais a Helen Longlands e a Louise Wetheridge por seu trabalho na compilação deste Relatório.

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>).

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 pela apresentação dos fatos contidos neste livro e pelas opiniões nele expressas, que não refletem necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

A responsabilidade geral pelas posições e opiniões expressas no Relatório é de seu diretor.

A equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação Global

Diretor: Aaron Benavot

Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Marcos Delprato, Glen Hertelendy, Catherine Jere, 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, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Emily Subden, Rosa Vidarte e Asma Zubairi.

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.

Título original: *Creating sustainable futures for all: Global education monitoring report, 2016; gender review*. Publicado em 2016 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, Place de Fontenoy, 75352, Paris 07 SP, França

Créditos da versão original:

Editoração: UNESCO
Design gráfico: FHI 360
Layout: 400 Communications
Ilustrações dos quadrinhos: Toby Morris

Foto da capa: Kate Holt

Legenda: Meninas lavam as mãos em escolas em Serra Leoa, como parte de um ritual de higiene durante a crise do ebola. Uma boa higiene nas escolas, incluindo banheiros separados por gênero, garante que as instituições ensinem estilos de vida saudáveis e atendam às necessidades das mulheres jovens, o que aumenta sua probabilidade de concluir a educação.

Créditos da versão em português:

Coordenação e revisão técnica: diretoria da área programática e Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil
Tradução: Marina Mendes
Editoração e diagramação: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

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

2016 Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos

Relatórios Concisos de Gênero anteriores da série Relatório de Monitoramento Global de EPT

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

ISBN 978-85-7652-217-1 <https://doi.org/10.54676/SURS2605>

Para mais informações, favor contatar:

Global Education Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
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.en.unesco.org/gem-report

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

Em maio de 2015, o Fórum Mundial de Educação, em Incheon (Coreia do Sul), reuniu 1.600 participantes, de 160 países, com um único objetivo em mente: como assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030?

A Declaração de Incheon para a Educação 2030 foi fundamental na formulação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável sobre Educação para “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Ela confia à UNESCO a liderança, a coordenação e o monitoramento da agenda da Educação 2030. Ela também faz um apelo ao Relatório de Monitoramento Global da Educação (*Global Education Monitoring – GEM*) para que este se encarregue do monitoramento e do relatório independente do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável sobre educação (ODS 4), e sobre a educação em outros ODS, pelos próximos 15 anos.

O objetivo central dessa agenda é não deixar ninguém para trás. Para isso, são necessários dados sólidos e monitoramento adequado. A edição de 2016 do Relatório GEM oferece ideias valiosas para que governos e desenvolvedores de políticas monitorem e acelerem o progresso rumo ao ODS 4, com base nos indicadores e nas metas que temos, sendo a equidade e a inclusão as medidas de sucesso globais.

Este Relatório deixa absolutamente claras três mensagens.

Em primeiro lugar, a necessidade urgente de novas abordagens. De acordo com as tendências atuais, apenas 70% das crianças em países de renda baixa completarão a educação primária em 2030, um objetivo que deveria ter sido alcançado em 2015. Nós precisamos de vontade política, políticas, inovação e recursos para romper com essa tendência.

Em segundo lugar, se levarmos a sério o ODS 4, precisamos agir com um grande senso de urgência e com um compromisso de longo prazo. Sem isso, não somente a educação será negativamente afetada, mas haverá impacto também no progresso rumo a cada um dos objetivos de desenvolvimento: redução da pobreza, erradicação da fome, saúde, equidade de gênero e empoderamento das mulheres, produção e consumo sustentáveis, cidades resilientes e sociedades mais igualitárias e inclusivas.

Por fim, devemos mudar fundamentalmente a maneira como pensamos a educação e seu papel no bem-estar humano e no desenvolvimento global. Agora, mais do que nunca, a educação tem a responsabilidade de fomentar os tipos certos de habilidades, atitudes e comportamento que nos levarão ao crescimento sustentável e inclusivo.

A Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 urge para que desenvolvamos respostas holísticas e integradas aos muitos desafios sociais, econômicos e ambientais que enfrentamos. Isso significa ultrapassar os limites tradicionais e criar parcerias intersetoriais efetivas.

Um futuro sustentável para todos diz respeito à dignidade humana, à inclusão social e à proteção ambiental. É um futuro no qual o crescimento econômico não agrava as desigualdades, mas cria prosperidade para todos; no qual as áreas urbanas e os mercados de trabalho são feitos para empoderar a todos e no qual as atividades econômicas, tanto as comunitárias quanto as corporativas, sejam ecologicamente orientadas. O desenvolvimento sustentável é a crença de que o desenvolvimento humano não pode acontecer sem um planeta saudável. Para embarcar na nova agenda de ODS é preciso que todos reflitamos sobre o objetivo principal de aprendizado ao longo da vida. Porque, se realizada corretamente, a educação tem um poder maior do que qualquer outra coisa para nutrir cidadãos empoderados, reflexivos, engajados e hábeis, que sejam capazes de traçar o caminho para um planeta mais seguro, ecológico e justo para todos. Este novo relatório oferece evidências relevantes para enriquecer essas discussões e desenvolver as políticas necessárias para que isso se transforme em realidade para todos.

Irina Bokova
Diretora-geral da UNESCO



PREFÁCIO

O Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM) de 2016 é tanto magistral quanto inquietante. É um grande relatório: abrangente, profundo e perspicaz. É também um relatório enervante. Ele estabelece que a educação está no cerne do desenvolvimento sustentável e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), mas também torna claro o quão longe estamos de atingir os ODS. Este relatório deve acionar alarmes em todo o mundo e levar a uma escalada histórica de ações para se atingir o ODS 4.

O Relatório GEM fornece um relato competente de como a educação é o insumo mais importante para todas as dimensões do desenvolvimento sustentável. Uma educação melhor leva a maior prosperidade, à melhoria da agricultura, a melhores resultados de saúde, a menos violência, a mais igualdade entre os sexos, a capitais sociais mais elevados e a um ambiente natural melhorado. A educação é a chave para ajudar as pessoas em todo o mundo a compreender por que o desenvolvimento sustentável é um conceito tão vital para nosso futuro comum. A educação nos oferece as principais ferramentas – econômicas, sociais, tecnológicas e mesmo éticas – para assumirmos o compromisso com os ODS e alcançá-los. Esses fatos são explicados em detalhes requintados, e que ultrapassam o senso comum, ao longo do Relatório. Há uma riqueza de informações a serem extraídas de tabelas, gráficos e textos.

No entanto, o Relatório também enfatiza as lacunas notáveis entre o ponto em que o mundo se encontra na educação atualmente e onde se prometeu chegar até 2030. As diferenças de sucesso escolar entre ricos e pobres, dentro de um país e entre países, são simplesmente espantosas. Em muitos países pobres, as crianças pobres enfrentam obstáculos quase intransponíveis nas condições atuais. Elas não têm livros em casa; não têm oportunidade para frequentar a escola pré-primária; e enfrentam instalações sem eletricidade, água, higiene, professores qualificados, livros e outros elementos privilegiados de uma educação básica, principalmente para uma educação de qualidade. As implicações desse quadro são enormes. Enquanto o ODS 4 faz um apelo à conclusão universal da educação secundária em 2030, a taxa de conclusão atual em países de renda baixa é de apenas 14% (Tabela 10.3, na versão completa do Relatório).

O relatório GEM realiza um importante exercício para determinar como muitos países alcançarão os objetivos da Agenda 2030 na trajetória atual, ou mesmo seguindo o caminho percorrido pelos países da região que tiveram melhorias de forma mais rápida. A resposta é decepcionante: precisamos de um progresso sem precedentes, começando quase imediatamente, para termos uma chance de sucesso para o ODS 4.

Os cínicos podem dizer “Nós dissemos, o ODS 4 é simplesmente inatingível”, e sugerir que aceitemos essa “realidade”. No entanto, como o Relatório reforça de inúmeras maneiras, a complacência é imprudente e imoral. Se deixarmos a atual geração jovem sem escolaridade adequada, iremos condená-los a um mundo futuro de pobreza, males ambientais e até mesmo violência social e instabilidade para as próximas décadas. Não pode haver nenhuma desculpa para a complacência. A mensagem deste Relatório é que precisamos agir em conjunto para acelerar as conquistas educacionais de forma sem precedentes.

Uma das chaves para essa aceleração é o financiamento. Aqui, novamente, o Relatório faz uma leitura preocupante. A ajuda ao desenvolvimento para a educação é, atualmente, menor do que era em 2009 (Figura 20.7, na versão completa do Relatório). Essa é uma visão de extremo curto alcance dos países ricos. Será que esses países doadores realmente acreditam que estão “economizando dinheiro” por investir menos em ajuda para a educação em países de renda baixa? Após a leitura deste Relatório, líderes e cidadãos dos países de renda alta ficarão profundamente conscientes de que investir em educação é fundamental para o bem-estar global, e que o nível atual da ajuda, em torno de US\$ 5 bilhões por ano para a educação primária – apenas US\$ 5 ao ano por pessoa nos países ricos! – é um investimento extremamente pequeno para o futuro do desenvolvimento sustentável e da paz no mundo.

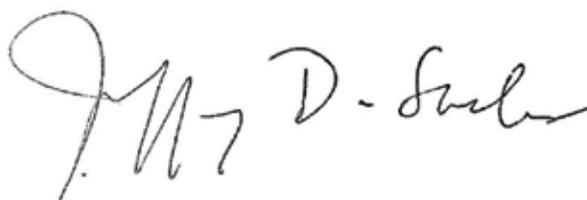
O Relatório GEM de 2016 apresenta uma infinidade de ideias, recomendações e padrões de excelência para avançarmos. Ele oferece sugestões valiosas para monitorar e medir o progresso do ODS 4. Ele demonstra, por meio de exemplos, a viabilidade de formas muito mais refinadas de avaliar resultados, a qualidade e conquistas da educação, em comparação com as medidas que temos disponíveis hoje de taxas de matrícula e conclusão. Utilizando *big data*, melhores ferramentas de pesquisa e inovações em monitoramento e tecnologia da informação, podemos obter medidas com mais nuances do processo de educação e dos resultados, em todos os níveis.

Quinze anos atrás, o mundo finalmente reconheceu o alcance da epidemia de aids e outras emergências da área da saúde, e foram tomadas medidas concretas para intensificar as intervenções de saúde pública no contexto do Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Assim, nasceram grandes iniciativas, como o Fundo Global de Combate à Aids, Tuberculose e Malária (*Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria*), a Aliança Global para Vacinas e Imunização (*Global Alliance for Vaccines and Immunisation* – agora chamada Gavi, *Alliance Vaccine*) e muitos outros exemplos. Esses esforços levaram a um aumento expressivo no quadro das intervenções públicas de saúde e financiamento. Ainda que não se tenha alcançado tudo o que era possível (principalmente porque a crise financeira de 2008 impediu a retomada do financiamento da saúde pública), essas medidas levaram a muitos avanços, cujos efeitos continuam a ser sentidos ainda hoje.

O Relatório GEM 2016 deve ser lido de forma semelhante a uma chamada à ação tanto para a educação quanto para os ODS. De meu ponto de vista, muitas vezes repetido nos últimos anos, temos urgência de um Fundo Global para a Educação (*Global Fund for Education*) baseado nas lições positivas do Fundo Global para Aids, Tuberculose e Malária. As restrições em relação ao financiamento encontram-se no centro do desafio da educação, como este Relatório deixa claro por meio de cada dado, transnacional ou baseado em pesquisas domiciliares.

Este documento é convincente e nos convoca a responder à oportunidade, à urgência e à meta global declarada e consubstanciada no ODS 4: educação universal de boa qualidade para todos e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Peço que as pessoas em todo o mundo estudem este Relatório cuidadosamente e levem a sério suas mensagens essenciais. Ainda mais importante: vamos agir sobre essas mensagens em todos os níveis, desde a comunidade local até a comunidade global.

Jeffrey D. Sachs
Conselheiro especial do secretário-geral das Nações Unidas
para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável





Meninas e meninos, mulheres e homens, devem ser iguais em todos os aspectos da vida se desejamos viver em um mundo feliz, pacífico e sustentável.

Igualdade na educação deve significar um equilíbrio de gênero nas escolas, na política, nas leis e em nosso currículo, além de empoderar as mulheres em suas próprias casas.

É muito mais que somente ter a mesma quantidade de meninas e meninos na escola.

Podemos assumir que escolas são importantes tanto na luta contra estereótipos quanto na luta contra a discriminação. Por que não se tem prestado mais atenção ao que os livros didáticos estão nos ensinando?

Leia nas entrelinhas!

É TEMPO DE TRABALHAR JUNTOS SE QUISERMOS ACABAR COM A DISCRIMINAÇÃO.

Para começar, precisamos garantir que todas as meninas e meninos tenham chances iguais na educação, o que ainda não é o caso.

Em muitos países, são os meninos que estão abandonando a escola e se saindo pior por causa de pressões para ganhar dinheiro ou pelo sentimento de que aprender não é relevante.

Em todo lugar que olharmos, são os meninos e as meninas de grupos mais pobres que estão perdendo mais. Meninas que vivem em países afetados por conflitos realmente precisam que lhes sejam dadas oportunidades para aprender.



Não temos igualdade de gênero em nenhuma parte de nossa sociedade. Pense em como se sentem as líderes mulheres em política e negócios! Violência contra as mulheres, mesmo em suas casas, acontece todas as dias.



Mulheres escolarizadas podem ajudar a lutar contra estereótipos, sabendo o que a mulher pode e deve fazer, além de dar a outras mulheres a confiança para se que tornem líderes.

Oportunidades para praticarem habilidades de liderança em comitês e clubes na escola pode ajudar.



Quando mais mulheres eleitas para posições políticas, mais leis para proteger o planeta são aprovadas, e comunidades ficam mais bem protegidas contra desastres naturais. Incrível!



Mulheres geralmente recebem salários mais baixos do que os homens, até quando desempenham o mesmo trabalho, além de possuírem menor segurança no emprego.



Mulheres são a maioria dos trabalhadores rurais, mas raramente são proprietárias da terra em que estão trabalhando.





INTRODUÇÃO

A igualdade e a desigualdade de gênero dizem respeito a como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus relacionamentos, suas escolhas, suas decisões e sua liberdade – ou falta dela – de viver uma vida que valorizem. A igualdade de gênero é uma questão de justiça social e de direitos humanos; ela orienta o progresso do desenvolvimento, além de ser fundamental para alcançarmos sociedades pacíficas, inclusivas, resilientes e justas.

O conceito de igualdade entre homens e mulheres foi articulado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e reforçado em acordos internacionais como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women – CEDAW*), de 1979, e a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim, de 1995. Houve progressos; no entanto, a igualdade concreta de gênero continua incerta.

Na 70ª Sessão da Assembleia Geral da ONU, em setembro de 2015, a comunidade internacional adotou uma nova agenda global de desenvolvimento, “Transformando nosso mundo: Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável”, um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca tornar os direitos humanos uma realidade para todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas (UNITED NATIONS, 2015).

“
É necessária uma ação transformadora para corrigir a desigualdade de gênero, que é profundamente complexa e enraizada

Para construir uma igualdade de gênero substancial e duradoura, são necessárias ações urgentes e ousadas na nova agenda (Quadro 1), inclusive o reconhecimento de como as sociedades criam e reforçam normas, estereótipos

e práticas discriminatórias cotidianas relacionadas a gênero. É necessário, também, que as pessoas entendam os próprios valores, os de sua comunidade e sua sociedade, assim como os de outras pessoas ao redor do mundo. Além disso, é preciso uma ação transformadora para corrigir desigualdades complexas e profundamente enraizadas.

A educação e a aprendizagem ao longo da vida – definidas, de modo geral, de forma a incluir a aprendizagem formal, não formal e informal – desempenham um papel fundamental para a igualdade de gênero. A educação pode ser um *locus* da desigualdade de gênero, em que comportamentos e visões estereotipadas são reforçadas, ou pode ser um catalisador da transformação, ao oferecer aos indivíduos a oportunidade e a capacidade de desafiar e mudar práticas e atitudes discriminatórias. Na medida em que avançamos para uma nova era de desenvolvimento internacional, definida pelo progresso dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a relação entre educação e igualdade de gênero é claramente reconhecida e baseia-se, desde o início do movimento de Educação para Todos (EPT), no reconhecimento de que é necessário melhorar a educação das meninas e garantir oportunidades iguais para todas as meninas e meninos para se alcançar justiça social em escala global.

A educação e a igualdade de gênero são questões centrais da nova agenda de desenvolvimento sustentável. O Marco de Ação da Educação 2030, estabelecido pela comunidade global de educação em novembro de 2015 para acompanhar a agenda dos ODS, reconhece que a igualdade de gênero está intrinsecamente ligada ao direito à educação para todos, e que para alcançar a igualdade de gênero é necessária uma abordagem que “garanta que meninas e meninos, mulheres e homens, não apenas tenham acesso, mas que concluam ciclos educacionais, bem como sejam igualmente empoderados por meio da educação” (UNESCO, 2016a, p. 8). Mulheres, meninas, meninos e homens, todos precisam de oportunidades de participação ativa na sociedade para que suas vozes sejam ouvidas e suas necessidades sejam atendidas (UN WOMEN, 2016a).

“
A desigualdade de gênero afeta a todos nós. Para alcançar a igualdade de gênero é necessário o envolvimento de todos

Para que isso seja alcançado, é necessário conhecer e compreender melhor questões de gênero com base em fatos, tanto na educação

quanto por meio dela. O “Relatório Conciso de Gênero do Relatório de Monitoramento da Educação Global” (Relatório GEM) 2016 reconhece e se concentra, em grande medida, nos desafios enfrentados por meninas e mulheres devido à desvantagem desproporcional que elas, de maneira geral, continuam a enfrentar na educação e em situações fora do contexto educacional. O Relatório entende, ainda, que meninos e homens também podem enfrentar desvantagem de gênero, e que a igualdade de gênero envolve homens, relacionamentos e poder. A desigualdade de gênero afeta a todos nós. Para alcançar a igualdade de gênero, é necessário o envolvimento de todos.

O Relatório Conciso de Gênero discute tendências globais e regionais da paridade no acesso, na participação e na conclusão educacionais, assim como em resultados de aprendizagem selecionados, destacando que ainda há muito o que melhorar. Ele se volta, então, para uma discussão baseada em fatos sobre os relacionamentos entre educação, gênero e desenvolvimento sustentável, debatendo temas como trabalho, engajamento cívico e político e liderança, bem como saúde e bem-estar. Para concluir, são propostos caminhos a seguir: que tipo de ação está implícita nos dados e nas evidências para alcançar sociedades mais justas e como esse progresso deve ser medido.

QUADRO 1

Igualdade de gênero e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável reúne objetivos globais de desenvolvimento e meio ambiente em um único quadro. Ela foi estabelecida para tratar dos desafios dos direitos humanos do século XXI, incluindo pobreza e desigualdade. Seu desenvolvimento foi recomendado por processos consultivos e participativos abrangentes, que envolveram agências da ONU, grupos de trabalho intergovernamentais, acadêmicos e técnicos especialistas, além de organizações de direitos da mulher e outros representantes da sociedade civil. Uma série de “discussões globais” contou com a participação de quase 2 milhões de pessoas em 88 países.

A Agenda 2030 anuncia uma nova era para os direitos das mulheres e a igualdade de gênero. Seu conteúdo foi elogiado pelos que trabalham com gênero e desenvolvimento, e tem o compromisso de tornar realidade os direitos humanos de todos – mulheres, meninas, meninos e homens, incluindo os mais marginalizados. O princípio de “não deixar ninguém para trás”, que está no cerne dessa agenda, baseia-se na crença coletiva de que os benefícios do desenvolvimento precisam ser compartilhados por todos, mudando o foco da igualdade de oportunidade para a igualdade de resultados.

As metas do objetivo autônomo de gênero, o ODS 5, são a base para alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres – condição para conquistar todos os ODS, inclusive o ODS 4, de educação de qualidade para todos, que inclui uma meta focada na igualdade de gênero na educação, e o ODS 8, de crescimento econômico e trabalho decente para todos.

A ONU Mulheres defende a popularização das questões de gênero como estratégia essencial para alcançar o ODS 5 e o desenvolvimento sustentável, tornando a igualdade de gênero uma ideia central incorporada nas estruturas e nas práticas de instituições e da sociedade como um todo. Nos governos locais e nacionais, a popularização das questões de gênero pode tratar da igualdade internamente e entre uma ampla gama de setores, integrando uma perspectiva de gênero nas políticas, nos programas e nos orçamentos ministeriais. Tais iniciativas demandam recursos adequados, conscientização e treinamento para mulheres e homens em estratégias sensíveis a gênero e orçamentos que levem em conta essas questões.

Para que a Agenda 2030 concretize seu potencial e para que a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas sejam alcançados, os desafios incluem combater desigualdades complexas e inter-relacionadas; derrubar barreiras que fazem com que pessoas, principalmente as mais marginalizadas, sejam “deixadas para trás”; desenvolver políticas fortes e eficientes; garantir a distribuição de recursos adequados; desenvolver uma coleta eficaz de dados, junto com sistemas de monitoramento e avaliação; e incentivar ações coletivas e inclusivas.

Fontes: Sweetman et al. (2016); UN Women (2014, 2016b); UNESCO (2015b, 2016a); United Nations (2015a).

PARIDADE DE GÊNERO NO ACESSO A OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: PENDÊNCIAS

O quinto objetivo de EPT visava a alcançar a paridade e a igualdade de gênero. No entanto, a principal medida de progresso entre 2000 e 2015 foi a paridade de gênero na participação e na conclusão de etapas da educação, simplesmente por meio da comparação do número de meninos e meninas em diferentes níveis educacionais. Como resultado de décadas de *advocacy*, políticas públicas e investimento, houve um progresso considerável em levar as meninas para a escola e melhorar a paridade de gênero na educação primária e secundária.

Esta seção discute tendências e avanços da paridade de gênero na educação, desde o desenvolvimento na primeira infância até as habilidades de alfabetização e numeramento de adultos, bem como tendências e avanços da garantia de que todas as meninas e meninos, provindos de qualquer contexto, possam ter acesso e concluir quantos níveis educacionais quiserem e alcançar altos padrões de aprendizagem.

HÁ PARIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA, MAS AS TAXAS DE MATRÍCULA SÃO MUITO BAIXAS

O acesso a programas de desenvolvimento na primeira infância, principalmente para crianças de contextos menos favoráveis, pode reduzir a desigualdade ao garantir que todas as crianças ingressem na escola formal com a mesma base. Boa saúde e nutrição, estímulos cognitivos precoces e contínuos e ambientes familiares de apoio também são elementos fundamentais da aprendizagem inicial que geram dividendos por toda a vida (UNESCO, 2015a). A Agenda 2030 reafirma que todas as crianças merecem uma

base sólida oferecida por educação e cuidados de boa qualidade na primeira infância.

Em 2014, a taxa global bruta de matrícula pré-primária foi de 44%. O Sul da Ásia é a região com a menor taxa de participação (18%), seguido pela África Subsaariana (22%), pelo Norte da África e pela Ásia Ocidental (ambas com 29%). Taxas muito mais altas são observadas na América Latina e Caribe (73%), no Leste e Sudeste Asiático (76%) e na Europa e América do Norte (85%).

“ Em 2014, em todo o mundo, 44% das crianças estavam matriculadas em escolas pré-primárias, com variação de cerca de 20% no Sul da Ásia e na África Subsaariana até 85% na Europa e América do Norte

A paridade de gênero na educação pré-primária foi quase alcançada em toda parte, exceto no Sul da Ásia, onde para cada 100 meninos apenas 94 meninas estão matriculadas. Cerca de 63% de todos os países com dados registram paridade de gênero nas matrículas pré-primárias. Nos 37% restantes, há mais meninas

inscricas em 37 países e mais meninos em 22. A porcentagem de países que alcançaram a paridade na educação pré-primária ainda está abaixo de 50% nas regiões do Cáucaso e Ásia Central, do Norte da África e Ásia Ocidental e da África Subsaariana. Djibuti, Iêmen, Marrocos e Paquistão têm a maior disparidade em prejuízo das meninas, com menos de 90 meninas matriculadas para cada 100 meninos. Por outro lado, na Arábia Saudita, na Armênia e na Mauritânia, menos de 80 meninos para cada 100 meninas estão matriculados na escola pré-primária.

HOVE ENORME PROGRESSO NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA, MAS É PRECISO MUITO MAIS

Houve um avanço genuíno na paridade de gênero na educação primária e secundária, em associação com uma expansão educacional acelerada. Em 2014, a paridade de gênero foi alcançada, em média, em âmbito global na educação primária e no primeiro e segundo níveis da educação secundária. No entanto, as médias globais mascaram disparidades persistentes em muitas regiões e países (**Tabela 1**).

TABELA 1:**Mais de um terço dos países ainda não alcançaram a paridade de gênero na educação primária**

Índice de paridade de gênero das taxas de matrícula, por região e faixa de renda, 2014

	Educação primária		Primeiro nível da educação secundária		Segundo nível da educação secundária	
	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	63	0,99	46	0,98	23
Renda baixa	0,93	31	0,86	9	0,74	5
Renda média baixa	1,02	52	1,02	33	0,93	17
Renda média alta	0,97	70	1,00	60	1,06	22
Renda alta	1,00	81	0,99	59	1,01	37
Cáucaso e Ásia Central	0,99	100	0,99	83	0,98	29
Leste e Sudeste Asiático	0,99	86	1,01	57	1,01	37
Europa e América do Norte	1,00	93	0,99	67	1,01	31
América Latina e Caribe	0,98	48	1,03	39	1,13	19
Norte da África e Ásia Ocidental	0,95	56	0,93	46	0,96	33
Pacífico	0,97	64	0,95	44	0,94	0
Sul da Ásia	1,06	29	1,04	25	0,94	38
África Subsaariana	0,93	38	0,88	19	0,82	6

Nota: O índice de paridade de gênero mede o acesso relativo à educação de mulheres e homens, dividindo-se o valor do indicador das meninas pelo dos meninos. Assim, um valor abaixo de 1 significa disparidades a favor dos meninos, e disparidades a favor das meninas para valores acima de 1. Os países com paridade são os que apresentam um índice de paridade de gênero entre 0,97 e 1,03.

Fonte: Banco de dados do UIS; cálculos da equipe do Relatório GEM.

APESAR DAS TENDÊNCIAS GERALMENTE POSITIVAS, AINDA HÁ DISPARIDADE DE GÊNERO NO ACESSO AO NÍVEL PRIMÁRIO, NA MAIORIA DAS VEZES EM PREJUÍZO DE MENINAS

No nível educacional primário, em que a disparidade de gênero persiste em 37% dos países, essa disparidade ocorre em prejuízo das meninas em 80% dos casos. Tais lacunas se concentram especialmente no Norte da África e Ásia Ocidental, onde apenas 95 meninas estão matriculadas na escola primária para cada 100 meninos, e na África Subsaariana, onde 93 meninas a cada 100 meninos estão matriculadas. No entanto, essas regiões conquistaram avanços significativos desde 2000, com aumento do índice de paridade de gênero, que era de 0,88 e 0,85, respectivamente. O Sul da Ásia é a única região com mais meninas do que meninos matriculados na educação primária, apesar de haver grandes variações entre os países. No Afeganistão, 70 meninas para cada 100 meninos estão na escola, ao passo que na Índia, aproximadamente 90 meninos para cada 100 meninas estão matriculados.

AS MENINAS MAIS POBRES CONTINUAM A SER AS QUE TÊM MAIOR PROBABILIDADE DE NUNCA COLOCAR OS PÉS EM UMA SALA DE AULA

Em 2014, 61 milhões de crianças em idade de frequentar a educação primária estavam fora da escola, em

“ Uma em cada 10 meninas, em comparação com um em cada 12 meninos, estavam fora da escola em 2014

”

em 2000, e uma a cada dez meninas – em comparação com um em cada 12 meninos – estava fora da escola em 2014. As maiores lacunas de gênero se encontram nas regiões do Norte da África e Ásia Ocidental e da África Subsaariana. Análises mostram que, em âmbito global, 47% das 32 milhões de meninas que estavam fora da escola em 2014 provavelmente nunca frequentarão a escola, comparado com 35% dos 29 milhões de meninos. É provável que mais meninos do que meninas – 47%, comparado com 32% – se matriculem tardiamente (Figura 1).

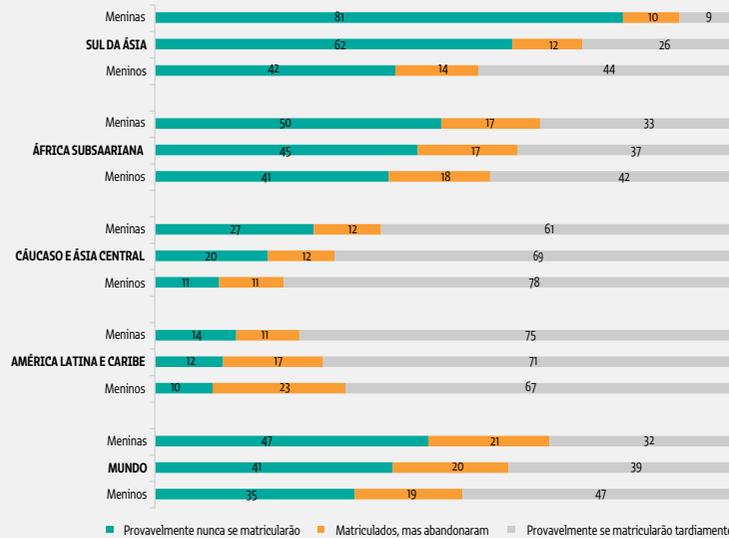
As meninas enfrentam as maiores barreiras na África Subsaariana. Entre todas as meninas que estão fora da escola, 50%, ou 9 milhões, nunca entrarão em uma sala de aula, em comparação com 41% dos meninos que estão fora da escola (6 milhões). Espera-se que 40% dos meninos – em contraste com 33% das meninas – passem a frequentar a escola. Tendências parecidas podem ser vistas no Sul da Ásia, onde a lacuna de gênero é ainda maior. Entre as meninas que estão fora da escola na

comparação com 100 milhões de crianças nessa situação em 2000. As meninas correspondem a 53% da população global de crianças fora da escola, a mesma parcela a que correspondia

FIGURA 1:

Em todo o mundo, 15 milhões de meninas que estão atualmente fora da escola provavelmente nunca se matricularão

Distribuição de crianças fora da escola, por situação escolar, no mundo e em regiões selecionadas, 2014



Fonte: Banco de dados do UIS.

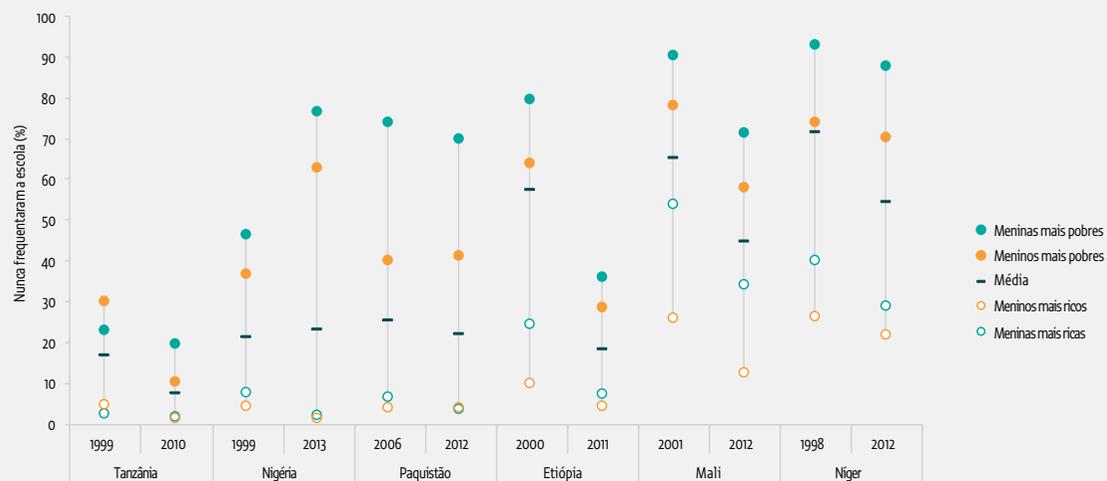
região, 81% têm pouca probabilidade de entrar para a escola, em comparação com 42% dos meninos que estão fora da escola, a maioria dos quais provavelmente se matriculará tardiamente (UIS; UNESCO, 2016).

Dados de seis países nos quais vive mais de um terço da população fora da escola confirmam padrões regionais: crianças pobres, principalmente meninas, apresentam risco particularmente alto de serem excluídas da escola. Nos países com alta porcentagem de crianças fora da escola, as meninas mais pobres continuam a ter as maiores chances de nunca terem frequentado o ambiente escolar. Na Nigéria, onde 8,7 milhões de crianças em idade de frequentar a educação primária estavam fora da escola em 2010, o acesso das meninas mais pobres à educação piorou desde 2000; a porcentagem das meninas e mulheres mais pobres que nunca foram à escola aumentou de 46%, em 1999, para 76%, em 2013. Mesmo em países como a Etiópia, que apresentou um bom progresso desde 2000, persistem grandes disparidades, e as meninas mais pobres continuam a ter mais chances de nunca frequentar a escola (**Figura 2**).

FIGURA 2:

Em países com números altos de crianças fora da escola, as meninas mais pobres são deixadas para trás

Porcentagem de meninas e meninos que nunca frequentaram a escola, por renda, países selecionados, aproximadamente entre 2000 e 2012



Fonte: Análises da equipe do Relatório GEM (2016) com base em pesquisas domiciliares.

DISPARIDADE DE GÊNERO NO AUMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

“ Em 2014, 54% dos países não haviam alcançado a paridade de gênero no primeiro nível da educação secundária e 77% não a haviam alcançado no segundo nível

Mais países enfrentam disparidade de gênero na educação secundária do que na educação primária. Em 2014, 54% dos países não haviam alcançado a paridade no primeiro nível da educação secundária e 77% não a haviam alcançado no segundo nível (Tabela 1).

Os padrões da disparidade de gênero são mais complexos no nível secundário. Embora no nível primário as meninas continuem a ter muito mais chance de estar em desvantagem em diversos países, no nível secundário a disparidade de gênero pode estar a seu favor. A disparidade de gênero ocorre em prejuízo das meninas no primeiro nível da educação secundária em quase 60% dos países, e no segundo nível em 43%.

A disparidade de gênero em prejuízo das meninas é mais comum em países com taxas baixas de matrícula para a educação secundária. Dos 10 países com menos de 80 meninas matriculadas no primeiro nível da educação secundária para cada 100 meninos, sete ficam na África Subsaariana. Em dois países recentemente afetados por conflitos, a República Centro-Africana e o Chade, o número de meninas matriculadas no primeiro nível da educação secundária não chegava à metade do número de meninos em 2014.

Taxas de matrícula que desfavorecem os meninos no primeiro nível da educação secundária são mais comuns em

países com altas taxas gerais de participação. O Suriname alcançou uma taxa de matrícula de 97% para o primeiro nível da educação secundária, mas tem 86 meninos inscritos para cada 100 meninas. Na maioria dos países com menos meninos do que meninas no primeiro nível da educação secundária, a disparidade se deve mais às altas taxas de abandono dos garotos do que a taxas mais altas de transição das meninas da escola primária para a secundária.

A situação é semelhante no segundo nível da educação secundária. Dos 23 países com menos de 80 meninas para cada 100 meninos nesse nível, 16 ficam na África Subsaariana. A disparidade de gênero favorável às meninas ocorre em 25 dos 31 países da América Latina e Caribe com dados disponíveis. No Brasil e no Uruguai, menos de 83 meninos para cada 100 meninas estão matriculados no segundo nível da educação secundária.

GARANTIR QUE TODAS AS MENINAS E MENINOS COMPLETEM 12 ANOS DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA: UMA LONGA ESTRADA PELA FRENTE

A Agenda 2030 prioriza a conclusão universal da educação primária e secundária, mas isso parece estar fora de alcance em boa parte do mundo. Análises de dados de pesquisas domiciliares mostram uma taxa de conclusão da educação primária de 51% em países de renda baixa, 84% em países de renda média baixa, e 92% em países de renda média alta. Apenas um em cada quatro adolescentes em países de renda baixa completam o primeiro nível do ensino secundário, ao passo que quatro em cada cinco adolescentes completam esse nível educacional em países de renda média alta. Mesmo em países de renda alta, apenas 84% dos jovens concluem o segundo nível da educação secundária. O desafio é maior, no entanto, nos países de renda baixa, onde apenas cerca de 15% concluem esse nível educacional (Tabela 2).

TABELA 2:

A maioria dos países está longe de alcançar a paridade de gênero na conclusão da educação secundária

Taxas de conclusão e índice de paridade de gênero por nível educacional, região e faixa de renda dos países, 2009-2014

	Educação primária		Primeiro nível da educação secundária		Segundo nível da educação secundária	
	Taxa de conclusão (%)	Índice de paridade de gênero	Taxa de conclusão (%)	Índice de paridade de gênero	Taxa de conclusão (%)	Índice de paridade de gênero
Mundo	...	...	...	...	43,0	0,96
Renda baixa	50,7	0,93	27,1	0,75	14,5	0,66
Renda média baixa	83,8	0,99	68,2	0,96	37,9	0,91
Renda média alta	91,7	1,03	78,7	1,04	43,2	1,02
Renda alta	...	...	...	...	84,3	1,06
Cáucaso e Ásia Central	...	...	...	...	...	...
Leste e Sudeste Asiático	93,5	1,03	79,2	1,04	47,1	0,99
Europa e América do Norte	...	...	...	...	86,2	1,05
América Latina e Caribe	87,7	1,10	71,9	1,10	41,6	1,10
Norte da África e Ásia Ocidental	83,7	0,95	65,6	0,94	42,2	0,98
Pacífico	...	...	99,2	1,01	85,0	1,09
Sul da Ásia	83,0	0,99	69,0	0,94	31,6	0,89
África Subsaariana	59,9	0,94	37,8	0,82	23,1	0,72

As tendências de paridade de gênero na conclusão escolar variam de acordo com região, renda e nível. A paridade de gênero na conclusão da escola primária foi alcançada apenas nas regiões do Leste e Sudeste Asiático e do Sul da Ásia. Menos meninas do que meninos completam a escola primária nas regiões do Norte da África e Ásia Ocidental e da África Subsaariana. No entanto, na América Latina e Caribe, 95 meninos para cada 100 meninas completam a escola primária.

“ Os meninos têm menos probabilidade do que as meninas de completar a escola secundária, principalmente na América Latina

” No Sul da Ásia e na África Subsaariana, a disparidade de gênero é maior no segundo nível da educação secundária, sendo que mais meninos do que meninas completam esse nível educacional.

Na América Latina e Caribe, os meninos têm menos probabilidade do que as meninas de completar a escola secundária. Em países como Honduras e Suriname, menos de 70 meninos completam ambos os níveis da educação secundária para cada 100 meninas.

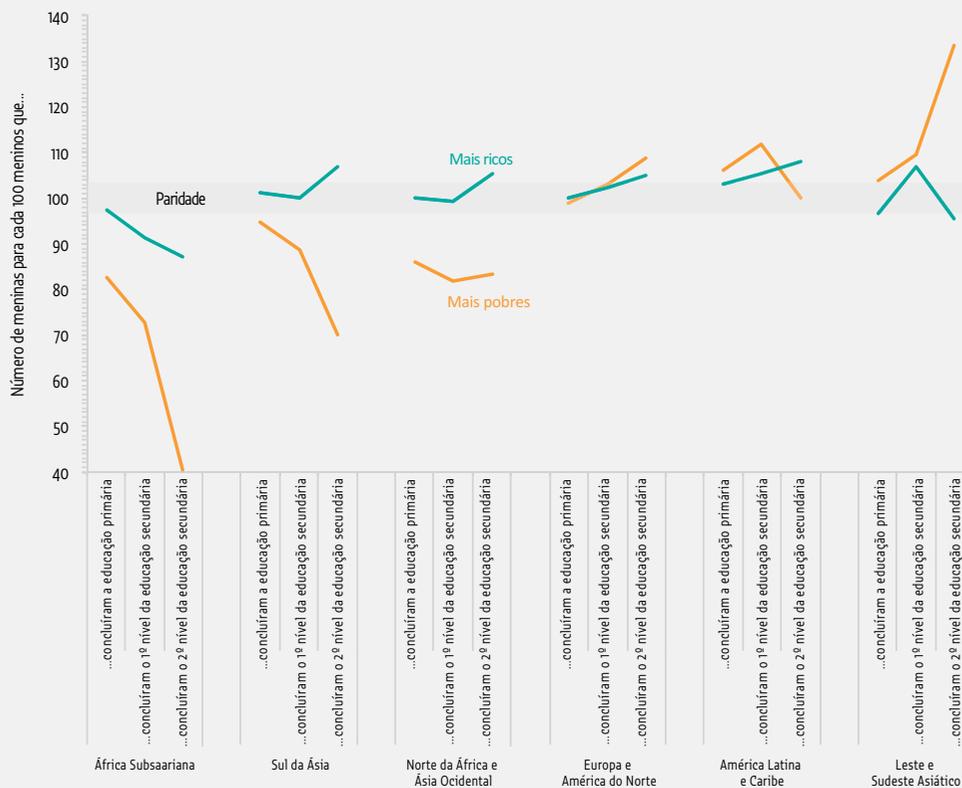
A POBREZA E A LOCALIZAÇÃO AUMENTAM A DISPARIDADE DE GÊNERO NA CONCLUSÃO

Há enorme desigualdade na conclusão escolar em contextos adicionais. Na África Subsaariana, a paridade de gênero existe entre os 20% mais ricos que completaram a educação primária. Entre os 20% mais pobres, no entanto, 83 mulheres completaram a educação primária para cada 100 homens, caindo para 73 mulheres no primeiro nível da educação secundária e 40 mulheres no segundo. Por outro lado, existem disparidades consideráveis em prejuízo dos homens mais pobres no Leste e Sudeste Asiático na conclusão dos dois níveis da educação secundária (**Figura 3**).

FIGURA 3:

A disparidade de gênero na conclusão é maior entre as crianças mais pobres do que entre as mais ricas

Número de meninas para cada 100 meninos, indicadores selecionados de conclusão educacional, por renda, regiões selecionadas, 2008-2014



Fonte: Análises da equipe do Relatório GEM (2016) com base em pesquisas domiciliares.

Em muitos países pobres, como Moçambique e Tanzânia, menos de 2% das mulheres jovens de famílias mais pobres completaram o primeiro nível da educação secundária em 2010/2011, ao passo que mais de 35% dos homens jovens das famílias mais ricas completaram esse nível educacional.

“ As taxas de conclusão entre adolescentes, principalmente meninos, são uma preocupação crescente em muitos países da OCDE

As taxas de conclusão entre adolescentes, principalmente meninos, são uma preocupação crescente em muitos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em 2013, entre os países que

participaram da pesquisa EU-SILC, as lacunas de gênero em prejuízo dos meninos excederam 20% ou mais em Malta e Portugal. Em alguns países europeus, baixo status socioeconômico aumenta as desvantagens dos meninos para a conclusão do segundo nível da educação secundária. Em seis países europeus, a lacuna de gênero entre crianças ricas é pequena, mas, entre as pobres, ela é impressionante: na Letônia, 75% das meninas pobres e apenas 55% dos meninos pobres completam a educação secundária (Figura 4).

“ No Iêmen, na Nigéria e no Paquistão, apenas de 25% das meninas das áreas rurais completam o primeiro nível da educação secundária, em comparação com quase 50% dos meninos

Em vários países, viver em áreas rurais ou desfavorecidas coloca, muitas vezes, crianças e adolescentes em risco maior de não concluir a escola. Entre 2009-2014, em países de renda baixa, 19% das crianças que vivem em regiões rurais completaram o primeiro nível da educação secundária,

em comparação com 48% das crianças que vivem em regiões urbanas.

No Iêmen, na Nigéria e no Paquistão, apenas cerca de 25% das meninas das áreas rurais completam o primeiro nível da educação secundária, em comparação com quase 50% dos meninos dessas regiões. Por outro lado, em países como Filipinas, México e Mongólia, os meninos de áreas rurais têm menos chances de completar o primeiro nível da escola secundária – apesar de, nesses

“ Apenas 3% das mulheres jovens pobres de áreas rurais completaram o primeiro nível da escola secundária na Nigéria em 2013, em comparação com 17% dos homens na mesma situação

países, os níveis gerais de conclusão tenderem a ser maiores e as lacunas de gênero menores (Figura 5).

Desigualdades relacionadas a localização, renda e gênero não operam sozinhas, conforme mostram análises de pesquisas domiciliares no Brasil, na Índia, em Lesoto e na Nigéria. Em 2013, na

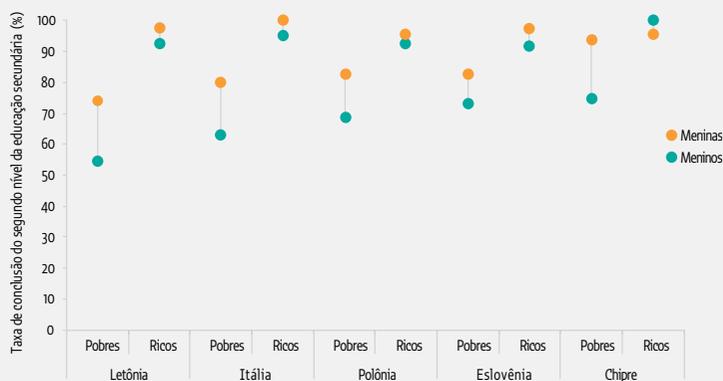
Nigéria, mais de 90% dos adolescentes de famílias ricas – independentemente de viverem em áreas urbanas ou rurais, serem mulheres ou homens – tinham grandes chances de completar o primeiro nível da educação secundária. Entre as mulheres jovens pobres de áreas rurais, apenas 3% completaram o mesmo ciclo, em comparação com 17% dos homens na mesma situação. Em 2011, na Índia, as taxas de conclusão do segundo nível da educação secundária entre meninas e meninos urbanos ricos eram de, em média, 70%; para os homens pobres de áreas rurais, a média era de 26%, sendo que esse valor era muito menor para mulheres pobres que vivem em áreas rurais.

Em alguns países, a interação entre localização, gênero e pobreza é uma fonte poderosa de exclusão para meninas e meninos. Em Lesoto, 4% dos homens pobres de áreas rurais completam o primeiro nível da educação secundária, em média, em comparação com cerca de 60% dos

FIGURA 4:

Nos países mais ricos, a pobreza amplifica a diferença de gênero na conclusão do segundo nível da educação secundária

Taxas de conclusão do segundo nível da educação secundária, por renda e gênero, países selecionados, EU-SILC 2013



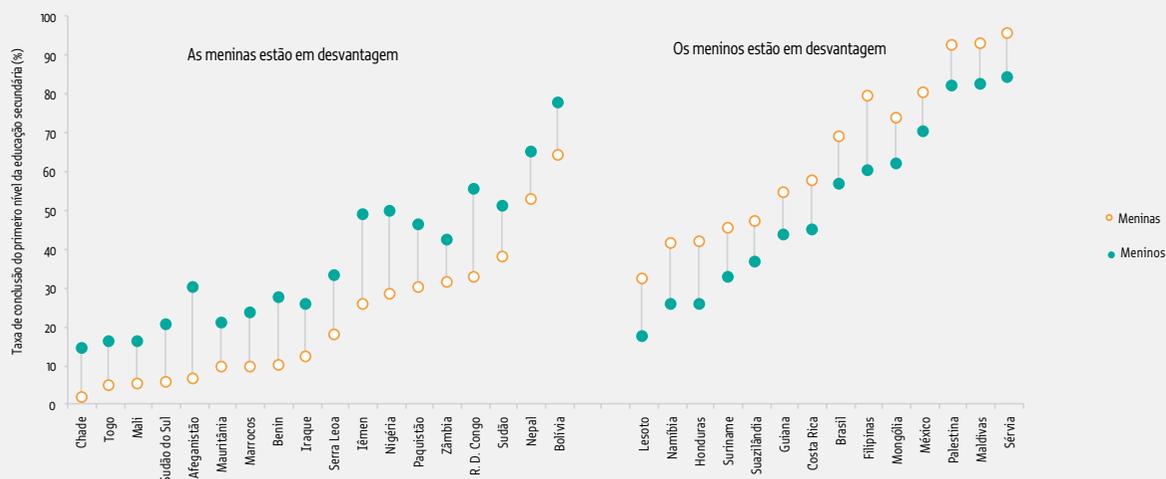
Nota: EU-SILC são as Estatísticas da União Europeia sobre Renda e Condições de Vida (European Union Statistics on Income and Living Conditions).

Fonte: Análises da equipe do Relatório GEM com base em dados da EU-SILC 2013.

FIGURA 5:

Em países onde os níveis gerais de conclusão são baixos, as meninas de áreas rurais são geralmente mais desfavorecidas do que os meninos

Taxas de conclusão do primeiro nível da educação secundária, por gênero, em áreas rurais de países selecionados, 2009-2014

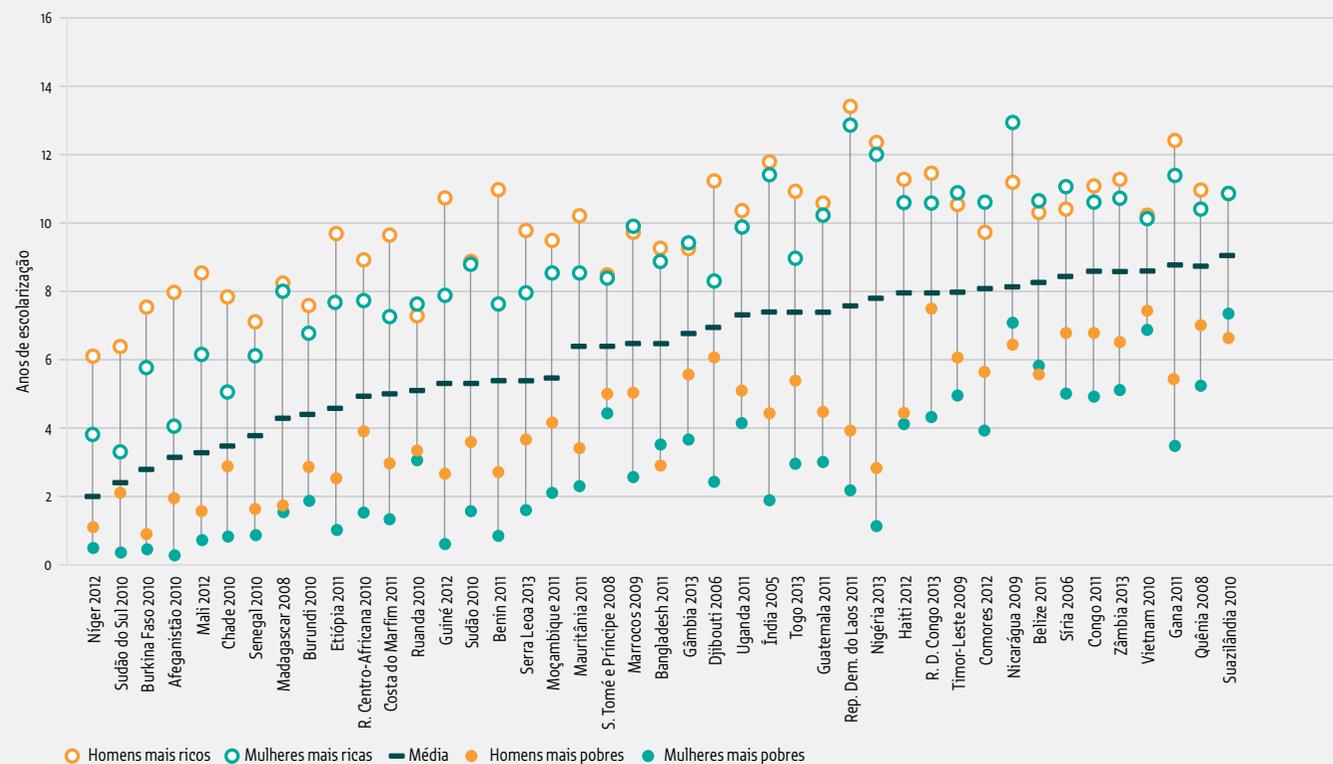


Fonte: Análises da equipe do Relatório GEM (2016) com base em pesquisas domiciliares.

FIGURA 6:

Há grandes desigualdades internas nos países em relação ao grau de instrução por renda e gênero

Anos de escolarização em países de renda média e baixa, entre jovens de 20 a 24 anos, países selecionados



Fonte: Análises da equipe do Relatório GEM (2016) com base em dados das pesquisas de demografia e saúde, pesquisas de grupos de indicadores múltiplos e pesquisas domiciliares nacionais.

meninos e meninas ricos. No Brasil, 9% dos meninos pobres de áreas rurais completam o primeiro nível da escola secundária, taxa duas vezes maior do que entre as mulheres que se encontram na mesma condição.

MUITO POUCOS HOMENS E MULHERES JOVENS NO MUNDO FREQUENTARAM PELO MENOS 12 ANOS DE EDUCAÇÃO

Em apenas dez de 90 países de renda baixa e média com dados disponíveis, jovens de 20 a 24 anos frequentaram, em média, pelo menos 12 anos de educação (Figura 6). Em muitos países no Sul da Ásia e África Subsaariana, incluindo Afeganistão, Benin, Chade, Etiópia, Guiné, Paquistão e Sudão do Sul, as mulheres jovens dos grupos mais pobres frequentaram a escola por menos de um ano, em comparação com cerca de dois ou mais anos para os homens jovens mais pobres.

Por outro lado, os homens frequentam a escola por menos anos do que as mulheres em muitos países com um número relativamente alto de média de anos de escolarização nas

regiões da América Latina e Caribe e da Europa e América do Norte. Os meninos mais pobres têm menos escolarização do que as meninas mais pobres em quase 20 dos 30 países onde a média de frequência é de pelo menos nove anos – embora esse seja o caso em apenas três dos 60 países com uma média menor que nove anos.

Em regiões e grupos étnicos desfavorecidos, a disparidade de gênero nos anos de escolarização tende a ser maior (Figura 7). Em Camarões, onde adultos jovens na região do extremo norte do país recebem, em média, 3,2 anos de educação, as mulheres jovens têm menos da metade do tempo de frequência dos homens, em comparação com a taxa nacional de paridade de gênero de 0,8. Na Sérvia, mulheres ciganas jovens têm dois terços do tempo de escolarização de seus pares masculinos, ao passo que, no âmbito nacional, as mulheres jovens têm uma média educacional mais elevada do que os homens. Por outro lado, no Brasil, homens indígenas jovens frequentam a escola por menos tempo do que mulheres indígenas jovens, o que segue os padrões nacionais.

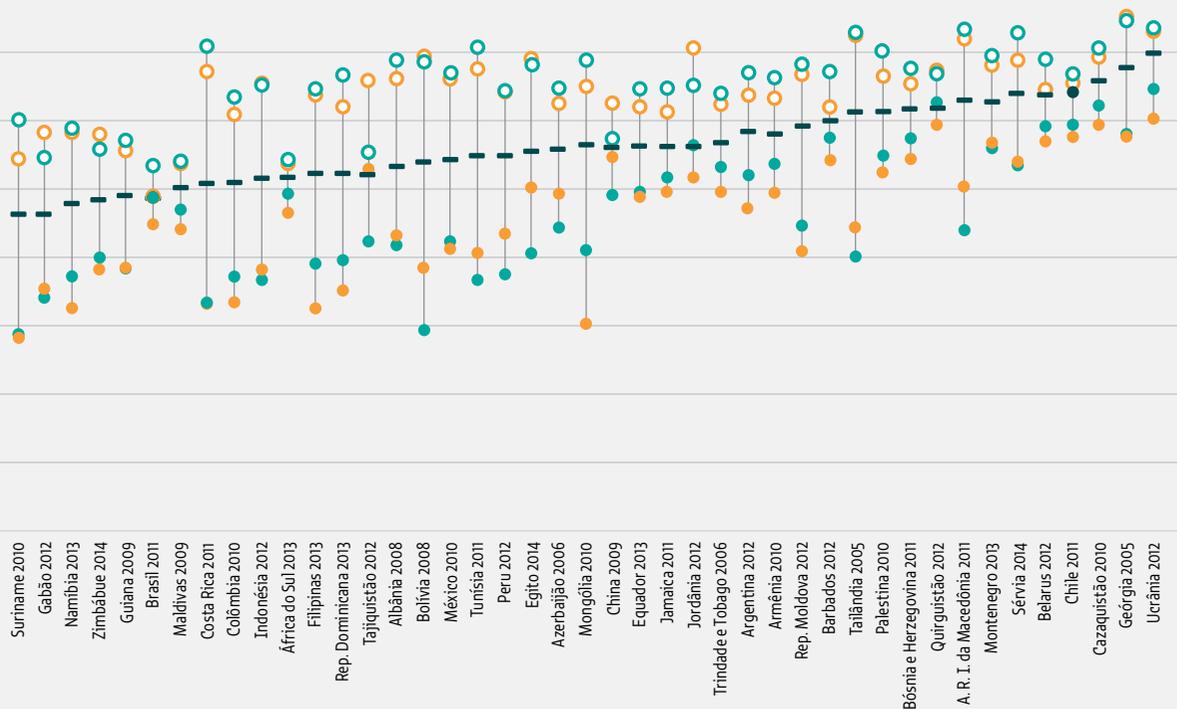
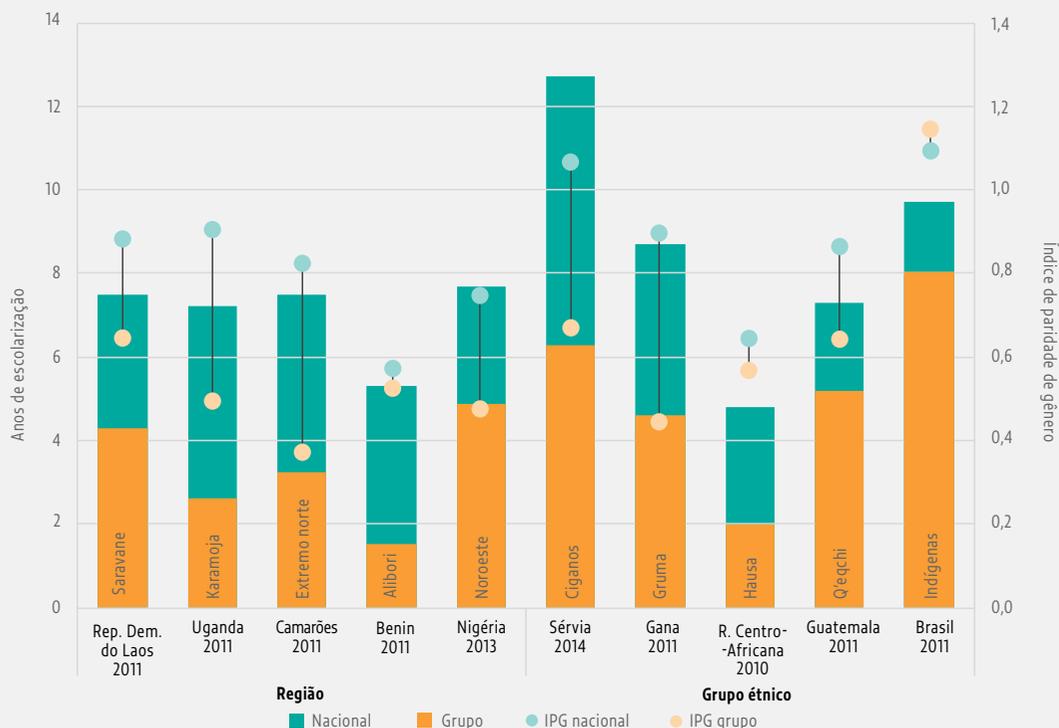


FIGURA 7:

A marginalização educacional é agravada por fatores étnicos e regionais, principalmente para as mulheres
Anos de escolarização entre jovens adultos (com idades entre 20 e 24 anos) e índice de paridade de gênero (IPG)



Nota: Um IPG menor que 0,97 denota disparidades em prejuízo das mulheres, ao passo que acima de 1,03 denota disparidades em prejuízo dos homens.
Fonte: Análises da equipe do Relatório GEM (2016) com base em dados das pesquisas de demografia e saúde, pesquisas de grupos de indicadores múltiplos e pesquisas domiciliares nacionais.

ÁREAS AFETADAS POR CONFLITOS SÃO LOCAIS DE DESVANTAGEM EXTREMA NA EDUCAÇÃO

“ A proporção de crianças em idade de frequentar a educação primária que estão fora da escola em países afetados por conflitos aumentou de 29%, em 2000, para 35%, em 2014

Em todos os países afetados por conflitos, 21,5 milhões de crianças em idade de frequentar a escola primária estão fora da escola. Ao longo da última década, o problema das crianças fora da escola tem se concentrado cada vez mais em países

afetados por conflitos: a proporção aumentou de 29%, em 2000, para 35%, em 2014; no Norte da África e Ásia Ocidental, houve um aumento de 63% para 91% (UIS; UNESCO, 2016).

Conflitos reforçam a desigualdade de gênero. As meninas que vivem em países afetados por conflitos têm probabilidade quase duas vezes e meia maior de estar fora da escola (UNESCO, 2015c). As meninas refugiadas têm chances menores de concluir a educação primária, fazer a transição para o nível seguinte e concluir a educação secundária. Os deslocamentos debilitam os ambientes de proteção às crianças e as famílias podem precisar recorrer a mecanismos de sobrevivência que desfavorecem as meninas, como trabalho doméstico e casamento infantil. Nos campos de Kakuma, no Quênia, em 2015, apenas 38% dos estudantes primários eram meninas (ACNUR, 2015).

RESULTADOS DA APRENDIZAGEM: A PARIDADE DE GÊNERO AINDA NÃO FOI ALCANÇADA

Meninas e meninos alcançam resultados diferentes na escola, no desempenho geral e em matérias específicas. Avaliações de aprendizagem regionais e internacionais nos níveis primário e secundário mostram diferenças de gênero abrangentes.

“ Historicamente, os meninos se saíram melhor do que as meninas em matemática em todas as séries da educação primária e secundária – mas isso está mudando

As meninas continuam a se sair melhor do que os meninos em leitura e línguas. A pesquisa do Programa Internacional para Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment – PISA*) de 2012, que envolveu 34 países da OCDE e 31 países e economias parceiros, mostrou que meninas de 15 anos obtiveram

notas significativamente mais altas em leitura do que os meninos em todos os lugares. Em alguns países, como Bulgária, França e Portugal, a lacuna de gênero aumentou desde 2000, em grande parte devido à melhora do desempenho das meninas (UNESCO, 2015a).

Análises do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE) mostraram uma grande disparidade de gênero nos países da América Latina. As meninas obtiveram notas mais altas do que os meninos em

competências de leitura na terceira e sexta séries, com uma vantagem já evidente na terceira série, que se torna ainda mais forte na sexta série. A lacuna na competência de leitura foi maior do que 20 pontos na Argentina, no Chile e no Panamá (UNESCO, 2016b).

Historicamente, os meninos se saíram melhor do que as meninas em matemática em todas as séries da educação primária e secundária – mas isso está mudando. Os resultados do PISA 2012 mostram que os meninos se saíram melhor do que as meninas em matemática na maioria dos lugares, mas essa diferença diminuiu em alguns países, como Eslováquia e Noruega (UNESCO, 2015a). Nos países que participaram do TERCE, não havia lacuna de gênero no desempenho em matemática entre alunos da terceira série; a lacuna só aparecia na série mais avançada.

Na Costa Rica, na Nicarágua e no Peru, os meninos se saíram significativamente melhor do que as meninas, ao passo que no Brasil e na República Dominicana as meninas tiveram um desempenho melhor. No entanto, os resultados de matemática para a sexta série revelaram um padrão forte de lacunas de gênero. Na maioria dos países – exceto Chile, Panamá, Paraguai e Uruguai – as meninas se saíram significativamente pior do que os meninos (UNESCO, 2016b).

Meninas e meninos podem se sair igualmente bem em leitura, matemática ou ciências sob as condições apropriadas. Não existe nenhuma diferença inerente em suas capacidades. Para acabar com a lacuna em leitura, pais, professores e formuladores e gestores de política precisam incentivar os meninos a ler mais. Para acabar com a lacuna em matemática, o progresso na igualdade de gênero fora da sala de aula, especialmente nas oportunidades de emprego, poderia ter um papel fundamental na redução da disparidade.



CRÉDITO: Kate Holt/GEM Report

SE AS TENDÊNCIAS ATUAIS PERSISTIREM, O MUNDO NÃO ALCANÇARÁ A UNIVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA ATÉ 2030

Novas análises para o Relatório GEM 2016 mostram que, se as tendências desenvolvidas até agora persistirem, nem mesmo o objetivo de conclusão universal da educação primária, também presente nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), deverá ser alcançado até 2030.

“ Até o prazo dos ODS, em 2030, estima-se que apenas 33% dos meninos e 25% das meninas concluirão o segundo nível da educação secundária

A meta de conclusão universal da educação secundária está claramente fora de alcance. Se as taxas de crescimento que temos até agora continuarem, em 2030, somente 84% dos adolescentes com idades entre 15 e

19 anos concluirão o primeiro nível da educação secundária, e 69% concluirão o segundo nível da educação secundária (Tabela 3).

Se mantiverem o ritmo do passado, os países de renda baixa não alcançarão a universalidade da educação

primária e secundária antes do final do século. Cerca de metade das meninas e meninos com idades entre 15 e 19 anos em 2030 completarão o primeiro nível da educação secundária em países de renda baixa, e apenas 33% dos meninos e 25% das meninas completarão o segundo nível da educação secundária.

Para alcançar a conclusão universal da educação secundária, é preciso uma ruptura sem precedentes com as tendências passadas. Projeta-se que a disparidade de gênero continue maior no nível secundário. No nível primário, 127 países (81%) terão alcançado a paridade até 2030. No entanto, no primeiro nível da educação secundária, projeta-se que 66% dos países com dados disponíveis terão alcançado a paridade de gênero, ao passo que no segundo nível apenas 30%.



CRÉDITO: Kate Holt/GEM Report

TABELA 3:

Segundo tendências passadas, é provável que nem mesmo a conclusão universal da educação primária seja alcançada até 2030

Taxas de conclusão projetadas para 2030 e ano em que ocorreria a conclusão universal de acordo com as tendências passadas

	Taxa de conclusão da educação primária até 2030 (%)	Países com paridade até 2030 (%)	Taxa de conclusão do 1º nível da educação secundária até 2030 (%)	Países com paridade até 2030 (%)	Taxa de conclusão do 2º nível da educação secundária até 2030 (%)	Países com paridade até 2030 (%)
Mundo	91,5	81	84,4	66	68,6	30
Renda baixa	69,6	42	50,0	27	29,0	8
Renda média baixa	93,2	70	86,8	62	71,8	23
Renda média alta	99,1	95	96,1	74	75,2	21
Renda alta	99,6	98	98,7	82	94,9	53
Cáucaso e Ásia Central	99,8	100	99,4	100	96,4	86
Leste e Sudeste Asiático	99,3	100	96,9	79	76,5	21
Europa e América do Norte	99,7	100	99,5	95	96,8	68
América Latina e Caribe	96,6	93	90,0	61	72,7	7
Norte da África e Ásia Ocidental	92,3	81	87,0	56	77,1	6
Pacífico	99,7	100	99,3	40	96,8	40
Sul da Ásia	95,1	86	89,0	57	73,5	14
África Subsaariana	77,1	41	62,1	30	42,4	10

Fonte: Barakat et al. (2016).

A DISPARIDADE DE GÊNERO É MAIS FORTE NA EDUCAÇÃO TERCIÁRIA DO QUE NOS NÍVEIS ANTERIORES

Em todo o mundo, mais mulheres do que homens estavam inscritas em instituições de ensino superior em 2014, quando o índice de paridade de gênero médio era de 1,11; em 2000, mulheres e homens estavam em paridade (**Tabela 4**). A disparidade de gênero a favor

“ Em alguns países, como Afeganistão, Benin, Chade, Níger e República Centro-Africana, menos de 40 mulheres para cada 100 homens estavam matriculadas na educação terciária

das mulheres é mais frequente do que na educação secundária, mas segue padrões similares. Mais mulheres estavam matriculadas em países de renda alta e média alta, e mais homens nos países de renda baixa. Mais mulheres estavam inscritas nas regiões da Europa e América Latina e Caribe e do

Pacífico, e muito menos mulheres eram alunas do ensino terciário no Sul da Ásia e na África Subsaariana. Em alguns países, incluindo Afeganistão, Benin, Chade, Níger

e República Centro-Africana, menos de 40 mulheres estavam matriculadas para cada 100 homens.

Na maioria dos países, a disparidade para os homens piora entre o ingresso na educação terciária e sua conclusão. Na Costa Rica, para cada 100 mulheres, 80 homens ingressaram, mas apenas 55 se formaram em 2014. Em países caribenhos, como Aruba, e no Norte da África e Ásia Ocidental, incluindo o Kuwait, cerca de três vezes mais mulheres do que homens se formaram na educação terciária.



CRÉDITO: Nicolas Axelrod/Ruom

TABELA 4:

Indicadores de participação da educação terciária

	Matrículas (000)		Taxa bruta de matrícula (%)		Índice de paridade de gênero	
	2000	2014	2000	2014	2000	2014
Mundo	99.516	207.272	19	34	0,99	1,11
Renda baixa	1.237	4.460	3	8	0,43	0,53
Renda média baixa	24.996	58.642	11	22	0,79	0,97
Renda média alta	24.798	78.729	14	41	0,94	1,16
Renda alta	48.485	65.441	55	74	1,17	1,25
Cáucaso e Ásia Central	1.427	1.956	22	24	0,95	1,04
Leste e Sudeste Asiático	24.213	67.351	15	39	0,83	1,11
Europa e América do Norte	39.940	51.870	56	75	1,25	1,28
América Latina e Caribe	11.318	23.845	22	44	1,17	1,29
Norte da África e Ásia Ocidental	6.854	15.261	20	37	0,83	0,99
Pacífico	1.044	1.748	46	62	1,26	1,39
Sul da Ásia	12.162	38.097	9	23	0,66	0,93
África Subsaariana	2.557	7.145	4	8	0,66	0,70

Fonte: Banco de dados do UIS.

Nos relativamente poucos países com disparidade na matrícula desfavorecendo as mulheres, a disparidade na formatura é menor. Em 2014, no Egito, 90 mulheres para cada 100 homens ingressaram na educação terciária, mas as taxas de conclusão mostravam uma disparidade de gênero menor. Uma disparidade maior entre matrícula e conclusão é menos comum. Em 2013, em Ruanda, para cada 100 homens, 79 mulheres se matricularam, mas apenas 53 se formaram (**Figura 8**).

O ANALFABETISMO ENTRE MULHERES CONTINUA ELEVADO

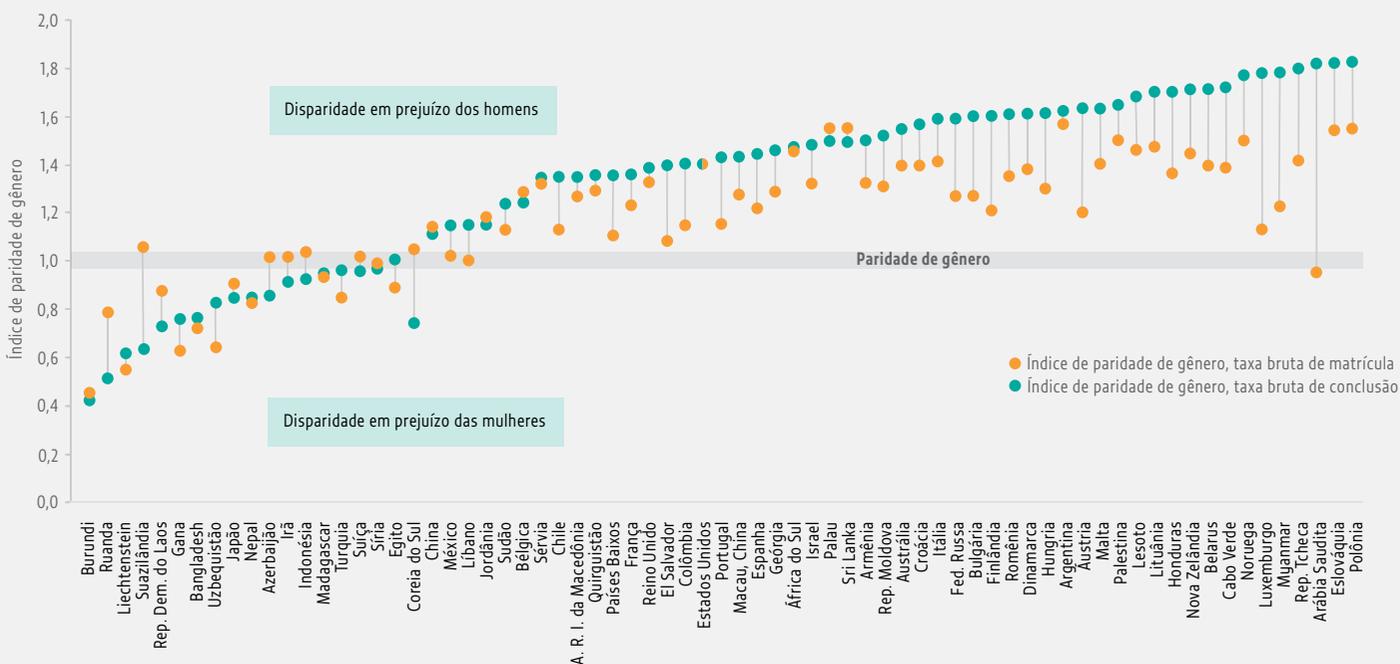
A alfabetização abre portas para vidas melhores, mais saúde e oportunidades mais abrangentes. Ela empodera as pessoas, principalmente mulheres, para que tenham papéis ativos em suas comunidades e construam futuros mais seguros para suas famílias. Crianças com pais alfabetizados têm vantagens enormes no acesso à educação e em seus resultados aprendizagem. Por outro lado, o analfabetismo pode aprisionar famílias na pobreza e diminuir suas oportunidades, além de solapar a prosperidade nacional.

Em 2014, no âmbito global, a taxa de analfabetismo entre adultos era de 15%, equivalente a 758 milhões de adultos (**Tabela 5**); 63% dos adultos analfabetos eram mulheres e quase não houve progresso desde 2000 na redução dessa parcela. No Sul da Ásia e na África Subsaariana, cerca de um a cada três adultos são analfabetos. No Norte da África e Ásia Ocidental, a proporção é aproximadamente de um a cada cinco.

FIGURA 8:

A disparidade piora para os homens entre o ingresso e a conclusão da educação terciária

Índice de paridade de gênero da taxa bruta de matrícula terciária e da taxa bruta de conclusão de programas de graduação, países selecionados, 2013 ou último ano disponível



Fonte: Banco de dados do UIS.

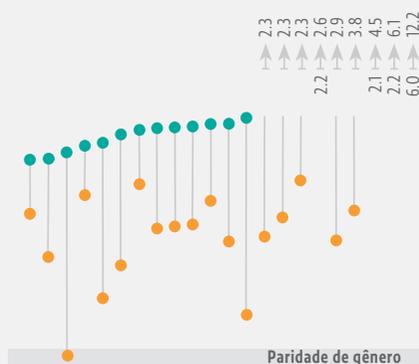
TABELA 5:

Em todo o mundo, 479 milhões de mulheres são analfabetas, dois terços da população global de adultos analfabetos

Taxas de alfabetização, índice de paridade de gênero e número de analfabetos, por região e faixa de renda

	Taxa de alfabetização de jovens	Índice de paridade de gênero	Jovens analfabetos (000)	Taxa de alfabetização de adultos (%)	Índice de paridade de gênero	Adultos analfabetos (000)
	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014
Mundo	91	0,96	114.127	85	0,91	757.920
Renda baixa	68	0,85	35.027	57	0,74	134.811
Renda média baixa	86	0,93	72.405	74	0,83	493.776
Renda média alta	99	1,00	5.854	94	0,95	114.350
Renda alta	...	...	...	...	...	...
Cáucaso e Ásia Central	100	1,00	15	100	1,00	120
Leste e Sudeste Asiático	99	1,00	3.217	95	0,96	84.135
Europa e América do Norte	...	...	...	...	...	...
América Latina e Caribe	98	1,00	2.266	93	0,99	33.373
Norte da África e Ásia Ocidental	93	0,96	6.073	82	0,86	52.878
Pacífico	...	...	...	...	...	...
Sul da Ásia	84	0,91	52.848	68	0,76	389.408
África Subsaariana	71	0,86	48.765	60	0,76	188.315

Fonte: Banco de dados do UIS.



“

63% dos 758 milhões de adultos analfabetos são mulheres, e quase não houve progresso desde 2000 na redução dessa parcela

”

A disparidade de gênero nas taxas de analfabetismo entre adultos é significativa em todas as três regiões. No Afeganistão, a taxa de alfabetização para homens é mais de duas vezes maior do que para as mulheres. No Iêmen, 47% das mulheres adultas são analfabetas, enquanto esse número cai para 16% no caso dos homens. Em Moçambique, na República Democrática do Congo e no Togo, as mulheres têm probabilidade duas vezes maior do que os homens de serem analfabetas.

As taxas de analfabetismo entre jovens são geralmente menores do que entre adultos, o que reflete um acesso melhor à educação primária e secundária entre as gerações mais jovens. No âmbito global, cerca de 9% dos jovens com idades entre 15 e 24 anos não conseguem ler ou escrever uma frase, o que equivale a 114 milhões de pessoas. Em todas as regiões, a disparidade de gênero entre os jovens é menor do que entre os adultos.

A DISPARIDADE DE GÊNERO NA ALFABETIZAÇÃO É AMPLIADA POR DESVANTAGENS MAIS EXTENSAS

Jovens de famílias pobres têm probabilidade muito menor de possuir as habilidades funcionais de alfabetização necessárias para a vida cotidiana. Entre os pobres, as mulheres jovens têm as maiores chances de serem deixadas para trás, ao passo que os homens jovens, juntamente com mulheres de famílias ricas, têm probabilidade alta de alcançar habilidades básicas de alfabetização (**Figura 9**). No Paquistão, apenas 15% das mulheres jovens pobres com idades entre 15 e 24 anos conseguem ler em situações cotidianas, em comparação com 64% dos homens pobres.

Em países da África Subsaariana, como Burkina Faso, Níger e Senegal, pessoas com idades entre 15 e 24 anos adquirem níveis muito baixos de habilidades básicas de alfabetização, e tanto as meninas ricas quanto as pobres tendem a ser menos letradas.

No Níger, 77% dos homens jovens ricos têm habilidades básicas de alfabetização, em comparação com 49% das mulheres jovens ricas, 7% dos homens pobres e 2% das mulheres pobres.

A desvantagem na aquisição de habilidades básicas é agravada pela pobreza, pela localização e também pela etnicidade. Na Nigéria, apenas 4% das mulheres jovens pobres na Zona Noroeste conseguem ler, em comparação com 99% das mulheres jovens ricas que vivem na Região Sudeste. Na Indonésia, há quase universalidade de habilidades básicas de alfabetização entre mulheres jovens ricas da província de Bali, mas apenas 60% das mulheres jovens pobres da província de Papua são alfabetizadas. Na Etiópia, mulheres pobres da etnia afar estão entre as mais desfavorecidas em termos de habilidades básicas de alfabetização (**Figura 10**).

FIGURA 9:

As mulheres jovens mais pobres têm as maiores chances de serem analfabetas

Taxa de alfabetização de jovens, por gênero e renda, países selecionados, 2008-2014



Fonte: Análises da equipe do Relatório GEM com base em pesquisas domiciliares.

MUITAS MULHERES E HOMENS EM PAÍSES RICOS TÊM HABILIDADES BAIXAS DE LETRAMENTO E NUMERAMENTO

O analfabetismo não é mais considerado um problema em países que já alcançaram a universalidade da educação primária há muito tempo. No entanto, níveis baixos de letramento entre adultos em países mais ricos são mais comuns do que se imagina. Nos 33 países de renda alta e média alta que participaram das edições de 2012-2015 do Programa para a Avaliação Internacional das Competências de Adultos (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*), da OCDE, cerca de 20% das mulheres e dos homens com idades entre 16 e 65 anos foram avaliados como tendo habilidades baixas de letramento, com uma pontuação de nível 1 ou menor na escala de proficiência do PIAAC.¹ Na maioria dos países, não havia uma lacuna de gênero significativa na proficiência do letramento; mesmo em

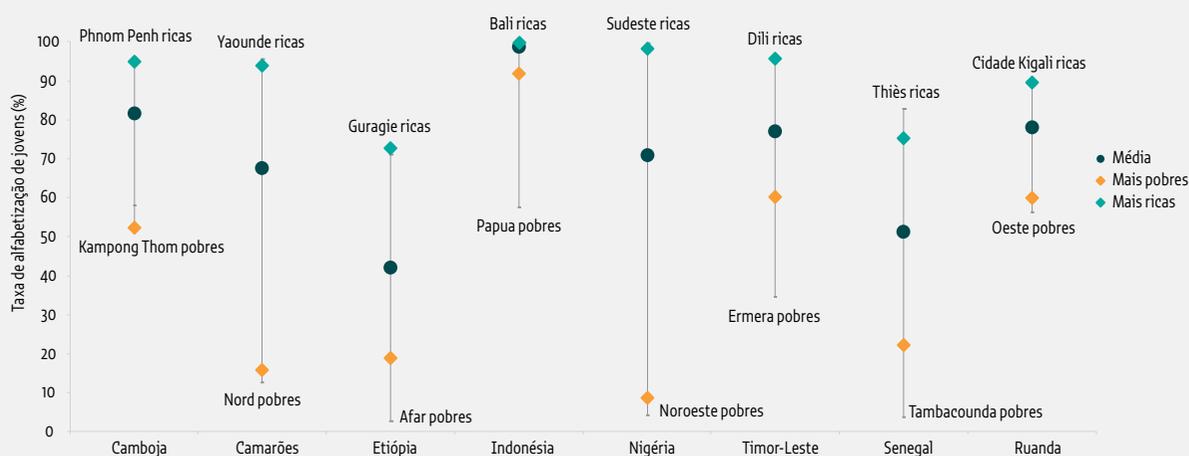
países com uma diferença estatisticamente relevante, ela era relativamente pequena.

A proficiência em numeramento foi diferente. Em todos os países participantes, à exceção da Federação Russa, homens adultos tiveram notas maiores do que as mulheres, com as maiores lacunas de gênero na Alemanha, no Chile, na Espanha, na Irlanda do Norte (Reino Unido) e na Turquia – país em que 59% das mulheres possuem baixas habilidades de numeramento, em comparação com 42% dos homens, e menos mulheres do que homens alcançam os níveis mais altos de numeramento (OECD, 2016c).²

FIGURA 10:

As chances de mulheres pobres adquirirem habilidades básicas de alfabetização dependem de renda, localização e grupo étnico

Taxa de alfabetização de mulheres jovens, por renda, localização e grupo étnico, países selecionados, 2008-2014



Fonte: Análises da equipe do Relatório GEM com base em pesquisas domiciliares.

ALCANÇAR A IGUALDADE DE GÊNERO REQUER UMA TRANSFORMAÇÃO PROFUNDA

Garantir a igualdade de gênero em saúde, liderança política e econômica e emprego, e não apenas a paridade de gênero na educação, é um dos pilares da agenda de desenvolvimento sustentável. Esta seção analisa questões relacionadas à igualdade e desigualdade de gênero, com foco em três temas – trabalho e crescimento econômico; liderança e participação; e relacionamentos e bem-estar –, todos eles relacionados a educação, gênero e desenvolvimento sustentável. A seção destaca desafios de gênero, práticas e tendências selecionadas que envolvem a educação, além de outras dimensões do desenvolvimento sustentável que precisam ser resolvidas para permitir o progresso da igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas.

EDUCAÇÃO, GÊNERO E TRABALHO

Uma educação e aprendizagem ao longo da vida de qualidade pode capacitar mulheres e homens a participar igualmente de trabalhos decentes e, assim, promover o crescimento econômico, a redução da pobreza e o bem-estar de todos.

O desenvolvimento sustentável implica crescimento econômico inclusivo, com foco no bem-estar humano e na sobrevivência planetária. Para alcançar coesão social e mudança transformacional, a prosperidade precisa ser concebida de forma a não deixar ninguém para trás.

COMBATER A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO MERCADO DE TRABALHO

Desigualdades abrangentes, incluindo discriminação endêmica de gênero no mercado de trabalho, afetam significativamente a participação de mulheres e homens tanto no emprego formal quanto informal. Em média, as mulheres se saem pior do que os homens

quando as oportunidades de emprego são avaliadas por indicadores de trabalhos decentes, tais como até que ponto as pessoas têm um trabalho estável e formal com segurança no local de trabalho e proteção social para suas famílias, ou empregos que paguem acima da linha da pobreza (ILO, 2007).

“ As mulheres se saem pior do que os homens quando indicadores de trabalho decente são usados para fazer comparações ”

Em muitos contextos, as mulheres trabalham desproporcionalmente mais na economia informal – que está parcialmente fora da regulamentação e tributação do governo – em países com altos níveis de informalidade

(Figura 11) e na agricultura, sem possuírem terras e patrimônio. As mulheres também tendem a ser sobre-representadas em empregos vulneráveis, trabalhando por conta própria ou com um ou mais parceiros, ou, ainda, como trabalhadoras não remuneradas para a família. É necessário eliminar a desvantagem socioeconômica das mulheres para alcançar concreta igualdade de gênero (UN WOMEN, 2015c).

“ O trabalho informal é maior entre homens no Leste Europeu e na Ásia Central, mas na América Latina e na África Subsaariana ele é maior entre mulheres ”

A disparidade de gênero no trabalho informal e vulnerável muitas vezes varia de acordo com o país ou a região. Análises do Relatório GEM 2016 com base em dados da iniciativa Habilidades para o Emprego e a Produtividade (*Skills Toward Employment and Productivity* –

STEP), do Banco Mundial, sobre populações urbanas de 12 países de renda baixa e média, mostraram que a maior informalidade se encontra entre homens de países da Ásia Central e do Leste Europeu, mas é mais alta entre as mulheres em países da América Latina e da África Subsaariana (CHUA, 2016). Mesmo trabalhos assalariados podem não ser suficientes para escapar da pobreza. Em todos os 12 países, mulheres têm maior probabilidade do que os homens de serem classificadas como trabalhadoras e pobres (CHUA, 2016). Em média, o número de mulheres trabalhadoras pobres é o dobro do número de homens nas mesmas condições. Também são

encontradas grandes disparidades em muitos países da OCDE, incluindo Áustria, Coreia do Sul, Finlândia e Suíça, onde um número duas vezes maior de mulheres do que de homens trabalham com salários baixos (OECD, 2016a).

A educação pode oferecer habilidades para o trabalho...

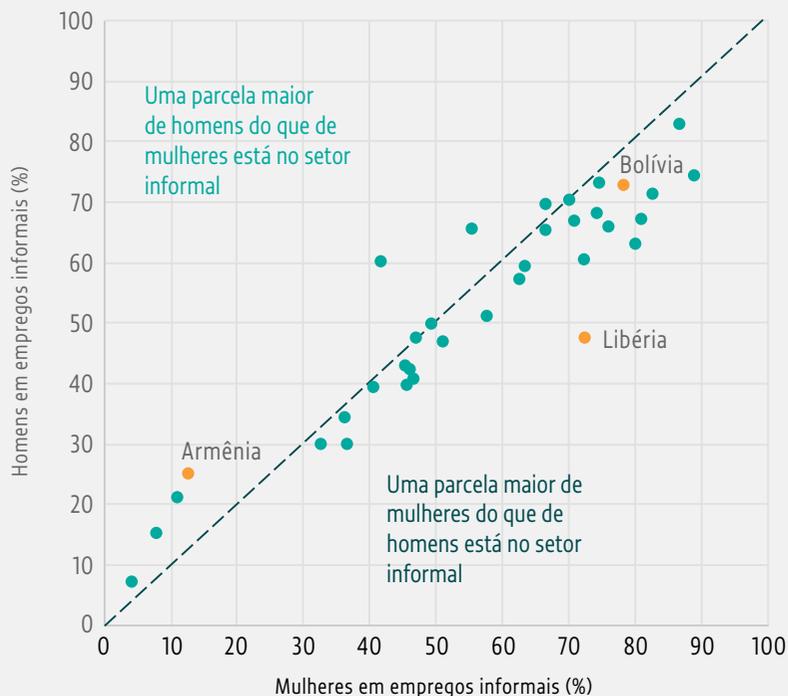
A educação tem um efeito comprovado nos rendimentos. As taxas de retorno da educação são mais altas nas regiões mais pobres, como na África Subsaariana, o que reflete a falta de trabalhadores qualificados (MONTENEGRO; PATRINOS, 2014). Uma educação formal de qualidade mune os indivíduos com habilidades e conhecimentos para se tornarem mais produtivos. A conclusão escolar também pode atuar como indicador de habilidade para os empregadores, de forma a proporcionar acesso a oportunidades de trabalho decente, independentemente dos conhecimentos e das habilidades realmente adquiridos durante os estudos.

Na OCDE, diferenças nas habilidades cognitivas responderam por 23% da lacuna de gênero nos salários em 2012 (OECD, 2015b). Diferenças acentuadas nos resultados do mercado de trabalho, como taxas de emprego e salários, tendem a diminuir entre mulheres com nível educacional similar ou mais alto que o dos homens (ÑOPO et al., 2012; UNESCO, 2014). No entanto, as diferenças no nível de instrução respondem por uma proporção significativa da disparidade de emprego em alguns países da iniciativa STEP onde as mulheres têm as maiores desvantagens educacionais. Análises sugerem que equalizar o nível de instrução reduziria a disparidade no trabalho informal em até 50% em Gana e em 35% no Quênia, o que geraria uma queda do número de trabalhadores na pobreza nesses países de 14% e 7%, respectivamente (CHUA, 2016).

FIGURA 11:

As mulheres realizam mais trabalhos não remunerados do que os homens e frequentemente têm chances maiores de trabalhar no setor informal

Parcela de mulheres e homens no trabalho informal em relação ao emprego total, 2004-2010



Fonte: OIT e WIEGO (2014); UNITED NATIONS (2015b).

...mas a relação entre a educação de meninas e a participação na força de trabalho não é clara

Alcançar a paridade de gênero na educação, apesar de importante, não necessariamente se traduz em igualdade de gênero na atividade econômica e nas oportunidades de trabalho. Os países que tiveram um crescimento rápido no grau de instrução de meninas não vivenciaram um aumento proporcional do trabalho decente (Figura 12). No Sri Lanka, o aumento significativo na participação e na conclusão escolar de meninas não se traduziu em vantagens na força de trabalho; em vez disso, a participação feminina na força de trabalho tem estagnado ou diminuído (GUNEWARDENA, 2015). Na América Latina e Caribe, a melhora na educação de meninas em todos os níveis foi um fator significativo na ascensão da participação de mulheres no mercado de trabalho. No Oriente Médio e Norte da África, entretanto, apenas a educação terciária teve um efeito significativo no aumento da empregabilidade (ILO, 2012). Da mesma forma, países asiáticos de renda alta, como a Coreia do Sul e o Japão, limitaram a participação feminina na força de trabalho apesar dos altos níveis educacionais (KINOSHITA; GUO, 2015).

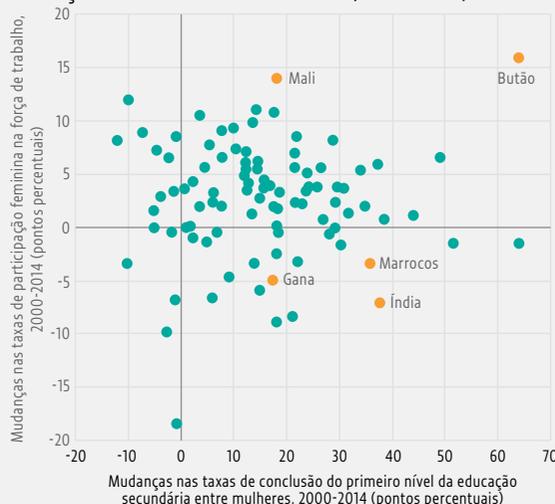
“ Para empoderar mulheres, é necessário combinar reformas educacionais com melhor acesso a empregos no setor público ou leis que garantam que empregadores privados ofereçam trabalhos decentes ”

Análises de dados da iniciativa STEP mostram que a lacuna de gênero no nível de instrução não explica diferenças de gênero no trabalho informal nos países analisados. Outros fatores, incluindo discriminação e normas culturais de gênero, provavelmente contribuem com o fato de as mulheres não terem acesso

igualitário a trabalhos estáveis e decentes (CHUA, 2016). Em Gana, a educação e a participação de mulheres na força de trabalho aumentou a partir de meados dos anos 1990; no entanto, o trabalho remunerado estagnou e o desemprego cresceu, juntamente com as atividades econômicas informais e o trabalho autônomo. O nível educacional maior não aumentou as chances de obter trabalho remunerado (SACKEY, 2005). Pesquisas sugerem que para empoderar mulheres é necessário combinar reformas educacionais com melhor acesso a empregos no setor público ou leis que garantam que empregadores privados ofereçam trabalhos decentes (DARKWAH, 2010).

FIGURA 12:

O crescimento nas taxas de conclusão da educação secundária entre mulheres nem sempre se traduz em maior participação feminina na força de trabalho
Mudanças nas taxas de participação feminina na força de trabalho e nas taxas de conclusão do primeiro nível da educação secundária entre mulheres, 2000-2014



Fontes: ILO (2016b) e banco de dados do UIS.

A educação não formal pode ajudar na aquisição de habilidades para o trabalho

Oportunidades não formais de trabalho adaptadas às necessidades locais – programas comunitários de “segunda chance”, iniciativas de microfinanciamento ou formação profissional, além de aprendizagem informal – podem oferecer habilidades essenciais para jovens adultos que foram prejudicados por sistemas educacionais de baixa qualidade. Mulheres e meninas, em particular, podem se beneficiar de tais programas, uma vez que as mulheres respondem por quase dois terços dos 758 milhões de adultos em todo o mundo que não possuem habilidades básicas de alfabetização (UNESCO, 2016d).

No Egito, o programa Mulheres para as Famílias identificou serviços inadequados de saúde e educação, analfabetismo, casamento precoce e ações insuficientes em relação às meninas como desafios-chave para as comunidades locais. Foram oferecidas capacitações comunitárias para as meninas em alfabetização, saúde e outras habilidades. As meninas estabeleceram, então, aulas de alfabetização em casa, que tratavam de problemas cotidianos; ofereceram informações sobre saúde, higiene e planejamento familiar; capacitaram pessoas em culinária, ofícios manuais ou agricultura; incentivaram as crianças a voltar para a escola; e ajudaram membros da família e da comunidade a conseguir pequenos empréstimos e a obter documento de identidade e título eleitoral. Elas se tornaram líderes comunitárias (UNESCO, 2016c).

Em muitos países, principalmente nos países mais pobres da Ásia e da África, as mulheres correspondem a uma grande parcela dos agricultores e fazendeiros, mas têm chances menores do que os homens de conseguir acesso a serviços de extensão e aconselhamento agrícola (FAO, 2014). Na Índia, mais de 250 mil mulheres fazendeiras foram apoiadas desde o lançamento do projeto governamental *Mahila Kisan Sashaktikaran Pariyojana* (Fortalecendo Mulheres Fazendeiras), de 2010, que qualifica pessoas da comunidade a habilitar, apoiar e construir capacidades para as mulheres com vistas a uma produção agrícola sustentável (CENTRE FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION INDIA, 2016).

ABORDAR NORMAS SOCIOCULTURAIS DE GÊNERO PARA UMA PROSPERIDADE ECONÔMICA INCLUSIVA

As diferentes maneiras por meio das quais mulheres e homens participam dos mercados de trabalho são determinadas não apenas pelo grau de instrução, mas também por outras influências que afetam os níveis salariais: tipos de trabalho disponíveis, acesso a recursos e preconceitos em mercados e instituições (ILO, 2016c; WORLD BANK, 2011). Normas culturais e discriminação limitam o quanto mulheres bem qualificadas têm acesso a cargos mais bem pagos e crescem nas hierarquias do trabalho (WORD BANK, 2011). Nas instituições, as mulheres podem ter dificuldade de alcançar posições de chefia, atingindo um “teto de vidro”. Relativamente poucas mulheres ocupam posições de liderança em instituições econômicas estratégicas. Existem diferenças salariais significativas entre mulheres e homens que fazem o mesmo trabalho em praticamente todas as ocupações (UN WOMEN, 2015c). Apesar de mais mulheres do que homens terem completado a educação secundária em muitos países da OCDE, a disparidade salarial de gênero a favor dos homens continua a ser significativa em muitos países-membros (**Figura 13**).

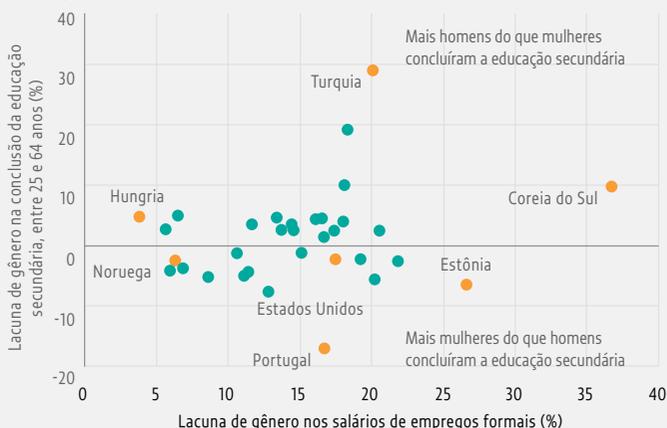
A educação pode abordar preconceitos de gênero nas profissões

Análises de tendências profissionais e educacionais mostram que mulheres e homens continuam a se concentrar em diferentes setores do mercado de trabalho, como ensino (mulheres) e tecnologias da informação e comunicação (TIC) (homens), frequentemente com níveis de prestígio, remuneração e segurança diferentes (**Figura 14**). Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), essa segregação profissional estava decaindo até os anos 1990, mas tem aumentado desde então (OIT, 2012, 2016c). Isso favoreceu principalmente os homens em termos de salário e *status* (OIT, 2016c), mas nem todos os homens se beneficiam.

FIGURA 13:

As mulheres recebem consistentemente salários menores do que os homens nos países da OCDE, mesmo onde a lacuna de gênero na conclusão da educação secundária as favorece

Lacunas de gênero entre a conclusão da educação secundária e os salários em empregos formais por volta de 2014

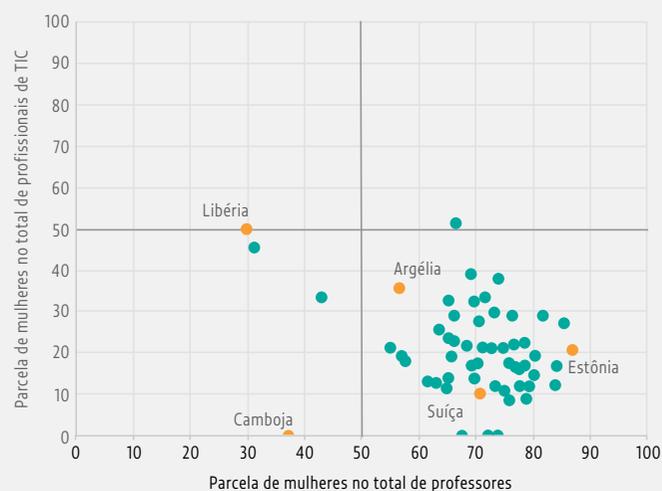


Fonte: OCDE (2016b).

FIGURA 14:

Homens e mulheres trabalham em profissões diferentes

Parcela de mulheres no total de profissionais das tecnologias da comunicação e informação (TIC) e da educação



Nota: O último ano com dados disponíveis varia entre 2009 e 2014.

Fonte: ILO (2016a).

Principalmente em países em desenvolvimento onde os padrões de segurança e saúde ocupacionais são menos rigorosos, os homens têm mais probabilidade que as mulheres de trabalhar em empregos insalubres, como mineração e construção, em que lesões, doenças relacionadas ao trabalho e taxa de mortalidade são maiores do que em outras ocupações (OIT, 2009).

“ Nos países com dados disponíveis, a participação feminina média na educação terciária em cursos de pedagogia era de mais de 68%, mas de apenas 25% em engenharia, produção e construção ”

A segregação ocupacional está ligada à experiência educacional básica e à escolha do curso nos níveis educacionais mais avançados, que ainda são marcadas por diferenças fortes de gênero. Nos países da OCDE, apenas 14% das mulheres jovens que ingressaram pela primeira vez na educação superior

em 2012 escolheram áreas de estudo científicas, em comparação com 39% dos homens jovens. Meninas têm probabilidade muito menor de considerar uma carreira em ciência da computação, física ou engenharia – setores fundamentais da economia do conhecimento (OCDE, 2015a). Nos Estados Unidos, em 1983/84, 37% dos alunos

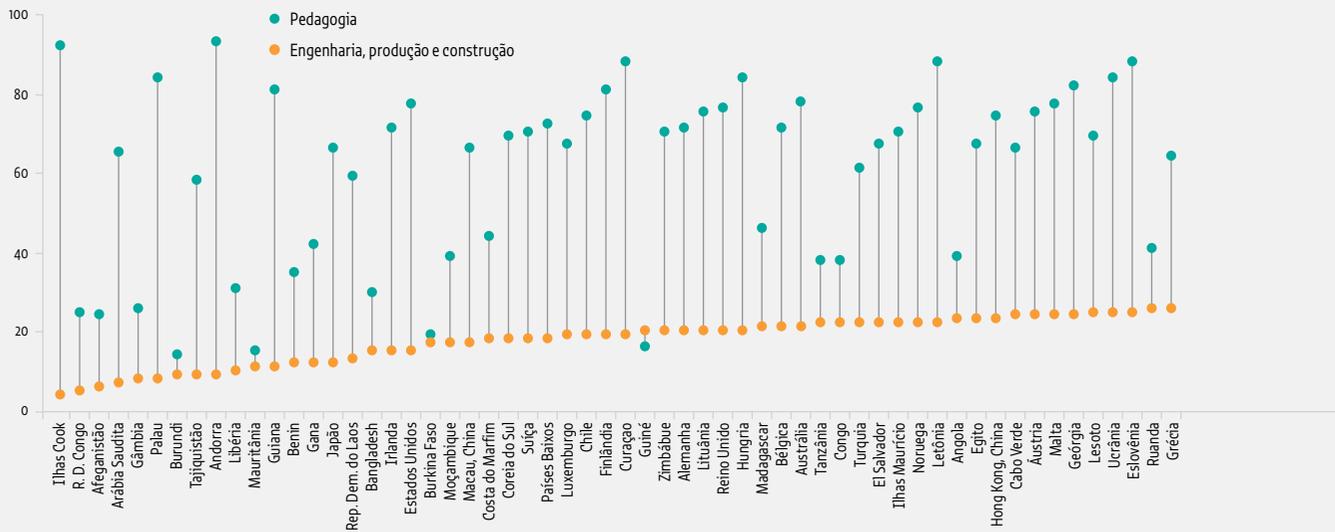
do curso de bacharelado em ciência da computação eram mulheres, mas em 2010/11 essa parcela havia caído para 18% (US DEPARTMENT OF EDUCATION, 2012). Em países com dados sobre a escolha de cursos da educação terciária, a participação feminina média em cursos de pedagogia era de mais de 68%, mas de apenas 25% em engenharia, produção e construção (Figura 15).

Essa disparidade limita o acesso das mulheres a profissões estratégicas, além de reduzir o banco de talentos potenciais para o desenvolvimento de inovação sustentável (UNESCO, 2016d).

Papéis e expectativas de gênero estereotipados na escola e em casa explicam parcialmente a segregação educacional e profissional. Processos de socialização, incluindo aconselhamento vocacional inadequado, falta de modelos a serem seguidos, atitudes familiares negativas, incapacidade percebida em matemática e medo de estar entre a minoria, podem influenciar a disposição das meninas em optar por certas disciplinas.

Os professores também podem afetar a escolha dos cursos. As aulas podem possibilitar que os alunos façam uma reflexão crítica sobre normas de gênero. Isso, por sua vez, pode ajudar a quebrar estereótipos profissionais e combater a segregação de gênero. Iniciativas específicas podem incentivar uma seleção mais equitativa, em termos de gênero, de disciplinas escolares como ciência, matemática e computação (Quadro 2).

FIGURA 15:
Mais mulheres estudam pedagogia do que engenharia, produção e construção na educação superior
Proporção de mulheres que estudam pedagogia, engenharia, produção e construção no nível terciário, 2014



Fonte: Base de dados do UIS.

Quadro 2

Iniciativas para meninas e mulheres em STEM e STEAM

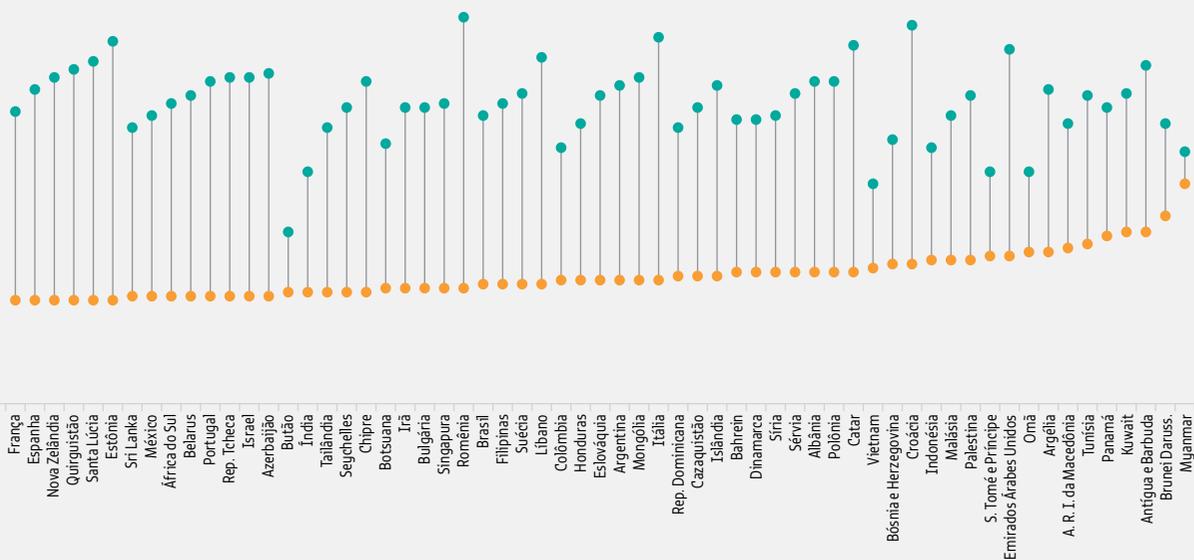
Nas últimas décadas, iniciativas nacionais incentivaram meninas e mulheres a optarem por carreiras em ciência, tecnologia, engenharia e matemática, também conhecidas como disciplinas STEM, no acrônimo em inglês (*science, technology, engineering and mathematics*).

Lançada em 1984, a campanha britânica Mulheres na Ciência e na Engenharia (*Women in Science and Engineering*) promove programas de aprendizagem em engenharia, bolsas de estudo para mulheres estudarem engenharia, *workshops* sobre carreiras em engenharia e construção, recursos para professores de disciplinas STEM nas escolas, além de oportunidades regionais de *networking* para ajudar a desenvolver relações entre escolas, universidades e indústria.

O programa TechWomen se vale de tutoria, intercâmbio de conhecimentos e *networking* para conectar e apoiar mulheres em STEM na África, na Ásia Central e no Oriente Médio. As participantes fizeram tutorias orientadas por projetos em empresas de tecnologia líderes nos Estados Unidos e são incentivadas a inspirar outras meninas e mulheres de suas comunidades a seguir suas ambições. Desde 2011, 333 mulheres de 21 países, incluindo Argélia, Camarões, Cazaquistão, Líbano, Quênia e Zimbábue, participaram.

Em junho de 2016, a Missão dos Estados Unidos na UNESCO e parceiros lançaram uma abordagem abrangente para a educação “STEAM”, com a incorporação de “artes” (e *design*) no acrônimo para incentivar iniciativas e habilidades transdisciplinares e inovadoras.

Fonte: TechWOMEN, 2016; WISE, 2016; US NATIONAL COMMISSION FOR UNESCO, 2016.



Políticas podem apoiar a empregabilidade das mulheres

Embora habilidades e educação possam ajudar a reduzir disparidades salariais entre mulheres e homens, também são necessárias intervenções políticas adicionais, principalmente para os que trabalham em empregos mal remunerados e menos seguros, muitas vezes no setor informal, que se beneficiariam mais de regulações trabalhistas, como salário mínimo e restrições para demissão.

“ Em todo o mundo, apenas 28% das mulheres que trabalham têm probabilidade de receber benefícios financeiros de maternidade

Um número cada vez maior de países tem leis e políticas para ajudar a equalizar o status das mulheres no trabalho.

Praticamente todos os países têm algum tipo de legislação de licença maternidade; a maioria também proíbe a discriminação

relacionada à maternidade, como assédios e pressões para que trabalhadoras grávidas ou mães jovens peçam demissão (OIT, 2014). Medidas como essas melhoram as oportunidades e as experiências de trabalho para mulheres, reduzem a mortalidade infantil e melhoram a saúde materna (OIT, 2015). No entanto, a aplicação da lei pode ser um problema. Dados recentes mostram que, em todo o mundo, somente 28% das mulheres que trabalham são de fato protegidas por benefícios financeiros para a maternidade (OIT, 2015). Além disso, para a maioria das mulheres que trabalham em empregos informais, a legislação sobre licença maternidade não surte efeito.

A OIT recomenda proteção materna juntamente com investimento público em medidas para trabalho e família, que ajudam a melhorar as oportunidades de mulheres conseguirem bons empregos e a combater estereótipos da masculinidade que subestimam o envolvimento dos homens no cuidado com o próximo (OIT, 2014). Uma comparação da Finlândia e da Noruega com a Coreia do Sul e o Japão mostrou que políticas pró-família e arranjos flexíveis de trabalho poderiam possibilitar que mais mulheres e homens equilibrem trabalho e vida familiar, promover a fertilidade e incentivar a participação feminina contínua na força de trabalho (KINOSHITA; GUO, 2015). Alguns países, incluindo África do Sul, Costa Rica, Etiópia e México, apoiam as necessidades de trabalho/família dos mais vulneráveis por meio da oferta de creches públicas (OIT, 2014).

A divisão igualitária das responsabilidades familiares entre os pais também deveria ser apoiada pela licença paternidade. Em 2013, 78 de 167 países apresentavam algum tipo de licença paternidade para homens em trabalhos remunerados. O pagamento de licença paternidade, quando existente, é geralmente baixo (OIT, 2014). Pesquisas de países como África do Sul, Brasil e Reino Unido mostram que muitos homens relutam em tirar a licença devido a descontos salariais ou medo de que isso possa prejudicar suas carreiras (LEVTOV et al., 2015; WILLIAMS, 2013). O baixo valor e a pouca aceitação da licença paternidade podem estar relacionados a estereótipos persistentes de mulheres como cuidadoras e homens como provedores.

A divisão das responsabilidades parentais pode confrontar a divisão de gênero no cuidado com a criança, empoderar economicamente as mulheres e aumentar a igualdade na força de trabalho, ajudando, assim, as mães a entrar ou retornar ao trabalho pago ou mesmo completar sua educação (FERRANT et al., 2014; MORRELL et al., 2012; UN WOMEN, 2008).

Mulheres e meninas continuam a realizar mais trabalhos não remunerados e relacionados a cuidado

“ Em muitos países, as mulheres realizam pelo menos duas vezes mais trabalhos não remunerados do que os homens

Padrões de gênero para trabalhos domésticos e de cuidado não remunerados estão enraizados na sociedade, e não parecem ser afetados pelos

níveis crescentes de instrução das mulheres. Um estudo sobre o aumento dos níveis de matrícula escolar das meninas em Bangladesh e no Malawi não descobriu nenhum impacto no desequilíbrio do trabalho doméstico entre meninas e meninos (CHISAMYA et al., 2012). Alguns veem esse desequilíbrio como causa principal da desigualdade e do acesso desproporcional das mulheres à educação, ao trabalho e a serviços públicos (RAZAVI, 2016). Em muitos países, incluindo Itália, Japão, México e Paquistão, as mulheres realizam pelo menos duas vezes mais trabalhos não remunerados do que os homens (**Figura 16**) e em quase todos os países elas têm uma jornada mais longa do que os homens quando se soma o trabalho remunerado e não remunerado (UN WOMEN, 2015c).

Meninas e mulheres carregam de forma desproporcional o fardo das tarefas domésticas, incluindo atividades que consomem muito tempo, como coletar água e lenha, mesmo quando frequentam a escola. Isso prejudica a frequência escolar e o nível de instrução das meninas, reduzindo, assim, a igualdade nos resultados. Em Gana, estudos usando quatro edições de pesquisas de demografia e saúde (PDS) (1993/94 a 2008) mostraram que reduzir pela metade o tempo gasto para buscar água aumentava a frequência escolar em uma média de 2,4 pontos percentuais entre meninas de 5 a 15 anos, com impacto mais forte nas zonas rurais (NAUGES; STRAND, 2013).

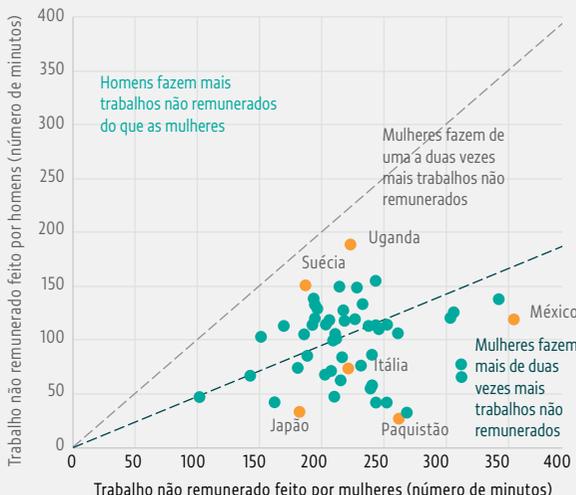
Algumas intervenções de pequena escala obtiveram sucesso limitado em melhorar atitudes sensíveis a gênero e o equilíbrio do trabalho não remunerado de mulheres. Um programa de alfabetização de adultos em áreas rurais do Nepal aumentou o reconhecimento do trabalho não remunerado realizado por mulheres na família e na comunidade ao engajar mulheres marginalizadas e alguns homens na coleta de dados sobre como as mulheres utilizam seu tempo. Isso ajudou na distribuição mais equitativa do trabalho não remunerado de cuidado com o outro realizado por mulheres em algumas comunidades (MARPHATIA; MOUSSIE, 2013).

Meninas adolescentes realizam mais trabalhos domésticos do que os meninos, o que pode prejudicar sua conclusão da educação secundária. De maneira geral, dados de pesquisas domiciliares sugerem que entre 40% e 80% dos

FIGURA 16:

As mulheres realizam mais trabalhos não remunerados do que os homens

Tempo gasto por homens e mulheres com trabalhos não remunerados



Nota: O último ano com dados disponíveis varia entre 1999 e 2013.
Fonte: United Nations (2015b).

adolescentes realizam algum tipo de tarefa doméstica (que pode chegar a até 28 horas por semana) em 17 países de renda baixa e média com dados disponíveis; a parcela de meninas envolvidas em trabalho doméstico é uniformemente maior do que a dos meninos.³



CRÉDITO: V Makhorov/GEM Report

Para que todos tenham trabalho decente, é necessária uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida

Políticas de apoio podem promover a igualdade de gênero no mercado de trabalho e deveriam fazer parte de uma abordagem integrada que favoreça a equidade de gênero na e por meio da escolarização formal, além de oferecer oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos.

A educação formal, não formal e informal ao longo da vida pode contribuir significativamente com a igualdade de gênero ao oferecer oportunidades de aprendizagem relevantes, responsivas e pertinentes a todas as mulheres, meninas, meninos e homens. As oportunidades de aprendizagem de qualidade ao longo da vida são particularmente importantes para meninas e mulheres e para os que foram marginalizados da educação formal, que constituem, em âmbito global, a maioria das pessoas fora da escola e/ou que não possuem níveis básicos de alfabetização.

As lacunas de gênero em competências básicas, como numeramento, são muito piores para mulheres mais velhas. Nos países da OCDE, as lacunas de gênero em numeramento são mais sutis entre jovens com idades entre 16 e 24 anos do que entre coortes de mulheres mais velhas, mesmo após ajustar o nível de instrução. Na Itália, a lacuna de gênero ajustada para mulheres com idades entre 46 e 65 anos é de 11 pontos; entre as mulheres de 16 a 24 anos, a lacuna desaparece (**Figura 17**).

As oportunidades de aprendizagem ao longo da vida podem preencher as lacunas de uma escolarização formal inadequada por meio da aquisição de letramento

e numeramento. A formação profissional pode prover habilidades para o trabalho, facilitar o acesso ao trabalho remunerado, melhorar o status da mulher no trabalho e equalizar salários e condições de trabalho, por exemplo, ao possibilitar às mulheres obter qualificações profissionais fora do sistema formal de educação. A aprendizagem ao longo da vida pode reforçar a autonomia financeira, a confiança e a autossuficiência das mulheres, bem como sua participação em outras esferas da vida (UNESCO, 2006).

O programa Alfabetização, Formação e Trabalho para Mulheres (AFIF), da Argélia, possibilita que mulheres obtenham qualificações profissionais em ofícios como computação, costura e trabalhos de cabeleireira. Mais de 23 mil mulheres com idades entre 18 e 25 anos foram qualificadas e empoderadas, e essa formação as ajudou a se integrar ao ambiente de trabalho ou lhes abriu possibilidade de gerar a própria renda com o apoio do governo (UNESCO, 2016c).

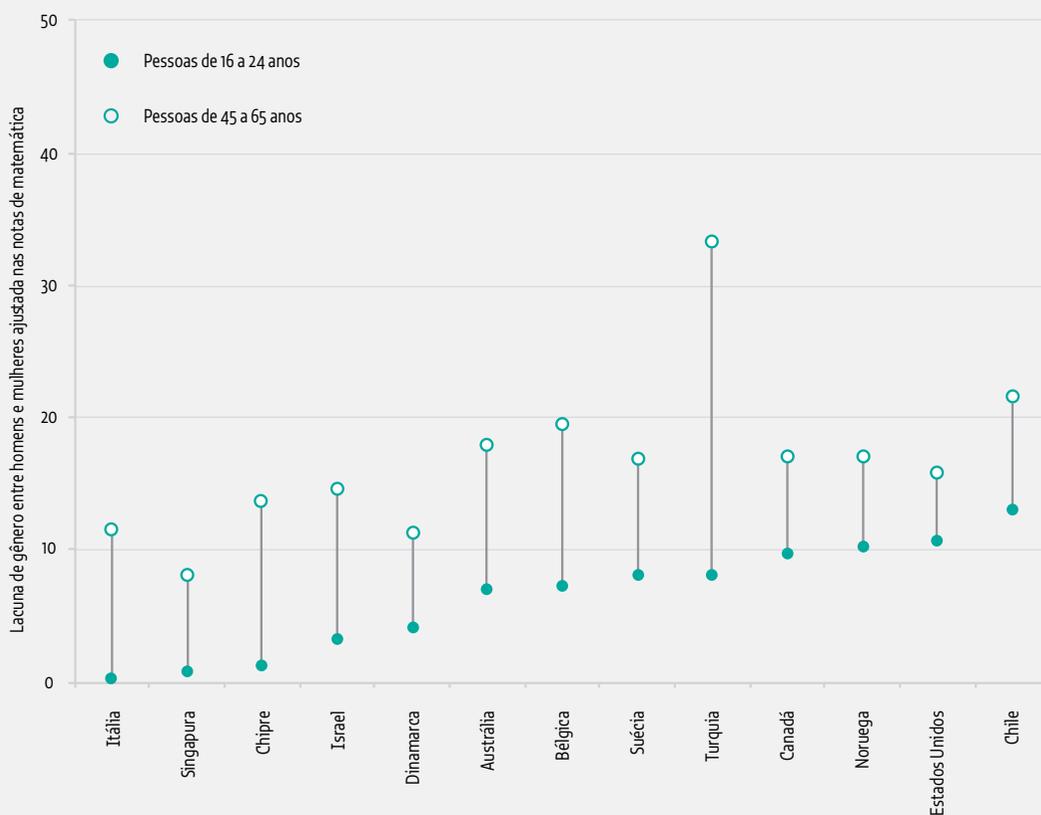
O Projeto de Reforma da Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP) de Bangladesh, lançado em 2006, ofereceu formação para mulheres em habilidades para trabalhos tradicionais e não tradicionais, como manutenção de motocicletas. Esse projeto incluía estratégias para pessoas com deficiência, com acesso físico adequado a instituições de formação, o que aumentou sua autoconfiança, empregabilidade e status econômico. As reformas incluíram, ainda, o lançamento da Estratégia Nacional de Bangladesh para a Promoção da Igualdade de Gênero na EFTP, em 2012, que visava a dismantelar estereótipos de gênero e estabelecer um ambiente de apoio sensível a gênero (EUROPEAN COMMISSION, 2014; ILO, 2013).



CRÉDITO: Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

FIGURA 17:**As mulheres mais velhas têm as maiores chances de terem habilidades muito fracas de numeramento**

Lacuna de gênero entre homens e mulheres ajustada nas notas médias em numeramento, por faixa etária, 2012 ou 2015



Nota: "Bélgica" refere-se apenas a Flandres.
Fonte: OECD (2016c).

EDUCAÇÃO, GÊNERO E PARTICIPAÇÃO

A educação pode ajudar a oferecer a meninas e meninos as habilidades de que necessitam para participar ativamente da sociedade e exercer papéis de liderança na vida pública.

A educação e a aprendizagem ao longo da vida ajudam a desenvolver crianças e adultos de ambos os sexos para que sejam empoderados, críticos, conscientes e competentes e possam participar ativamente e liderar processos de transformação social, comportamental e ambiental, tanto em âmbito individual quanto social, bem como para que promovam o desenvolvimento sustentável.

IGUALDADE DE GÊNERO NA LIDERANÇA E NA TOMADA DE DECISÕES

Mulheres e homens que sejam séria e equitativamente engajados como líderes e tomadores de decisões em

políticas e processos definidores em nível local, nacional e global contribuem de maneira significativa para a igualdade de gênero na sociedade. Isso é essencial para realizar a igualdade de gênero em termos de oportunidades iguais, conforme explicitado na meta 5.5 do ODS 5 sobre igualdade de gênero e empoderamento, além de construir uma melhor compreensão das diferentes necessidades e situações de mulheres e homens, aumentando as chances de promover mudanças que atendam a essas necessidades (BRODY, 2009; O'NEILL; DOMINGO, 2016). Infelizmente, a desigualdade de gênero na governança pública é muito visível, refletindo e reforçando normas existentes sobre a participação feminina na vida política e econômica. A baixa participação feminina em estruturas de governança nas quais são decididas questões políticas e a distribuição estratégica de recursos muitas vezes afeta negativamente as oportunidades políticas, econômicas e sociais das mulheres.

Os homens continuam a dominar posições de autoridade

Em todo o mundo, os homens continuam a dominar posições de liderança e de tomada de decisões na vida política, econômica e pública (**Figura 18**). Apenas 20% dos membros de órgãos do legislativo, 19% dos chefes de Estado ou governo e 18% dos ministros são mulheres. Em 43 países com dados disponíveis, as mulheres ocupam menos de 25% das posições em conselhos executivos de empresas privadas em todos os lugares, exceto Finlândia, Noruega e Suécia; essa parcela não chega a 2% em oito países da Ásia Oriental e Ásia Ocidental (UNITED NATIONS, 2015b). E, muitas vezes, as mulheres estão ausentes ou desempenham papéis periféricos na tomada de decisões na maioria das culturas, organizações sociais e instituições globais, nas famílias e nas principais religiões (DOMINGO et al., 2015).

Nos últimos anos, a representação política das mulheres melhorou. Os dados mais recentes mostram mais mulheres do que nunca eleitas para parlamentos nacionais; a média global tem crescido e, em 1º de junho de 2016, chegou a 22,7%; ainda longe da igualdade, mas um avanço em relação aos 13,8% de 2000 (INTER-PAELIAMENTARY UNION, 2016).

“

As mulheres compõem 20% dos órgãos legislativos, 19% dos chefes de Estado ou governo e 18% dos ministros

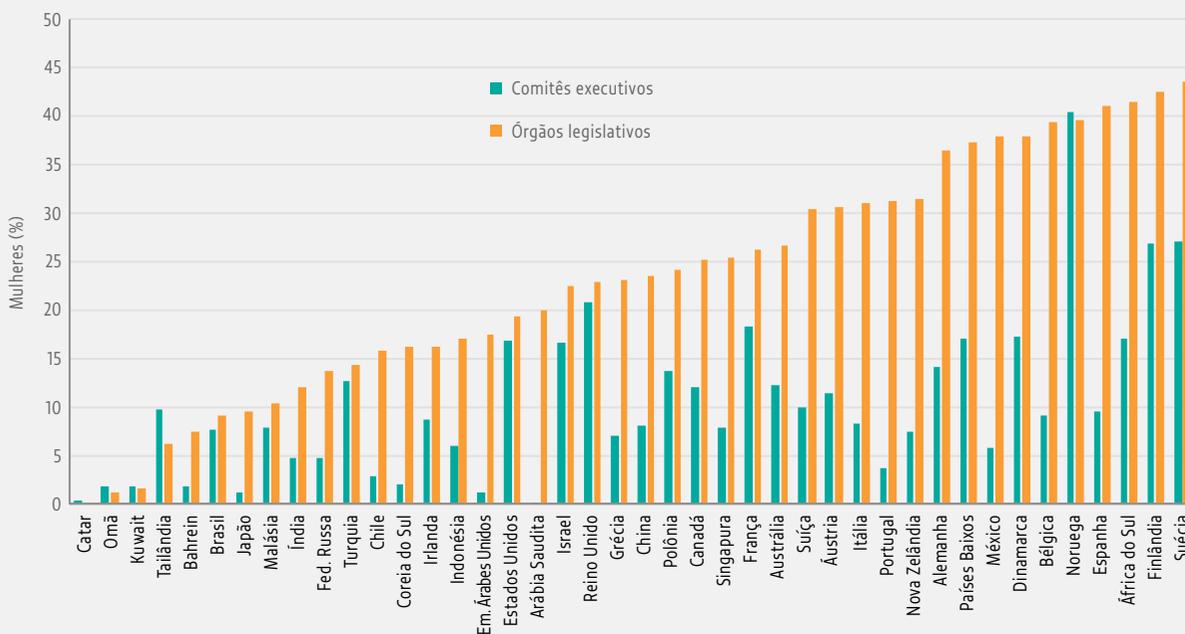
”

As exigências formais para a representação de mulheres em governos locais, como programas de cotas na Índia e de representação municipal na África do Sul, podem aumentar a visibilidade das

mulheres (DEININGER et al., 2011). No entanto, não está muito claro seu impacto nas dinâmicas de poder subjacentes (BEALL, 2010), e é importante lembrar que representação não se traduz automaticamente em autoridade, influência ou autonomia de fato (O'NEILL; DOMINGO, 2016), refletindo mais os preconceitos de gênero do que as habilidades reais das mulheres. Mesmo quando escolhidas para posições ministeriais, às mulheres frequentemente são oferecidas áreas políticas “soft”, como educação, saúde, gênero e cultura, em vez de posições consideradas mais influentes, como finanças e defesa (KROOK; O'BRIEN, 2012).

FIGURA 18:

Poucas mulheres ocupam posições de liderança em corporações e governos em países de renda média e alta
Porcentagem de mulheres em comitês executivos e órgãos legislativos



Nota: Os dados sobre participação feminina no parlamento são de 2015. Os dados sobre a parcela de mulheres em comitês executivos vêm de fontes entre 2010 e 2014.

Fonte: UNITED NATIONS, 2015b.

A educação é fundamental, mas não suficiente, para facilitar a participação das mulheres em posições de liderança

Da sociedade civil e conselhos comunitários ao gabinete nacional e órgãos internacionais, oportunidades de educação e aprendizagem ao longo da vida ajudam as mulheres a adquirir as habilidades de que necessitam para exercer a liderança pública. A educação básica pode instrumentalizar as mulheres com habilidades de base, como habilidades básicas de alfabetização, e ajudar a estimular a confiança e habilidades de comunicação. Formação adicional e qualificações profissionais, técnicas e legais são muitas vezes necessárias para que as mulheres sejam consideradas confiáveis, influentes, líderes e tomadoras de decisão de alto nível (O'NEILL; DOMINGO, 2016; SPERLING; WINTHROP, 2015). Um estudo de líderes mulheres em diversos níveis governamentais em oito países, incluindo Brasil, Egito, Gana e Palestina, descobriu que aquelas com níveis educacionais mais elevados ocupavam postos nos escalões mais altos do governo (TADROS, 2014).

Aumentar o nível de instrução das mulheres, no entanto, não garante maior igualdade de gênero na participação política. Na Malásia, as taxas de matrículas femininas aumentaram, principalmente na educação terciária, mas a participação política de mulheres permaneceu constante nos últimos dez anos (SALLEH, 2012; WORD BANK, 2015). Alguns países onde as meninas e mulheres têm, historicamente, um nível educacional alto, como os Estados Unidos e o Reino Unido, têm menos mulheres em altos cargos políticos do que alguns países com menos meninas na escola (WORD BANK, 2011).

“
Na Índia, líderes mulheres aumentam as aspirações e o progresso educacional de meninas

”
Não obstante, um grau de instrução mais elevado, principalmente do nível secundário para cima, pode aumentar o conhecimento e as habilidades para a participação em posições de liderança e melhorar as atitudes a respeito

da igualdade de gênero. As escolas também oferecem oportunidades valiosas para os jovens participarem ativamente em papéis de liderança, como clubes de meninas e meninos e comitês escolares (LLOYD, 2013; SPERLING; WINTHROP, 2015). Iniciativas não formais podem oferecer oportunidades similares (Quadro 3). É preciso demonstrar ativamente maior igualdade de gênero em lideranças e na tomada de decisões nas

Quadro 3

Desenvolver jovens líderes para promover a igualdade de gênero por meio da educação não formal

A educação não formal pode oferecer a jovens líderes oportunidades de desenvolver suas habilidades de liderança para promover a igualdade de gênero em seus grupos de pares e suas comunidades, ao longo de suas vidas.

O programa Ação para Meninas Adolescentes (2013-2017) apoia intervenções em 12 países, incluindo Etiópia, Guatemala, Iêmen, Índia, Níger e Zâmbia, para desenvolver redes locais de jovens líderes, com treinamento de mulheres jovens e meninas para que se tornem líderes nas comunidades em que vivem e dirijam programas voltados para meninas adolescentes mais novas. O programa oferece educação sexual e de saúde reprodutiva e formação em habilidades para a vida combinados com mobilização comunitária e atividades de *advocacy* para promover os direitos das meninas.

Dois projetos, a Aliança Poder para Liderar (*Power to Lead Alliance*) e Inovação pelo Esporte: Promovendo Líderes, Empoderando Jovens (*Innovation through Sports: Promoting Leaders, Empowering Youth*), alcançaram 196 mil meninas e 136 mil meninos de 10 a 14 anos em oito países: Bangladesh, Egito, Honduras, Iêmen, Índia, Malawi, Quênia e Tanzânia. Implementados em 2008, os projetos voltaram-se para meninas, mas também envolveram meninos, para mudar atitudes e comportamentos de gênero e possibilitar aos participantes defender a igualdade de gênero e os direitos das meninas. Os participantes desenvolveram habilidades de liderança, incluindo tomada de decisões e autoconfiança, por meio da participação em grupos e atividades comunitárias, como clubes de esportes, teatro e meio ambiente. As avaliações finais descobriram que a maioria dos participantes mostrou maior valorização de direitos iguais e atitudes mais positivas sobre responsabilidades e normas sociais de gênero.

Em março de 2016, na 60ª sessão da Comissão sobre o *Status da Mulher* na sede da ONU em Nova York, pela primeira vez foi realizado um fórum jovem, reconhecendo que mulheres e homens jovens precisam ser ativamente envolvidos na implementação da Agenda 2030 e na luta pela igualdade de gênero.

Fontes: Adolwa et al. (2012); UN Women (2016c); UNFPA (2014).

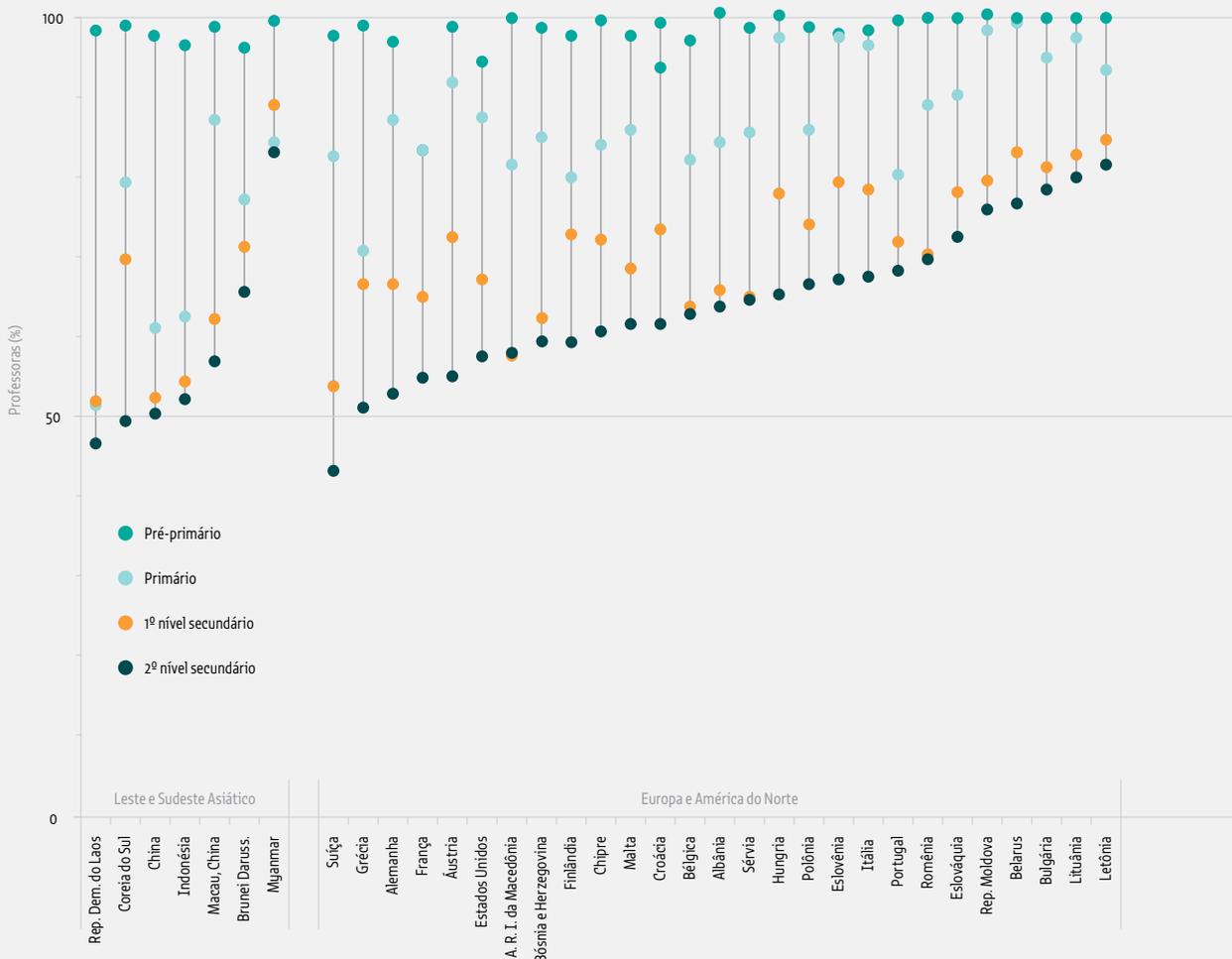
instituições públicas. Na Índia, quando as líderes são mulheres, as aspirações e o progresso educacional das meninas melhora. Nos 16 maiores estados da Índia, um aumento de 10% no número de mulheres envolvidas na política regional levaria a um aumento de quase 6% na probabilidade de conclusão da educação primária, com impacto maior na educação de meninas (BURCHI, 2013).

É necessária uma representação igualitária de mulheres educadoras e líderes do setor educacional

Estudos confirmam a importância de modelos femininos em escolas e profissões. Nos Estados Unidos, estudantes do sexo feminino tiveram melhor desempenho em cursos introdutórios de matemática e ciências ministrados por mulheres, o que também aumentou a probabilidade de seguirem carreiras em áreas de STEM (CARRELL et al., 2009). Observar e interagir com mulheres especialistas nessas áreas melhorou as atitudes das alunas sobre essas matérias (STOUT et al., 2011).

A proporção de professoras é um indicador importante do progresso rumo à igualdade de gênero, principalmente em países de renda mais baixa. Em países com normas mais rígidas de gênero, professoras podem atrair as meninas para a escola e melhorar seus resultados de aprendizagem (UNESCO, 2015a). Entretanto, a presença de professoras é muito desequilibrada entre os níveis educacionais e entre os países (Figura 19). Em âmbito global, 94% dos professores pré-primários são mulheres, em comparação com 64% na educação primária, 56% no primeiro nível da educação secundária e 50% no segundo nível. No segundo nível da educação secundária, a proporção de professoras varia de 83%, em Myanmar, a apenas 4%, na Libéria.

FIGURA 19:
Na maioria dos países, a proporção de mulheres docentes cai entre o nível pré-primário e o segundo nível da educação secundária
Proporção de mulheres docentes, por nível educacional, 2014



Fonte: Banco de dados do UIS.

“
Em 2015, 69 posições
ministeriais de educação
eram ocupadas por
mulheres

Igualdade de gênero nas lideranças é uma preocupação importante na educação. As mulheres continuam a ser sub-representadas em posições da alta administração, na direção de escolas

e em ministérios da educação, tanto em países ricos quanto em países pobres (UNESCO, 2015b). Em 2015, apenas 69 de 191 posições ministeriais de educação eram ocupadas por mulheres (INTER-PARLIAMENTARY UNION; UN WOMEN, 2015).

”

Mesmo em países com maioria de professoras, proporcionalmente menos mulheres do que homens chegam a posições de liderança escolar (UNESCO, 2015b). Na maioria dos países com dados disponíveis, a porcentagem de mulheres na direção escolar é muito alta na educação pré-primária, mas cai drasticamente nos níveis primário e secundário – mesmo em países conhecidos por serem mais igualitários, como a Finlândia. A lacuna média de participação feminina na administração escolar entre o nível pré-primário e o segundo nível da educação secundária é de 45 pontos. Na Coreia do Sul, a parcela de mulheres na direção escolar sofreu um decréscimo de 93% na educação pré-primária para 23% no primeiro nível da secundária e 9% no segundo nível em 2013 (Figura 20).

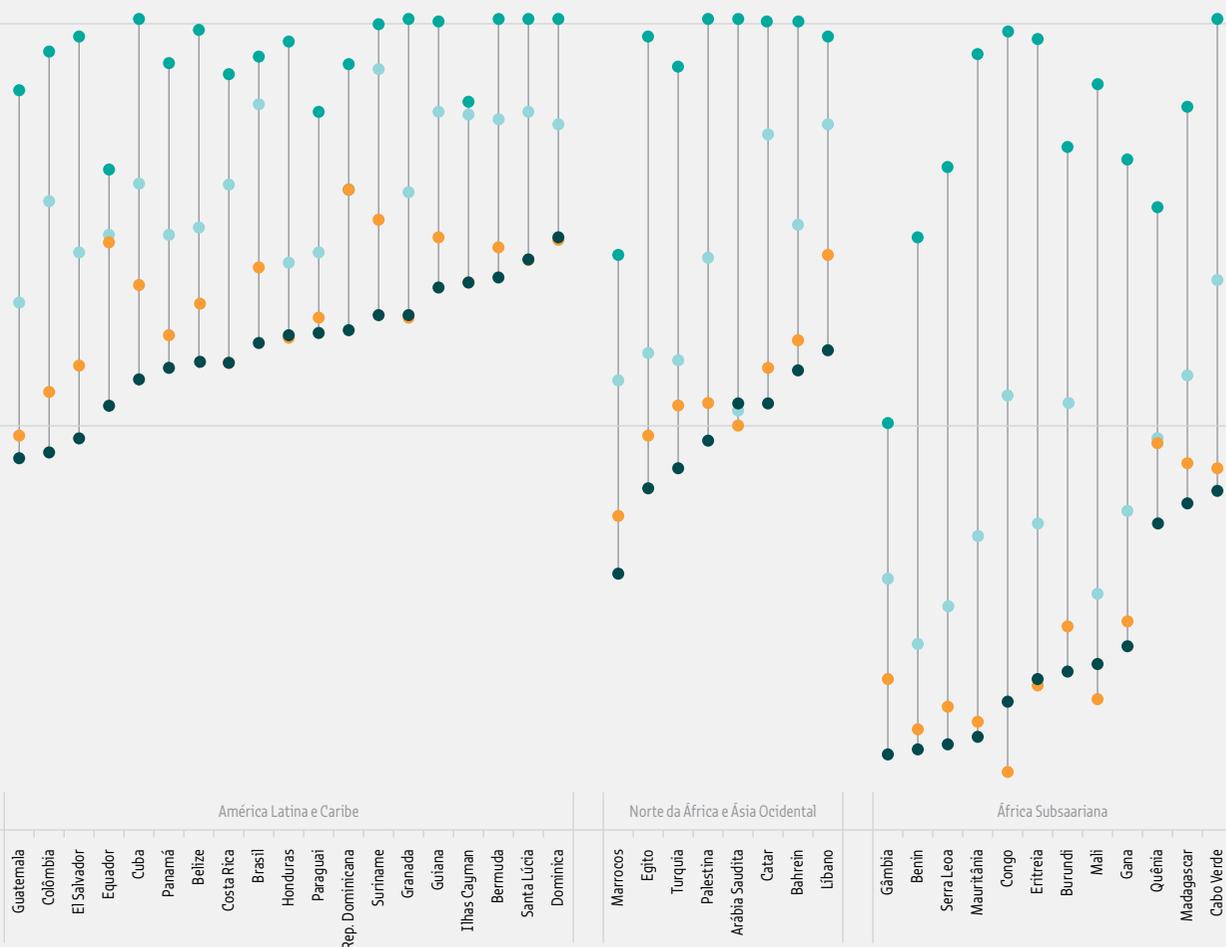
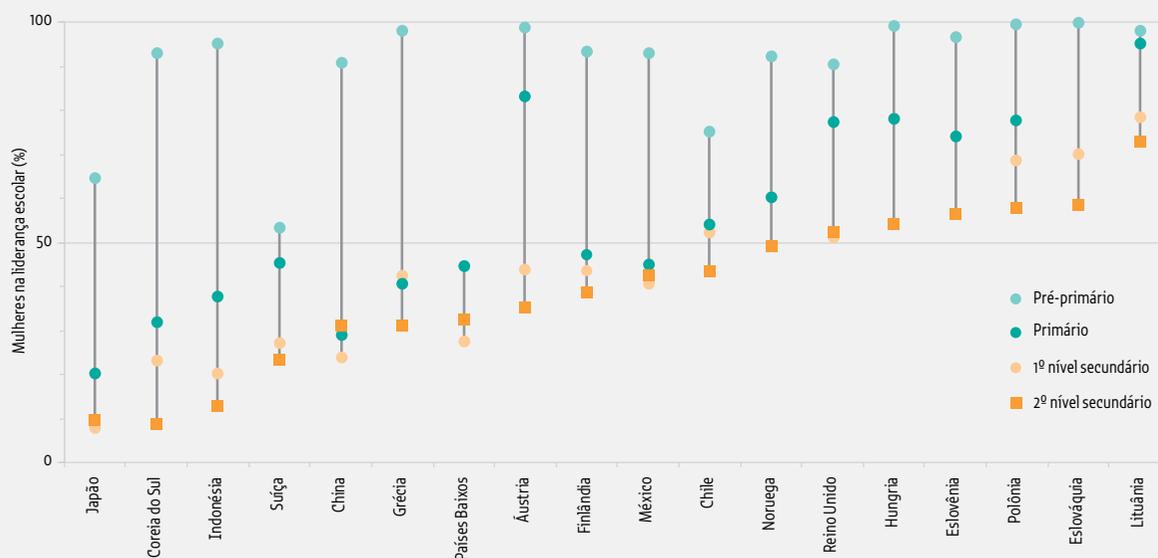


FIGURA 20:

As mulheres ocupam menos posições de liderança escolar ao longo do ciclo da educação pré-primária até o segundo nível da educação secundária

Proporção de mulheres em posições de liderança escolar, por nível educacional, países selecionados, 2014



Nota: Dados de 1999 a 2013.
Fonte: Banco de dados do UIS.

Essas tendências têm implicações variadas para meninas e meninos e também para professores. A baixa proporção de professores homens nos níveis educacionais mais baixos perpetua noções estereotipadas de que o cuidado com crianças pequenas é trabalho de mulheres e contribui para reforçar ideias que as crianças trazem sobre gênero. O maior número de homens em cargos de administradores ou diretores do que professores no nível primário também sugere que os homens são promovidos para posições de gestão mais frequentemente do que as mulheres (KUBACKA, 2014).

Envolver homens e meninos é essencial para desafiar e mudar as estruturas de poder de gênero

Embora o envolvimento de mulheres na liderança e na tomada de decisões seja fundamental, homens em posições de influência podem e devem desafiar dinâmicas de poder de gênero desiguais que operam dentro e entre setores e em instituições formais, bem como em comunidades, famílias, grupos de amigos e relacionamentos íntimos (MenENGAGE ALLIANCE et al., 2015). Homens e meninos podem se pronunciar sobre discriminação e violência de gênero (UNESCO, 2015b) e ajudar a desenvolver sociedades mais inclusivas e justas.

A África Subsaariana traz dois exemplos úteis nesse sentido. Fundado em 2006, o Centro de Recursos para os Homens de Ruanda promove uma “masculinidade positiva” e trata de questões de gênero. O centro qualificou 3 mil funcionários públicos, homens e mulheres, de todos os níveis do governo local, que sejam influentes em suas comunidades, para rejeitar a violência (UN WOMEN, 2013a). A Iniciativa de Treinamento Homens Engajados da África (*MenEngage Africa Training Initiative*), estabelecida em 2012, visa a desenvolver uma rede de líderes e defensores da justiça de gênero para promover a igualdade de gênero e os direitos humanos. Ela ofereceu sessões anuais de treinamento sobre gênero, saúde pública e direitos humanos a 75 mulheres e homens em mais de 20 países africanos, incluindo ativistas, líderes jovens, funcionários públicos e pessoas que trabalham com *advocacy* na mídia (SONKE GEDER JUSTICE, 2016).

IGUALDADE DE GÊNERO NA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Entender questões de gênero e adquirir as habilidades para abordá-las não é algo necessariamente voltado apenas para lideranças, mas também para a participação em processos políticos na vida cotidiana, como votar, obter acesso a serviços e exigir direitos sociais e legais.

A educação ajuda e facilita a participação e a representação política

A educação formal pode informar jovens sobre processos sociais e políticos importantes e seu direito de participar desses processos. Toda educação e toda aprendizagem ao longo da vida são importantes para a aquisição de conhecimentos políticos.

Votar é uma forma direta de participação política que pode evitar e mitigar tensões sociais ao oferecer uma alternativa democrática ao protesto ou à violência aberta. Também é um indício de sociedades democráticas e representativas, tanto para mulheres quanto para outros grupos. Em muitas democracias jovens, no entanto, as mulheres têm menos probabilidade de votar do que homens, o que pode estar relacionado à conquista relativamente recente do sufrágio feminino, principalmente no Oriente Médio. Experiências educacionais insuficientes, problemas de acesso à informação e falta de consciência ou compreensão sobre a importância do voto também podem impedir a habilidade de mulheres (e de homens) votarem. Outros obstáculos ao voto feminino são a necessidade de ficar em casa para cuidar da família, normas culturais que restringem a habilidade das mulheres de se deslocar até o local de votação e também membros da família (homens) que escolhem o candidato em que elas devem votar (BRODY, 2009).

“
No Paquistão, mulheres que participaram de uma campanha de conscientização sobre o voto antes das eleições nacionais de 2008 tinham uma probabilidade de 12 pontos percentuais a mais de votar

Iniciativas de educação não formal podem ajudar a aumentar a conscientização e a informação. No Paquistão, antes das eleições nacionais de 2008, uma campanha de conscientização eleitoral apartidária e de porta em porta informou mulheres sobre a importância do voto e da confidencialidade da urna. As mulheres

que receberam essas informações apresentaram uma probabilidade de 12 pontos percentuais maior de votar

do que as que não participaram da iniciativa, e uma probabilidade significativamente maior de escolher um candidato de maneira independente (GINÉ; MANSURI, 2011). No Quênia, um programa de bolsas de estudo por mérito voltado para meninas adolescentes de grupos étnicos politicamente marginalizados levou a um aumento na participação na educação secundária e incentivou conhecimento político das jovens contempladas (FRIEDMAN et al., 2011).

É necessária participação inclusiva em todos os processos sociais e políticos

O voto é uma forma importante de participação política, mas as eleições normalmente acontecem apenas a cada quatro ou cinco anos. A participação e o engajamento políticos precisam ser facilitados não apenas em época de eleições. A educação aumenta as chances de que cidadãos insatisfeitos direcionem suas preocupações por meio de movimentos civis não violentos, como protestos, boicotes, greves, comícios, demonstrações políticas, não cooperação social e resistência (ØSTBY; URDAL, 2010; SHAYKHUTDINOV, 2011).

Da Primavera Árabe ao movimento *Occupy*, passando por manifestações populares massivas nas ruas do Brasil e da Turquia, as pessoas têm usado cada vez mais estratégias não armadas para desafiar sistemas políticos e econômicos opressivos, corruptos e injustos. A participação ativa e inclusiva em processos políticos faz com que diferentes vozes sejam ouvidas, além de ajudar mulheres e homens a entender e se engajar pacificamente com as causas subjacentes dos problemas sociais em nível local, nacional e global. Ela também ajuda a tornar o eleitorado mais representativo da sociedade, a responsabilizar os governos de forma mais eficiente e a pôr em prática direitos garantidos pela constituição (UNESCO, 2016d).

Outro exemplo de participação política não tradicional é o trabalho da *Shack/Slum Dwellers International (SDI)*, uma rede global de federações comunitárias de favelas de 33 países da África, Ásia e América Latina. Ela promove os direitos dos pobres que vivem em áreas urbanas por meio de uma abordagem participativa ao engajar as pessoas em processos de tomada de decisões comunitárias e cívicas e buscar melhorar a participação das mulheres. As mulheres, consideradas tomadoras de decisões públicas e agentes de mudança, são incentivadas a dirigir grupos de fundos comunitários, que são usados para promover lideranças femininas, assim como se envolver na enumeração e no mapeamento de assentamentos informais, dando-lhes maior visibilidade. A participação nesses processos empodera mulheres para que identifiquem informações sobre as prioridades e as necessidades da comunidade, além de facilitar suas interações com o governo municipal (BRADLOW, 2015; PATEL; MITLIN, 2010).

PARTICIPAÇÃO INCLUSIVA NA CONSCIENTIZAÇÃO E NA PRESERVAÇÃO AMBIENTAIS

Para alcançar um desenvolvimento pacífico, estável e sustentável, é preciso lidar com a mudança climática e as pressões sobre os recursos naturais. As estratégias para isso requerem cooperação e solidariedade entre mulheres e homens, meninas e meninos, e também entre sociedades, apesar das diferenças contextuais e ideológicas, bem como ouvir e incorporar uma variedade de conhecimentos e experiências.

As mulheres precisam ser parceiras ativas na construção de resiliência e do desenvolvimento sustentável

“ Pesquisas indicam que os países com maior representação parlamentar feminina têm mais chances de ratificar tratados internacionais sobre meio ambiente

” Pesquisas indicam que as mulheres expressam mais preocupação do que os homens pelo meio ambiente e apoiam mais políticas ambientais, além disso, indicam que os países com maior representação parlamentar feminina têm mais chances de ratificar tratados internacionais sobre

o meio ambiente (PNUD, 2011, 2012). O Escritório das Nações Unidas para a Redução do Risco de Desastres (UNISDR) defende a popularização de gênero no planejamento político e na implementação de programas de redução do risco de desastres, reconhecendo que as mulheres, assim como os homens, precisam ser parceiros ativos na prevenção da degradação ambiental. No Vietnã, a iniciativa Fortalecendo a Capacidade Institucional para o Gerenciamento dos Riscos de Desastres aspira a que as mulheres sejam efetivamente representadas e ouvidas em todos os níveis do gerenciamento de riscos de desastres, inclusive em posições de liderança. Em 2014, mais de 200 mulheres foram qualificadas para realizar avaliações comunitárias sobre riscos de desastres e contribuir com a prevenção e planos de controle para desastres naturais locais (PNUD, 2016).

Mulheres, meninas, meninos e homens possuem habilidades e capacidades importantes de preparar para, reagir e se recuperar de crises, além de liderar mudanças na construção de resiliência e na administração dos riscos (HFA2, 2014; UNISDR, 2016). São necessários processos participativos expressivos para dar voz a todos

os membros da comunidade e promover lideranças representativas. *Wagucha*, uma organização feminina de base situada em Honduras, forma mulheres líderes para identificar coletivamente desafios para a redução do risco de desastres, desenvolver o gerenciamento sustentável dos recursos naturais e participar de *advocacy* política. Por meio de uma abordagem colaborativa, as mulheres diminuem a vulnerabilidade das comunidades utilizando conhecimentos e práticas culturais locais para responder a desafios ecológicos locais. Até o momento, 3.200 pessoas em Honduras se beneficiaram diretamente e 16 mil indiretamente do trabalho da *Wagucha* (HUAIROU COMMISSION, 2015).

A educação formal é importante para melhorar o conhecimento ambiental e mudar comportamentos

Uma educação formal de qualidade pode ajudar a mitigar a mudança climática e transformar comportamentos. Ela pode ajudar as pessoas a se preparar para a mudança climática e reagir a seus impactos. A educação pode ajudar a instrumentalizar os jovens com habilidades e conhecimentos para entender e se engajar em problemas ambientais e ações necessárias para combatê-los, como reciclagem, conservação de energia e uso eficiente da água.

“ Os países com maior proporção de mulheres com no mínimo a educação secundária, em especial, apresentam taxas significativamente mais baixas de fatalidades por desastres

” A educação pode preparar melhor as pessoas para enfrentar desastres naturais. Falta muita informação sobre as características educacionais das pessoas afetadas por desastres naturais, mas, onde esses dados existem, sabe-se que pessoas com maior nível educacional tendem

a ter mais acesso a recursos socioeconômicos, mais consciência dos riscos, maior grau de preparo e respostas adequadas e, em média, perdas menores quando um desastre acontece. Uma análise global recente sobre vulnerabilidade em desastres descobriu que países com proporção maior de mulheres com pelo menos a educação secundária apresentavam taxas significativamente mais baixas de fatalidades em desastres (LUTZ et al., 2014), possivelmente devido ao papel que as mulheres desempenham em melhorar a comunicação e troca de informações entre membros da família e da comunidade (MUTTARAK; POTHISIRI, 2013).

O engajamento das comunidades locais melhora a conscientização ambiental

A educação formal não é a única forma de melhorar a conscientização ambiental. Conhecimentos tradicionais, locais e indígenas são comprovadamente valiosos para sistemas de alerta de desastres com antecedência, funcionamento do ecossistema, bem como adaptação e resiliência à mudança climática (SHEIL et al., 2015). As mulheres têm um papel importante na transmissão do conhecimento. Mulheres do grupo arakmbut, na Amazônia peruana, transmitem conhecimentos às novas gerações sobre métodos de conservação, uso de recursos sustentáveis e sinais de alerta de fenômenos naturais (MAGNI, 2016). Aprender com comunidades indígenas é importante para adaptação à mudança climática, desenvolvimento de maior resiliência aos desastres, além de ajudar a prevenir o agravamento da degradação planetária.

Projetos inovadores se baseiam em conhecimentos locais e indígenas ao mesmo tempo em que aumentam as habilidades e a participação das mulheres em iniciativas ambientais (CENTRE FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION AUSTRALIA, 2016). Desde 2002, uma campanha chamada Crianças Saudáveis, Florestas Saudáveis treinou mais de 14 mil mulheres de 800 vilas na América Central em habilidades relacionadas ao processamento de castanhas maya (mojú), com o objetivo de recuperar esse alimento ancestral e fornecer informações sobre os benefícios da castanha à saúde e sobre a importância da conservação florestal (BOVARNICK et al., 2010). Em 2013, mais de 800 mulheres de 64 países da África, da Ásia, da América Latina e do Oriente Médio foram treinadas pelo Programa de Energia Solar do Barefoot College, um curso de seis meses que treina mulheres mais velhas de zonas rurais a usar equipamento solar para trazer eletricidade às vilas onde moram (REMEDIOS; RAO, 2013). Na Etiópia, como parte do programa na região de Tigray, onde o desmatamento e a má administração das terras e da água causam a degradação da terra, mulheres de grupos sociais desfavorecidos receberam treinamento para melhorar suas habilidades em produção de víveres, reflorestamento e conservação do solo, o que aumenta as colheitas e a segurança da água e da comida (PNUD, 2013).

EDUCAÇÃO, GÊNERO E BEM-ESTAR

Vidas saudáveis, relacionamentos mais iguais e comunidades pacíficas e inclusivas são essenciais para o bem-estar individual e social.

Relacionamentos mais iguais nas esferas pública e privada podem ajudar a promover a igualdade de gênero na participação em atividades econômicas, políticas e sociais importantes, bem como no acesso a serviços essenciais. Isso, por sua vez, pode melhorar a saúde e o bem-estar individual e comunitário.

IGUALDADE DE GÊNERO NOS RELACIONAMENTOS É ESSENCIAL PARA A SAÚDE INDIVIDUAL E SOCIAL

Trabalhar com jovens por meio da educação em igualdade de gênero, sexualidade e saúde sexual e reprodutiva é extremamente benéfico para o bem-estar de indivíduos, famílias e comunidades. Seus efeitos podem se estender entre gerações, com famílias e novos pais transmitindo o conhecimento e as habilidades para melhorar a saúde e o bem-estar das crianças.

Engajar os adolescentes em iniciativas educacionais formais e não formais é essencial para promover relacionamentos mais iguais

Dialogar com adolescentes e lidar com suas necessidades é essencial para a igualdade de gênero. A adolescência é um período de risco e também de oportunidades, pois os jovens estão formando ideias e comportamentos sobre gênero (PEACOCK; BARKER, 2014) e a pressão para se envolverem em atividades sexuais e relacionamentos íntimos aumenta.

“ Uma aplicação mais adequada das leis sobre casamentos precoces aumentaria em 39% o número de anos de escolarização na África Subsaariana ”

Decisões sobre educação, casamento e gravidez podem ser resultado de fatores subjacentes combinados, como pobreza, normas sociais discriminatórias, composição da família e acesso e qualidade da oferta educacional.

Casamento e gravidez precoces limitam o acesso de meninas adolescentes à educação, bem como sua permanência no sistema educacional. Uma aplicação mais adequada das leis sobre casamentos precoces aumentaria em 39% o número de anos de escolarização na África Subsaariana (DELPRATO et al., 2015). Os casos de casamentos precoces diminuíram em todo o mundo, mas, anualmente, cerca de 15 milhões de meninas ainda se casam antes dos 18 anos (UNECEF, 2014). Muitas vivem nas famílias mais pobres de áreas rurais da África Subsaariana e do Sul da Ásia. Em 2012, 60% das mulheres com idades entre 15 e 19 anos no Níger estavam casadas (UNITED NATIONS, 2015c).

Segundo as tendências atuais, até 2030, quase 950 milhões de mulheres terão se casado enquanto crianças, um aumento em relação às 700 milhões de meninas nessa condição nos dias de hoje (UNICEF, 2014).

A educação formal deve transmitir atitudes de igualdade de gênero no que diz respeito a relações e comportamentos sexuais. Uma educação sexual

abrangente promove a sensibilidade e a igualdade de gênero ao oferecer informações, habilidades e valores culturalmente relevantes, cientificamente precisos e livres de julgamento para permitir que mulheres e homens jovens exercitem seus direitos sexuais e reprodutivos com segurança. Em 2009, a UNESCO, juntamente com parceiros, publicou uma revisão global da educação em sexualidade, bem como orientações técnicas para uso em iniciativas escolares e extraescolares (UNESCO, 2009). Dados recentes indicam que essa educação ajuda a prevenir resultados negativos da saúde sexual e reprodutiva, promove relacionamentos respeitosos e não violentos e oferece uma plataforma para discussão de questões de gênero e direitos humanos (INSTITUTO PROMUNDO et al., 2012).

Uma educação em sexualidade mais eficiente empodera os jovens para serem agentes em suas vidas e líderes em suas comunidades, assim como enfatiza a igualdade de gênero e os direitos humanos (HABERLAND; ROGOW, 2015; UNFPA, 2014). Educar homens e meninos em temas de saúde sexual e reprodutiva pode garantir gestações e maternidades mais seguras, inclusive por meio do acesso a cuidados de saúde para as parceiras grávidas (KATO-WALLACE et al., 2016; UN WOMEN, 2008).

Programas que combinam intervenções múltiplas podem ser particularmente eficazes para mudar comportamentos e atitudes dos jovens (BARKER et al., 2007). Conforme discutido no “Relatório de Monitoramento Global 2015”, o projeto Homens Jovens como Parceiros Iguais (Young Men as Equal Partners) trabalhou com comunidades para garantir que homens e mulheres jovens tivessem um comportamento sexual responsável, oferecendo treinamentos em sexualidade e conscientização, bem como serviços de saúde, aconselhamento e preservativos (UNESCO, 2015a).

Mães e pais instruídos contribuem para a saúde e o bem-estar da família

A educação tem benefícios importantes e permanentes entre gerações (UNESCO, 2014). A expansão da educação básica tem uma dimensão de saúde pública significativa entre gerações, como pode ser observado no relacionamento de longa data entre educação materna e saúde infantil.

Educação e apoio para as novas mães e pais são importantes tanto para sua própria saúde e bem-estar quanto para a de seus filhos. Programas de apoio a mães de crianças pequenas podem ajudar a diminuir a depressão materna, melhorar os conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e beneficiar a saúde e nutrição da criança a curto e longo prazo, o que por

sua vez pode melhorar seus resultados educacionais (UNESCO, 2015a). A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda amamentação exclusiva para bebês até pelo menos os seis meses para alcançar o crescimento ideal. Uma revisão sistemática de 66 estudos, incluindo 27 em países de renda baixa, mostrou que cursos rápidos em amamentação aumentavam a proporção média de mães que amamentavam exclusivamente em 43% no dia do nascimento, 30% durante o primeiro mês e 90% do segundo ao sexto mês, com os maiores aumentos nos países de renda baixa (HAROON et al., 2013). Mães com níveis mais altos de educação têm chances maiores de buscar cuidado pré-natal, a presença de um profissional médico treinado no momento do parto, imunização e cuidados médicos modernos para as crianças pequenas – bem como de protegê-las de riscos à saúde, por exemplo, ao ferver água e evitar comidas inseguras. Dados da Guatemala, do México, do Nepal, da Venezuela e da Zâmbia mostram que habilidades básicas de alfabetização determinam a habilidade de as mães lerem mensagens escritas sobre saúde, compreenderem mensagens de rádio, buscarem cuidados médicos e explicarem os sintomas da criança para profissionais da saúde (LeVINE; ROWE, 2009).

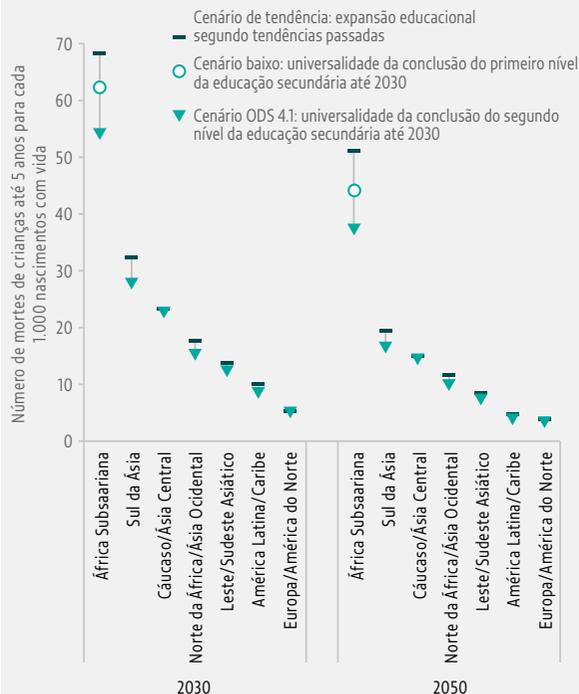
“ Uma revisão de 66 estudos mostrou que cursos rápidos em amamentação aumentam a proporção média de mães que amamentam exclusivamente seus filhos em 43% no dia do nascimento e 90% do segundo ao sexto mês ”

O Relatório GEM encomendou projeções nacionais que confirmam que universalizar a educação secundária entre mulheres ajudaria a salvar milhões de vidas de crianças até 2050, principalmente na África Subsaariana. A análise indica que alcançar a universalidade do primeiro nível da educação secundária para mulheres em idade

fértil até 2030 reduziria a projeção de mortalidade de crianças até 5 anos de idade de 68 mortes para cada mil nascimentos com vida para 62 até 2030, e de 51 mortes para cada mil nascimentos com vida para 44 até 2050. Com a expectativa de aproximadamente 25 milhões de nascimentos anuais na região até 2050, isso equivaleria a uma diminuição de 300 a 350 mil mortes infantis por ano até 2050 (Figura 21).

FIGURA 21:**Aumentar o nível educacional de mulheres em idade fértil salvaria a vida de milhões de crianças**

Taxa de mortalidade infantil até 5 anos nos cenários "tendência", "baixa" e "ODS 4.1" por região, 2030 e 2050



Fonte: Barakat et al. (2016).

A presença dos pais e seu envolvimento positivo nas responsabilidades familiares e de criação dos filhos pode ser importante para o bem-estar dos filhos e da mãe, bem como dos próprios pais, que se beneficiam ao cultivar relacionamentos melhores com seus filhos. Pesquisas mostram que os pais que se envolvem no processo do nascimento da criança antes, durante e após o parto têm chances maiores de se envolverem com seus filhos a longo prazo (HUERTA et al., 2013; LEVTOV et al., 2015), o que pode ser importante para o desenvolvimento da criança e o bem-estar da família. Cursos e campanhas de informações sobre paternidade podem abordar as dúvidas dos homens sobre as demandas da paternidade e ajudá-los a perceber os benefícios de uma participação ativa na vida familiar (MenENGAGE ALLIANCE et al., 2015).

Lançada em 2011, a CuidadoPaterno (*MenCare*, no original) é uma campanha sobre paternidade em 40 países, com uma proposta de educação não formal que promove o investimento equitativo e não violento dos homens

como pais e cuidadores por meio de campanhas midiáticas, grupos de pais e mobilização comunitária (MenCARE, 2016a). Pais envolvidos em iniciativas na Nicarágua relatam um relacionamento melhor com seus filhos e parceiras, além de maior participação no trabalho doméstico e no cuidado das crianças (MenCARE, 2016b). Na África do Sul, uma avaliação do Projeto Paternidade (*Fatherhood Project*), que incentiva os homens a cuidar ativamente e proteger seus filhos, relatou que os participantes do sexo masculino passavam mais tempo com seus filhos, eram menos violentos com suas parceiras e assumiam mais responsabilidades domésticas (JAIN et al., 2011).

RELACIONAMENTOS DE GÊNERO IGUALITÁRIOS SÃO ESSENCIAIS PARA O BEM-ESTAR INDIVIDUAL E PARA SOCIEDADES PACÍFICAS

Tanto mulheres quanto homens se beneficiam quando vivem em sociedades pacíficas, nas quais as relações comunitárias, as amizades e os relacionamentos íntimos se baseiam na igualdade e no cuidado e respeito mútuo, em vez de em medo, dominação e violência.

Violência interpessoal e conflitos armados são barreiras sérias à igualdade de gênero

Os custos da violência interpessoal e dos conflitos armados é alto. O número de mortos em disputas entre indivíduos, incluindo a violência doméstica, é estimada em nove vezes o de guerras e outros conflitos (HOEFFLER; FEARON, 2014). Tanto os homens quanto as mulheres sofrem com a violência em todo o mundo, mas os meios de violência são esmagadoramente dominados e utilizados por homens (CONNELL, 2005). Isso não significa que todos os homens sejam violentos ou que todos os meninos se tornarão violentos quando crescerem, mas noções socialmente construídas com base na masculinidade e na ideia de direito sexual masculino autoconferido têm um papel central na disseminação da violência (FULU et al., 2013; WRIGHT, 2014).

A violência de gênero é uma questão significativa tanto em países pobres quanto ricos. Cerca de um terço das mulheres no mundo viveram algum tipo de violência física e/ou sexual de um parceiro íntimo, ou violência sexual de alguém que não fosse o parceiro, em algum momento de suas vidas; menos de 40% delas buscou ajuda em algum momento (UNITED NATIONS, 2015b). Grande parte da violência de gênero acontece dentro de casa, mas a experiência ou o medo de abuso sexual e outras formas de violência sexual podem restringir a liberdade individual em espaços públicos, incluindo o

acesso à escola e a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida em áreas urbanas e rurais, principalmente para meninas e mulheres (UN WOMEN, 2015a).

Com o crescimento da urbanização, os espaços públicos e privados precisam se tornar espaços seguros para todos. Características do bairro, incluindo acesso, segurança e proximidade do transporte público, de instituições educacionais e de espaços públicos, podem afetar a capacidade de as pessoas irem para a escola ou o trabalho, adquirirem acesso a serviços essenciais, participarem da vida pública e desfrutarem de atividades de lazer – todas essas são questões centrais para o bem-estar, a saúde e as oportunidades de vida no futuro. O planejamento urbano deveria considerar questões de gênero para que as necessidades de mulheres, meninas, meninos e homens sejam levadas em consideração em todos os aspectos do desenvolvimento da infraestrutura pública e da economia (UN HABITAT, 2012; UN WOMEN, 2015a).

A violência sexual frequentemente acompanha os conflitos armados, com efeitos devastadores sobre a saúde e a educação de adolescentes. Todos os 51 países afetados por conflitos entre 1987 e 2007 reportaram violência sexual contra meninas adolescentes (BASTICK et al., 2007). Situações de conflito podem normalizar a violência íntima durante e após o conflito. Instabilidade, migração e vivenciar ou testemunhar precocemente tal violência são elementos que estão fortemente relacionados à probabilidade de os homens virem a perpetuá-la (PEACOCK; BARKER, 2014; WRIGHT, 2014).

Educação, gênero e violência se entrecruzam de diversas maneiras

A interseção entre violência e educação é complexa: a educação pode incitar a violência ou ajudar a preveni-la; as escolas podem ser locais violentos; e conflitos e violência localizada podem ter um impacto gravemente negativo na educação das crianças. Ameaças à segurança pessoal no percurso até a escola, bem como dentro dela, comprometem o acesso de meninas e meninos à educação. A destruição deliberada de instalações educacionais tem sido uma prática antiga em conflitos. Os ataques a escolas aumentaram 17 vezes entre 2000 e 2014, sendo que as escolas para meninas foram três vezes mais afetadas do que as instituições para meninos (NATIONAL CONSORTIUM FOR THE STUDY OF TERRORISM AND RESPONSES TO TERRORISM, 2016; ROSE, 2016).

Muitos tipos de violência e conflito prejudicam a escolaridade. Em 18 países da África Subsaariana, a violência de gênero – medida como violência de parceiros íntimos, casamento precoce e mutilação genital feminina – teve um impacto negativo na escolarização das meninas (KOISSY-KPEIN, 2015).

As experiências das mães com a violência de gênero, assim como suas atitudes em relação a essa violência, impactam os resultados educacionais de seus filhos. A aceitação da violência por parte de uma mãe quando ela e o marido estão brigando está associada com menor frequência escolar da filha. Em Comores, Moçambique e Serra Leoa, a probabilidade de frequentar a escola era, respectivamente, 42%, 25% e 15% mais baixa para meninas cujas mães justificavam a violência de seus parceiros íntimos do que para aquelas cujas mães não faziam isso (KOISSY-KPEIN, 2015).

Dados indicam que homens com uma visão mais rígida da masculinidade têm maior probabilidade de usar violência contra mulheres e meninas, assim como de adotarem comportamentos autodestrutivos, como abuso de álcool e drogas e dirigir em velocidades perigosas (KATO-WALLACE et al., 2016). Quando muitos jovens não têm acesso a uma educação de qualidade, a pobreza, o desemprego e a desesperança resultantes podem levar os meninos e homens a adotar estilos de vida arriscados.

“ A Organização Mundial da Saúde estima que, em 2012, os homens representaram 82% de todas as vítimas de homicídios no mundo

” Análises de 120 países ao longo de 30 anos descobriram que os países com alto número de homens jovens tinham menos probabilidade de viver conflitos violentos se sua população tivesse níveis mais altos de instrução (BARAKAT;

URDAL, 2009). Em Serra Leoa, jovens sem instrução tinham chances nove vezes maiores de se juntarem a grupos rebeldes do que os que tinham pelo menos a educação secundária (HUMPHREYS; WEINSTEIN, 2008). No Brasil, as taxas de violência e de mortes violentas são particularmente altas entre homens jovens em áreas urbanas, onde a falta de oportunidades de educação e emprego podem levá-los a se unir a gangues e ao tráfico de drogas (IMBUSCH et al., 2011). A OMS estima que, em

2012, os homens representaram 82% de todas as vítimas de homicídio no mundo, e homens com idades entre 15 e 29 anos eram vítimas de homicídio a uma taxa seis vezes maior do que as mulheres de 15 a 39 anos (OMS, 2014).

A violência de gênero na escola precisa ser eliminada

A violência de gênero que ocorre dentro e no entorno da escola é séria e generalizada. Ato ou ameaças de violência na escola compreendem a violência psicológica, física e sexual. Eles ocorrem nas dependências da escola, mas também no percurso até ela, em casa e *online*. Pesquisas transnacionais de larga escala são cada vez mais utilizadas para coletar dados sobre violência escolar. Alguns países têm mecanismos de monitoramento bem estabelecidos, mas, de maneira geral, faltam dados consistentes sobre a prevalência global de violência na escola (LEACH et al., 2012).

A violência de gênero na escola prejudica severamente a igualdade de gênero. Ela afeta a frequência e o rendimento escolar de meninas e meninos em países pobres e ricos (UNESCO, 2015d). Por exemplo, alunos que sofrem *bullying* na África do Sul, em Botsuana e em Gana têm um desempenho escolar pior do que seus pares (KIBRIYA et al., 2016). As experiências desse tipo de violência têm, muitas vezes, um viés de gênero. Os

“
Em 96 países, cerca de 1 bilhão de crianças de 2 a 17 anos sofreram algum tipo de violência no ano anterior

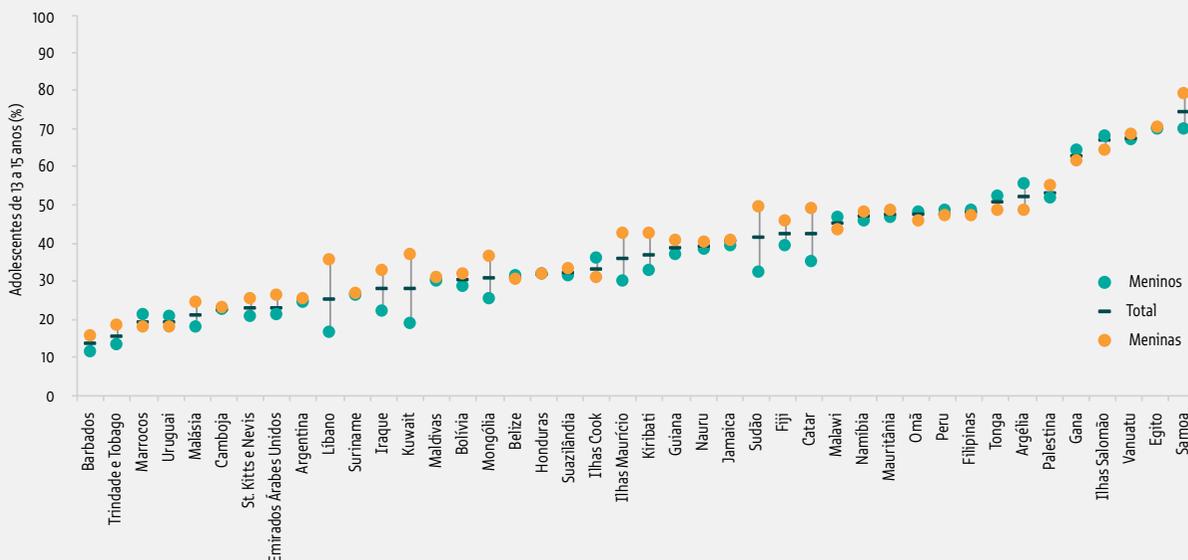
”
têm chances maiores de sofrer violência sexual (KIBRIYA et al., 2016; LEACH et al., 2012; UNESCO, 2015d).

A Pesquisa Global de Saúde Estudantil baseada na Escola (*Global School-based Student Health Survey – GSHS*) revelou que muitas meninas e meninos adolescentes são vítimas de *bullying*. Entre 2010 e 2012, a proporção de crianças que relataram terem sofrido *bullying* nos 30 dias anteriores variou significativamente, de 11% dos meninos e 15% das meninas em Barbados para 69% dos meninos e 79% das meninas em Samoa. O *bullying* é diferente de país para país em termos de gênero. No Kuwait, no Líbano e no Sudão, as denúncias de *bullying* são mais altas para as meninas do que para os meninos em uma taxa de aproximadamente de 17% a 19%, ao passo que na Argélia e nas Ilhas Cook, as denúncias dos meninos são 5% e 7% mais altas, respectivamente (**Figura 22**).

FIGURA 22:

Em todo o mundo, muitos meninos e meninas adolescentes são vítimas de bullying

Porcentagem de adolescentes de 13 a 15 anos que relataram terem sofrido bullying pelo menos uma vez nos últimos 30 dias, 2010-2012



Nota: Os dados da Palestina referem-se à Cisjordânia.

Fonte: Análises da equipe do Relatório GEM com base em dados da GSHS de 2010-2012.

Uma revisão de pesquisas internacionais sobre violência contra crianças em 96 países sugere que chegue a 1 bilhão o número de crianças de 2 a 17 anos, ou cerca de metade da população dessa faixa etária, que sofreu algum tipo de violência no decorrer do ano anterior (HILLIS et al., 2016). A violência sexual inclui assédio verbal e psicológico, abuso sexual, estupro, coerção, exploração e discriminação dentro e no entorno das escolas. Meninas e mulheres são desproporcionalmente mais afetadas, o que tem um impacto negativo e destrutivo sobre suas experiências educacionais e sobre sua saúde e seu bem-estar de forma geral. A Pesquisa sobre Violência contra Crianças (*Violence Against Children Survey*) apresenta dados de nove países e mostra que entre 27% e 38% das mulheres sofreram alguma violência sexual antes dos 18 anos de idade (SOMMARIN et al., 2014). Em muitos países, as mídias sociais têm criado novos espaços para *bullying* e assédio sexual, incluindo-se o assédio homofóbico (PARKES; UNTERHALTER, 2015), no qual meninas e meninos são igualmente vítimas e perpetradores de violência e abuso. Relatos recentes sugerem que muitos alunos lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT) sofrem violência homofóbica e transfóbica nas escolas, em uma escala que vai de 16% no Nepal até 85% nos Estados Unidos. Alunos que não são LGBT mas que não estão em conformidade com normas de gênero também são alvos. Consequentemente, muitos alunos se sentem inseguros em suas escolas e apresentam maior probabilidade de faltar aula ou abandonar a escola (UNESCO, 2016e).

O ENSINO E O CONTEÚDO EDUCACIONAL AFETAM ATITUDES E COMPORTAMENTOS DE IGUALDADE DE GÊNERO

Mensagens igualdade de gênero transmitidas por meio do conteúdo educacional podem incentivar ou prejudicar relacionamentos de gênero igualitários (**Quadro 4**). Em 10 países do Leste e Sul da África, uma revisão profunda dos currículos descobriu que muitos negligenciavam a violência doméstica e de gênero. Embora muitos se concentrassem em direitos humanos, poucos tocaram em questões como direitos sexuais ou diversidade sexual. A questão do casamento infantil foi omitida ou pouco mencionada em muitos países onde essa é uma questão prevalente, como Lesoto, Malawi e Quênia (UNESCO; UNFPA, 2012).

“

No Malawi, 28% de quase 5 mil professores da 1ª a 3ª séries não utilizavam uma linguagem adequada e sensível a gênero

A perpetuação da desigualdade de gênero na escola pode ser reduzida por meio de treinamentos em sensibilidade de gênero pré-serviço ou em serviço, nos

”

quais os professores questionem as próprias atitudes, percepções e expectativas sobre os alunos em relação a gênero, bem como aprendam formas de diversificar seu estilo de ensino e avaliação. Observações em sala de aula são necessária para monitorar até que ponto as abordagens pedagógicas são atentas a questões de gênero, no entanto elas são geralmente caras e difíceis de replicar em larga escala. No Malawi, como parte de um projeto de leitura para séries iniciais, quase 5 mil professores da 1ª a 3ª séries foram observados em 11 distritos em 2014; percebeu-se que 28% não utilizavam linguagem apropriada e sensível a gênero. Nos estados de Bauchi e Sokoto, no norte da Nigéria, 25% dos professores não deram oportunidades iguais para meninas e meninos falarem em sala (RTI INTERNATIONAL, 2016).

Uma educação de qualidade sensível a gênero pode desafiar a violência e ajudar a construir sociedades pacíficas e inclusivas

Níveis de instrução mais altos podem diminuir significativamente a probabilidade tanto de perpetuar quanto de sofrer violência do parceiro íntimo (CAPALDI et al., 2012; PEACOCK; BARKER, 2014; UNITED NATIONS, 2015b). A Pesquisa Internacional sobre Homens e Igualdade de Gênero (*International Men and Gender Equality Survey*) é um questionário doméstico transnacional e abrangente sobre as atitudes e práticas dos homens em relação à igualdade de gênero conduzida em países como Brasil, Croácia, Índia, Mali, México e Ruanda. Percebeu-se que os homens com educação secundária demonstravam atitudes e práticas mais equitativas; homens com menor nível educacional expressavam visões discriminatórias de gênero e tinham maior probabilidade de serem violentos em casa (BARKER et al., 2011; INSTITUTO PROMUNDO, 2016a).

O conteúdo e a qualidade da educação e do conhecimento oferecido são essenciais para a redução da violência, e a educação formal e não formal também pode ajudar mulheres, meninas, meninos e homens a entender, questionar e desafiar normas e comportamentos de gênero que sustentam formas de violência. Professores e outros educadores podem promover e validar noções de masculinidade que foquem mais no cuidado e na igualdade de gênero e que desafiem a validação da dominação e da violência (WRIGHT, 2014). Os alunos precisam adquirir habilidades úteis para lidar com circunstâncias que podem levar a conflitos ou violência, como expressar os sentimentos de forma não violenta. Eles precisam, ainda, de estruturas de apoio para ajudá-los a combater tendências e crenças discriminatórias, assim como a lidar com as consequências potenciais de agir dessa forma (PLAN INTERNATIONAL, 2011).

Quadro 4

Avaliação da igualdade de gênero nos currículos e em livros didáticos

Um ensino responsivo a gênero é guiado pelo conteúdo curricular, por livros didáticos e por outros materiais de aprendizagem que socializam as crianças (BRUGEILLES; CROMER, 2009) e podem ser usados para desafiar estereótipos de gênero. No entanto, a maioria dos currículos não se manifesta acerca de questões relacionadas à igualdade de gênero. Uma revisão de mais de 110 documentos de regulamentação de currículos nacionais para a educação primária e secundária em 78 países⁴ conduzida para o Relatório GEM entre 2005-2015, concentrou-se em cinco tópicos da meta 4.7: direitos humanos; igualdade de gênero; paz, não violência e segurança humana; desenvolvimento sustentável; e cidadania global/interconectividade (IBE, 2016). As análises descobriram que menos de 15% dos países integraram termos-chave, como empoderamento de gênero, paridade de gênero ou sensibilidade de gênero, ao passo que apenas a metade mencionou igualdade de gênero.

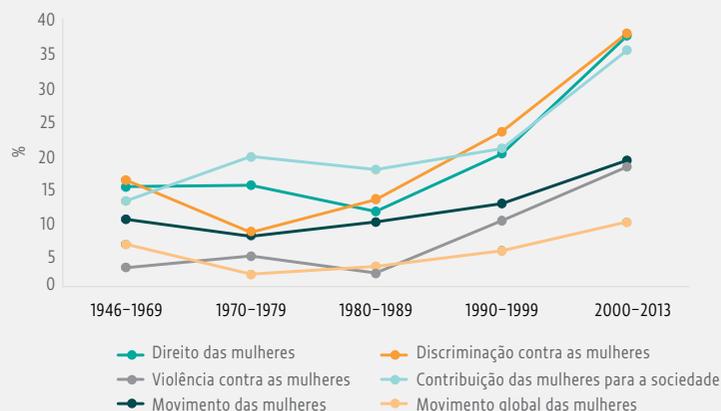
Análises do conteúdo de livros didáticos de história, educação cívica, estudos sociais e geografia⁵ da educação secundária sugerem uma evolução na cobertura de temas relacionados à igualdade de gênero ao longo do tempo (BROMLEY et al., 2016). A proporção de livros que mencionam os direitos das mulheres aumentou de 15%, no período entre 1946 e 1969, para 37%, entre 2000 e 2013. A proporção dos que se referiam à violência contra a mulher aumentou de 3% para 18%.

Cinco indicadores foram usados para avaliar até que ponto os livros destacam explicitamente questões ambientais, inclusive se proteção ou dano ambiental foram discutidos em pelo menos um parágrafo, se a questão estava relacionada com direitos, e se foi discutida como uma questão global. A cobertura de questões relativas à proteção ou dano ambiental aumentou: nos anos 1950, apenas cerca de 5% dos livros discutiam o tema em pelo menos um parágrafo, ao passo que 50% o fizeram no período entre 2000 e 2011 (**Figura 23**).

Fonte: Bromley et al. (2016).

FIGURA 23:**Progresso alcançado em termos da extensão da igualdade de gênero tratada em livros didáticos**

Porcentagem de livros didáticos que incluem alguma referência explícita ao direito das mulheres



Nota: Tamanho das amostras para cada período: 54 livros didáticos para 1950-1959, 88 para 1960-1969, 108 para 1970-1979, 103 para 1980-1989, 131 para 1990-1999 e 219 para 2000-2011 e 2000-2013. O conjunto de dados mais recente sobre direitos das mulheres e discriminação é do período entre 2000 e 2013; para todas as outras informações, o intervalo de tempo pesquisado é 2000-2011.

Fonte: Bromley et al. (2016).

Voices contra a Violência (*Voices against Violence*), um currículo coeducacional não formal voltado para pessoas de 5 a 25 anos, mune os jovens de ferramentas e conhecimentos para entender as raízes da violência, mobilizar-se pelo fim da violência nas comunidades e aprender onde buscar apoio caso sejam vítimas da violência. Usando facilitadores e líderes jovens qualificados, a iniciativa busca atingir 800 mil jovens de 27 países em escolas e comunidades, em parceria com organizações de jovens e governos (UN WOMEN, 2013b, 2015d).

O Programa H, um programa de educação não formal, trabalha com homens de 15 a 24 anos para desafiar e transformar atitudes e comportamentos de gênero estereotipados por meio de sessões de grupo e campanhas e ativismo liderados por jovens. Lançado em 2002, ele opera em mais de 22 países, tendo sido adotado por ministérios da Saúde em países como Brasil, Chile, Croácia e México, além de ter sido implementado em mais de 25 mil escolas na Índia. Participantes jovens do sexo masculino relatam relacionamentos melhores, taxas mais baixas de assédio sexual e violência contra a mulher, bem como atitudes de gênero mais equitativas em relação ao trabalho doméstico e de cuidado com o próximo. Em 2006, o Programa M foi lançado para trabalhar com mulheres em questões similares. Ambos os programas promovem uma reflexão crítica sobre diversidade sexual e homofobia (INSTITUTO PROMUNDO, 201b).

“

A probabilidade de prevenir conflitos aumenta quando a igualdade de gênero é abordada em processos de construção da paz

”

A educação pode promover contribuições positivas na construção da paz, no acesso à justiça e na proteção contra a violência, seja em larga escala ou na esfera íntima. No entanto, para alcançarmos

sociedades de paz, essenciais para o desenvolvimento sustentável, são necessários líderes e cidadãos comprometidos com a igualdade de gênero. A probabilidade de prevenir conflitos aumenta quando a igualdade de gênero é abordada nos processos de construção da paz. É preciso garantir iniciativas que lidem com as formas negativas da masculinidade e promovam maneiras não violentas que valorizem o respeito e a igualdade de gênero; elas deveriam envolver indivíduos e instituições em todos os níveis, em setores específicos e entre setores (MESSERSCHMIDT, 2010; WRIGHT, 2014).

1. O PIAAC define seis níveis de proficiência: abaixo do nível 1, e dos níveis 1 a 5. Na alfabetização, indivíduos proficientes no nível 1 conseguem ler textos pequenos sobre assuntos conhecidos e “localizar uma informação específica que seja idêntica ou sinônima à informação apresentada na pergunta ou na instrução”. Em numeramento, adultos no nível 1 conseguem executar processos matemáticos básicos em contextos comuns e concretos, por exemplo, processos simples ou de uma única etapa envolvendo cálculo, ordenação, operações matemáticas básicas e compreensão de porcentagens simples (OCDE, 2016c).
2. Nos níveis mais altos de numeramento, 4 e 5, os adultos conseguem entender uma ampla gama de informações matemáticas que podem ser complexas, abstratas ou encontradas em contextos não familiares.
3. Trabalho doméstico infantil refere-se a tarefas domésticas como cozinhar, limpar ou cuidar de crianças, bem como coletar lenha e buscar água (relatórios nacionais *Multiple Indicator Cluster Surveys* – MICS). Os dados estão disponíveis em tabelas estatísticas do Relatório de Monitoramento da Educação Global 2016.
4. Distribuídos em: 18 países na América Latina e Caribe, 16 na Europa e América do Norte, 15 na África Subsaariana, 11 no Pacífico, sete no Leste e Sudeste Asiático, seis no Sul da Ásia, três no Norte da África e Ásia Ocidental e dois no Cáucaso e Ásia Central.
5. A grande maioria dos livros didáticos foi pesquisada na maior coleção de livros didáticos do mundo, no Instituto Georg Eckert para a Pesquisa de Livros Didáticos Internacionais na Alemanha.

OLHANDO PARA O FUTURO

É PRECISO MELHORAR MUITO A FORMA DE AVALIAR E MONITORAR A IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Este Relatório Conciso de Gênero mostrou que a paridade de gênero para garantir que um número parecido de meninas e meninos frequentem a escola em todos os níveis educacionais é um trabalho em curso, principalmente no que diz respeito aos níveis educacionais mais elevados e aos resultados de aprendizagem e alfabetização de adultos. Um avanço recente que ajuda a alcançar a paridade de gênero é a adoção do índice de paridade pelo Grupo de Especialistas Interagências sobre os Indicadores do Desenvolvimento Sustentável, que amplia o uso do índice para além das taxas de matrícula em todos os indicadores educacionais, inclusive os resultados da aprendizagem. Embora uma melhor cobertura dos indicadores de paridade seja um passo importante, os dados e as evidências sugerem a necessidade de um conjunto mais abrangente de indicadores que documentem a igualdade de gênero. De fato, o Relatório Conciso de Gênero também mostrou que a igualdade de gênero na educação continua a ser sempre evasiva e precisa ser monitorada no escopo do ODS 4.

“ É necessário o monitoramento sistemático de normas, valores e atitudes de gênero, bem como melhor acesso a oportunidades educacionais

A educação para a igualdade de gênero precisa ser uma educação de qualidade, que desenvolva os conhecimentos e as habilidades de todas as crianças, inclusive das mais marginalizadas, para apoiar seu poder de ação e empoderamento. São necessários, portanto, indicadores em seis

áreas: a) monitoramento sistemático de normas, valores e atitudes de gênero, bem como b) acesso melhorado

a oportunidades educacionais. Também é crucial c) a promoção da igualdade de gênero em instituições fora do sistema educacional, por meio de d) leis e políticas para os sistemas educacionais, e) distribuição orientada de recursos e f) práticas melhores de ensino e aprendizagem (UNTERHALTER, 2015).

Precisa-se de uma *advocacy* forte para um quadro de mensuração e para um conjunto de indicadores que rastreiem a igualdade de gênero em todos os seis domínios (**Tabela 6**).

Melhorar a compreensão sobre práticas em sala de aula é fundamental e requer um monitoramento suplementar. São necessários dados mais abrangentes sobre aspectos de gênero nos currículos, nos livros didáticos, em avaliações e na formação de professores. Também é preciso consenso sobre que aspectos da sensibilidade de gênero ligados à prática docente deveriam ser incluídos nas ferramentas de observação em sala de aula. Tais esforços se beneficiariam se fossem incorporados ao quadro de planejamento setorial responsivo a gênero, como na colaboração recente entre a Parceria Global para a Educação (*Global Partnership for Education – GPE*) e a Iniciativa das Nações Unidas para a Educação de Meninas (*United Nations Girls' Education Initiative – UNGEI*).

Uma vez que a igualdade de gênero na educação se relaciona estreitamente com desafios mais amplos da igualdade de gênero, são necessários vínculos mais fortes entre os que trabalham com indicadores de igualdade de gênero na educação e os que se concentram em indicadores mais amplos da igualdade de gênero (UN WOMEN, 2015b). É preciso disseminar melhor as descobertas e as discussões com órgãos internacionais que lidam com os direitos das mulheres. A Comissão sobre o Status da Mulher seria um fórum adequado para discutir como melhorar os vínculos entre o ODS 5 e as reformas educacionais.

Para se chegar a um consenso sobre a melhor forma de medir a igualdade concreta de gênero na educação, assim como para estabelecer um processo de colaboração e troca de experiências, deveria ser formado um grupo de trabalho sobre metodologias de mensuração – incluindo o Instituto de Estatísticas da UNESCO (*UNESCO Institute for Statistics – UIS*), a UNGEI e a ONU Mulheres –, bem como uma rede transnacional que possibilite que grupos preocupados com a igualdade de gênero na educação compartilhem estratégias relacionadas ao progresso global de avaliação. Tais redes têm obtido sucesso em outras questões, como violência doméstica e HIV.

TABELA 6:

Potenciais indicadores de desigualdade de gênero na educação, por domínio

Domínio	Indicadores potenciais
Oportunidades educacionais	<ul style="list-style-type: none"> Índice de paridade de gênero nas taxas de matrícula, transição e conclusão, assim como nos resultados de aprendizagem (isolado ou gênero interagindo com localização e renda).
Normas, valores e atitudes de gênero por exemplo, decisões sobre saúde sexual e reprodutiva, autonomia e empoderamento feminino, violência doméstica, gastos domiciliares	<ul style="list-style-type: none"> Porcentagem da população de 20 a 24 anos casada antes dos 18 anos Porcentagem de mulheres de 20 a 24 anos que deram à luz uma criança com vida antes da faixa de 15 a 18 anos Porcentagem que concorda com a afirmação “a educação universitária é mais importante para um menino do que para uma menina” (por exemplo, Pesquisa Mundial de Valores) Porcentagem que concorda com a afirmação “se uma esposa queimar a comida, o marido tem motivo para bater nela” (por exemplo, DHS e MICS) Nível de tomada de decisões no planejamento familiar Nível de tomada de decisões sobre os vencimentos e os gastos domiciliares Taxa de participação na força de trabalho ou taxa de emprego Porcentagem de mulheres em posições de liderança na vida política e econômica
Instituições à parte da educação por exemplo, leis que proibam a discriminação de 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 CEDAW Instituições Sociais e Resultados do Índice de Gênero
Leis e políticas em sistemas educacionais por exemplo, garantias do direito à educação para meninas e mulheres	<ul style="list-style-type: none"> Se a Constituição protege o direito à educação independentemente do gênero Se o país tem uma política para igualdade de gênero na educação
Distribuição de recursos por exemplo, paridade de gênero nos salários dos professores, no acesso a água e saneamento, formação, materiais de ensino	<ul style="list-style-type: none"> Porcentagem de mulheres em posições de liderança e na administração escolar Paridade de gênero dos alunos de formação de professores por setor e nível Paridade de gênero na contratação de professores por setor e nível Paridade de gênero no salário dos professores por setor e nível Porcentagem de banheiros separados por gênero Porcentagem de meninas (ou meninos) pobres que receberam incentivos para frequentar a escola (transferências de renda, bolsas e estipêndios)
Práticas de ensino e aprendizagem por exemplo, atitudes e interações de gênero entre alunos e professores	<ul style="list-style-type: none"> Porcentagem de professores que receberam qualificação em 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: Baseado em PEPPIN VAUGHAN et al., 2016.

AVANÇAR NA IGUALDADE DE GÊNERO É FUNDAMENTAL PARA ALCANÇAR O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PARA TODOS

O Relatório Conciso de Gênero defende que alcançar a igualdade de gênero e empoderar meninas e mulheres são facetas integrantes – apesar de desafiadoras – do desenvolvimento sustentável inclusivo, e que educação e aprendizagem ao longo da vida e de qualidade são partes essenciais desse processo. Elas podem instrumentalizar pessoas com competências e oportunidades para participar total e significativamente de todas as dimensões de suas vidas – econômica, política e social. Mais do que isso, elas possibilitam que mulheres e homens, meninas e meninos, contribuam para uma sociedade mais equitativa.

Ainda assim, para alcançar a igualdade de gênero e o desenvolvimento sustentável, é preciso combater a discriminação de gênero, que está fortemente enraizada e é bastante duradoura, assim como as relações desiguais de poder, inclusive na educação. São necessários recursos financeiros dedicados e apropriados, vontade política e estruturas de apoio para

desenvolver sinergias e colaboração interna e entre setores, como educação, saúde e meio ambiente, para abordar questões intersetoriais e transversais.

As barreiras estruturais que as meninas e mulheres enfrentam em todos os objetivos e metas precisam ser compreendidas e abordadas para garantir que todas as pessoas se beneficiem igualmente de todas as intervenções (ROSCHE, 2016). Os sistemas de coleta de dados, monitoramento e avaliação relativos à igualdade de gênero na educação precisam ser ampliados para que se tornem mais eficientes e abrangentes. Comunidades, sociedades e instituições precisam desenvolver redes, compartilhar melhores práticas, planejar intervenções e mobilizar ações locais, regionais, nacionais e globais.

O compromisso da Agenda 2030 de não deixar ninguém para trás significa que nenhuma meta dos ODS pode ser alcançada se a igualdade e o empoderamento de gênero não forem realizados (STUART; WOODROFFE, 2016). A integração total dessas questões na política internacional de desenvolvimento já está mais do que atrasada. Criar um mundo mais inclusivo, justo e equitativo – cernes do desenvolvimento sustentável – significa garantir que todas as pessoas, independentemente do gênero, possam levar vidas dignas e empoderadas.

As referências bibliográficas podem ser consultadas no link: <<https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/2016GenderReviewReferences.pdf>>.

Educação para as pessoas e o planeta:

CRIAR FUTUROS SUSTENTÁVEIS PARA TODOS

Em setembro de 2015, a comunidade internacional adotou uma nova agenda global de desenvolvimento, “Transformando nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, que inclui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas. Esse plano de ação sinaliza o começo de uma nova era para a igualdade de gênero ao solicitar que o mundo se torne mais inclusivo e igualitário para o bem da justiça social e da sobrevivência de nosso planeta.

Este é o quinto Relatório Conciso de Gênero publicado pela equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM) e ilustra o progresso da equidade e da igualdade de gênero na educação e os desafios remanescentes por meio de discussões fundamentadas por dados. O Relatório Conciso de Gênero 2016 responde à visão ambiciosa da Agenda 2030 – tornar real e concretos a igualdade de gênero e o desenvolvimento sustentável –, destacando o papel fundamental da educação e aprendizagem ao longo da vida de qualidade.

O Relatório Conciso de Gênero descreve, primeiramente, tendências globais e regionais para alcançar a paridade na educação primária, secundária, superior e de adultos. Ele confirma o quanto as mulheres jovens de grupos mais pobres têm as maiores chances de não possuírem habilidades fundamentais de letramento. Usando novas análises, estima-se que, em países de renda baixa, se as tendências atuais persistirem, apenas 33% dos meninos e 25% das meninas concluirão o ciclo completo da educação secundária até o prazo de 2030 estipulado pelos ODS.

A igualdade de gênero na educação é revisada em relação a três pilares centrais da Agenda 2030: trabalho e crescimento econômico; liderança e participação; e relacionamentos e bem-estar. Em cada um desses pilares, a desigualdade de gênero é refletida e perpetuada; explora-se o papel da educação de combater essa situação ou de contribuir para mantê-la, juntamente com medidas formais e informais destinadas a lidar com esses desafios.

O Relatório Conciso de Gênero vai muito além de considerações sobre igualdade de gênero na e por meio da educação. Ele discute as ações concretas e transformativas necessárias para combater a desigualdade de gênero, que está complexa e profundamente enraizada e impacta as pessoas dentro e para além da educação, e, dessa forma, impede a conquista da igualdade. A capacidade que a sociedade tem de se reformar e se transformar por meio dessa ação determinará se o empoderamento de mulheres e meninas e, em última instância, o desenvolvimento sustentável, poderá se realizar.

A mudança necessária para combater a desigualdade enraizada de gênero precisa acontecer não apenas no setor educacional, mas também por meio de iniciativas colaborativas intersetoriais. Mudanças concretas demandarão que todas as partes se envolvam, ouçam e atendam às necessidades de mulheres, homens, meninas e meninos.

O Relatório GEM é uma publicação editorialmente independente, baseada em dados concretos, que serve como ferramenta indispensável para governos, pesquisadores, especialistas em educação e desenvolvimento, mídia e estudantes. Conhecido anteriormente como Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT), ele avalia o progresso da educação em mais de 200 países e territórios, quase anualmente, desde 2002.



978-85-7652-217-1